

**BALLET CLÁSSICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS
ENTRE BAKHTIN E A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA**Thaís Castilho¹

Resumo: O presente artigo promove o diálogo entre os postulados de Bakhtin e o Círculo e a Sociologia da Infância, a fim de problematizar o ensino de Ballet Clássico no contexto da Educação Infantil. Como resultados, a partir da ideia de enunciado-dançado, verifica-se que os movimentos das crianças correspondem a enunciados corporais e corroboram a importância da dança na esfera escolar. Ao desenvolverem uma *compreensão dialógica* sobre o Ballet, as crianças produzem sentidos sobre essa Arte, construindo (auto)conhecimentos. Estima-se que, por meio da *reprodução interpretativa*, imbricada aos compartilhamentos com seus pares, os pequenos transportem o Ballet para o universo das culturas infantis, realizando os passos clássicos num estado de coautoria, na condição de a(u)tores sociais.

Palavras-Chave: Ballet Clássico; Bakhtin e o Círculo; Sociologia da Infância; Educação Infantil.

**CLASSICAL BALLET IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: DIALOGUES
BETWEEN BAKHTIN AND THE SOCIOLOGY OF CHILDHOOD**

Abstract: This article promotes the dialogue between the postulates of Bakhtin and the Circle and the Sociology of Childhood, in order to problematize the teaching of Classical Ballet in the context of Early Childhood Education. As a result, from the idea of enunciation-danced, it turns out that the children's movements are their bodily statements and corroborate the importance of dance in the school sphere. By developing a dialogical understanding of Ballet, children produce meanings about this Art, building (self)knowledge. It is estimated that, through interpretative reproduction, interwoven with sharing with their peers, the little ones transport Ballet to the universe of children's cultures, performing the classic steps in a state of co-authorship, under the condition of social actors.

Keywords: Classical Ballet; Bakhtin and the Circle; Sociology of Childhood; Early Child education.

1 Professora Colaboradora no curso de Educação Física da Universidade Estadual de Londrina (UEL); Doutoranda e Mestra em Educação pela Universidade Federal do Paraná (PPGE-UFPR), pela qual é Bolsista CAPES; Bacharela e Licenciada em Dança pela UNESPAR; Pedagoga e Especialista em Metodologias do Ensino de Arte pela UNINTER; membra do Grupo ELiTe – Laboratório de Estudos em Educação Performativa, Linguagens e Teatralidades. E-mail: tahcastilho@hotmail.com

O BALLET CLÁSSICO E A CRIANÇA PEQUENA: APONTAMENTOS INICIAIS

A Educação Infantil, atualmente, é reconhecida como uma esfera de intensa socialização e constituição de identidade das crianças. Por meio da Sociologia da Infância², os pequenos e pequenas são vistos como seres inteligentes, partícipes dos fluxos da sociedade. O que aponta para a importância do brincar, de fomentar sua criatividade e a expressividade durante as interações com seus pares.

Em paralelo ao avanço das pesquisas sobre as infâncias, nas últimas décadas estudos sobre a Dança no campo da Educação vem se ampliando, trazendo a importância de contemplar os corpos de alunos e alunas no processo de ensino-aprendizagem, visto que “corpos que se conhecem têm grandes possibilidades de estabelecer diálogos diferenciados com os outros, com o meio e com o mundo” (MARQUES, 2010, p. 206).

Diante disso, verifico a necessidade de problematizar as práticas de dança no contexto escolar, especialmente referente ao Ballet Clássico, que ganhou espaço de peso nos colégios do país, tornando-se uma vivência artística difundida para crianças.

Percebo que muitas dúvidas ainda circulam entre profissionais da dança a respeito dos conteúdos, passos básicos e estruturas de aulas para esse público, que geralmente possui entre dois a cinco anos de idade. Surgem, então, inúmeras perguntas sobre como (des)construir o Ballet Clássico no contexto regular de ensino.

Ademais, reconheço que tais vivências, ao estarem despidas de objetivos pedagógicos coesos, tornam-se desconexas e superficiais, o que leva a críticas sobre seu papel e relevância na formação das crianças pequenas. Infelizmente, ainda é comum encontrar propostas que não se preocupam em instigar a criatividade ou a consciência corporal dos/das infantes, bastando-se em reproduções mecânicas e caricatas dos passos clássicos.

² A Sociologia da Infância se trata de uma perspectiva sociológica sobre a infância, que traz um olhar sensível sobre os pequenos e seu processo de construção social, que tem nos trabalhos dos pesquisadores F. Fernandes, W. Corsaro e M. Sarmiento seu principal aporte teórico.

Por outro lado, ao tentar se afastar da rigidez dessa técnica tradicional, vejo que muitos e muitas docentes recorrem a uma “pseudoludicidade” ou “pseudoliberalidade”, de modo a priorizar a recreação e o espontaneísmo, o que compromete a organização necessária para um aprendizado efetivo. Não é difícil encontrar aulas soltas, animadas, sem progressão didática ou temática, sobre as quais se pergunta: isso seria Ballet Clássico?

O que também fica em voga é a visão reducionista sobre a própria dança infantil, propagada tanto pelo senso comum, como entre os educadores e educadoras. Em muitos lugares, o aprendizado do Ballet Clássico pelas crianças pequenas acaba não tendo a mesma valoração e seriedade do que para as crianças maiores ou adolescentes. Principalmente, no ambiente escolar, onde circula uma espécie de liberação para que as aulas sejam ainda mais descompromissadas.

Partem do princípio de que as crianças são seres submissos, seres-a-porvir, desprovidos de capacidades analíticas e criadoras. Com isso, é possível encontrar artistas jovens, inexperientes, assumindo tais turmas, por serem consideradas mais fáceis de lecionar. Como se não houvesse a necessidade de uma formação adequada para conduzir as “aulinhas de ballet” dentro da escola, ou que tais vivências não demandem estruturação pedagógica e podem ser mais livres e intuitivas.

Nessa direção, percebo que, ao não colocarem as lentes da Sociologia da Infância, profissionais de Ballet Infantil subestimam a capacidade das crianças. Da mesma maneira, ao não levarem em consideração a perspectiva bakhtiniana³, depreciam o potencial do próprio Ballet Clássico enquanto linguagem artística, inserindo-o nas instituições de ensino ora com aulas mecanizadas, ora jocosas.

Posto isto, o presente artigo, de cunho teórico, tem por objetivo promover o diálogo entre a perspectiva bakhtiniana e a Sociologia da Infância, a fim de problematizar o ensino do Ballet Clássico na esfera da Educação Infantil.

Não me interessa, entretanto, advogar para que o Ballet faça ou não faça parte do ensino regular, e sim levantar discussões sobre essa prática que já acontece, que invadiu as escolas do país e há algum tempo vibra no imaginário da sociedade.

3 A perspectiva bakhtiniana, ou Teoria Dialógica, corresponde às formulações teóricas advindas do denominado Círculo Bakhtiniano, um grupo de intelectuais russos formado no século XX, dentre eles: Mikhail Bakhtin (1895-1975), Valentin N. Volóchinov (1895-1936) e Pável N. Medviédev (1891-1938).

Entendo que a dança, em suas múltiplas formas de expressão, pode e deve ocupar diversos lugares, todavia, o que me move é refletir o modo, o “como” ela é vista e trabalhada. Nesse caso, almejo discorrer sobre o horizonte teórico-metodológico que cerca as aulas de Ballet Clássico na escola da criança pequena.

O BALLET CLÁSSICO NA ESFERA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil aponta os Campos de Experiência a serem desenvolvidos junto às crianças pequenas, nos quais consta o Campo de **Corpo, Gesto e Movimento**, que se relaciona à linguagem da dança (BRASIL, 2018).

Segundo o documento, estima-se que, através dos movimentos, alunos e alunas explorem o espaço e os objetos, brinquem e produzam “conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade” (BRASIL, 2018, p.39); a fim de se comunicarem com seus pares no entrelaçamento entre **corpo, emoção e linguagem**.

Nessa direção, a herança tradicional do Ballet Clássico, à princípio, parece se distanciar das atuais propostas para o ensino formal. Especialmente, por carregar os valores da Europa Renascentista e da visão cartesiana, cujo paradigma de corpo-máquina reforça a dicotomia entre físico, mente e espírito (GOMES, 2009).

Ainda assim, os princípios dessa técnica, com gestos delicados, postura ereta e passos codificados, “caíram no gosto” do ensino regular. Profissionais da educação, muitas vezes mais por intuição do que cientificidade, apostaram nessa dança como uma ferramenta para desenvolver corporal e socialmente as crianças.

O Ballet Infantil se popularizou, ganhou ritos e rotinas específicos, estabelecendo tendências e exercícios que chegam a ter nomenclaturas, e são reproduzidos por docentes ano após ano, em diversos espaços escolares. Todavia, indago se tais vivências costumeiras são entendidas em sua complexidade, e se realmente fazem parte de um projeto pedagógico, ou se são atividades replicadas de modo acrítico, ao acaso, apenas por convenção.

De fato, por se tratar de uma Arte, o Ballet Clássico é fonte de sensibilização e de (auto)conhecimentos. No entanto, identifico a necessidade de sair do campo dos “achismos”, a fim de trabalhar com essa técnica mediante pesquisa, planejamento e, principalmente, contextualização.

Segundo Marques (2010), os processos interpretativos em dança, isto é, as práticas baseadas em passos codificados ou coreografias pré-estabelecidas, não se tratam de fenômenos cristalizados, sem aberturas para relações e aprendizagens profundas. Pelo contrário, também estão em constantes transições, podendo ser ressignificados em diversos espaços e tempos.

Corroborando com tal visão, entendo que o Ballet Clássico pode e deve ser (des)construído a todo momento, atualizado em cada esfera. Nesse caso, ser ressignificado por docentes enquanto lecionam, bem como (re)interpretado pelas próprias crianças enquanto dançam, a cada aula ou apresentação na escola.

É importante destacar que a escola da criança pequena é atravessada por fatores históricos, sociais e culturais. Possui suas próprias lógicas, linguagens e costumes, compondo o que a perspectiva bakhtiniana denomina por esfera (BAKHTIN, 2011). A esfera da Educação Infantil, atualmente, é considerada um espaço para atividades socializadoras, brincantes, onde os pequenos e pequenas vão descobrindo a si mesmos e o meio que o cerca.

Trago, então, a Sociologia da Infância para somar nessa discussão. Essa corrente questiona a ideia de infância como mera fase de passagem, determinada apenas por aspectos biológicos e psicológicos, e nos convida a pensar a criança a partir de um novo paradigma, fora da noção “adultocêntrica”. Tem por objetivo “conhecer a infância como categoria social e as crianças enquanto membros da sociedade, atores sociais e agentes de cultura” (SARMENTO, 2013, p. 20).

Compreendo, pois, as crianças como sujeitos sociais de pleno direito, inteligentes, capazes de reproduzir a cultura do mundo dos adultos a sua maneira, além de criar suas próprias culturas infantis. Elas observam as performances sociais realizadas pelos adultos, em seguida, reinterpretem e organizam seus pequenos grupos, criando suas culturas de

pares – as quais se constituem num conjunto de “atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares” (CORSARO, 2009, p.32).

Pequenas e pequenos estabelecem seus modos próprios de falar, brincar, desenhar ou dançar, organizam até mesmo os mecanismos de inclusão e exclusão dos grupos. Surgem os papéis sociais, ou seja, as crianças que comandam e aquelas que aceitam suas proposições, cujas funções são flexíveis, podem se inverter de acordo com as regras e dinâmicas que emergem dos próprios coletivos.

Segundo Lois (2015, p. 17), “por meio da cultura de pares, as crianças são agentes de sua trajetória de vida, definindo e redefinindo papéis sociais, desenhando uma forma social rica, política e inteligente”. Desse modo, constroem coletivamente suas pequenas sociedades, cujos posicionamentos interferem na sociedade como um todo, afetando diretamente o mundo dos adultos.

Nesse processo, como a escola é o espaço onde passam grande parte de seu tempo, as culturas infantis são atravessadas pelas experiências ali vividas. As instituições de ensino se trata da esfera onde as crianças se distanciam de suas famílias ou responsáveis e passam a interagir com o mundo social. Convivem com diferentes modos de agir, pensar, falar, com vários ritos e rotinas, entrando em contato com diversas culturas, sejam dos mundos infantis ou dos adultos.

Sobre o lugar das Arte nesse contexto, retomando as lentes bakhtinianas,

Precisamos compreender que o processo de construção de conhecimento da criança se dá pela via do lúdico, do jogo e das relações com o brincar. A arte e uma compreensão do corpo como performance são caminhos que mais possibilitam trabalhar a partir do e para o sensível, afinal, como linguagem a arte é expressão, comunicação, produção de sentidos; e como performance, o corpo se manifesta e discursa (KOEHLER; GONÇALVES; GONÇALVES, 2018, p. 129).

Diante disso, percebo a importância de as vivências artísticas junto as crianças serem interativas e democráticas, nas quais elas sejam estimuladas a indagar, propor, participar ativamente das experiências. Lembrando que elas participam de maneiras diferentes dos adultos, estando atreladas ao modo lúdico de viver a infância, ao mundo imaginativo e simbólico.

O que aponta para a necessidade de estruturar propostas significativas, embasar o “como” se promove o processo de ensino-aprendizagem em Ballet Clássico na escola da criança pequena. Para assim “repensar, pesquisar e propor formas de ensino para as danças ‘tradicionais’ que sejam condizentes com as propostas contemporâneas de educação” (MARQUES, 2010, p. 190-191).

Noto a importância de o professor ou a professora de Ballet Clássico não assumir uma postura arbitrária, subestimando seus alunos e os colocando numa condição passiva, calada e estritamente receptiva, ao reproduzir movimentos caricatos e sem sentido, advindos do mundo dos adultos.

Todavia, é importante destacar que tal silenciamento ocorre tanto em aulas autoritárias e mecanizadas, como também em metodologias puramente recreativas, que confundem a ludicidade e o brincar com ações pueris e ingênuas.

O olhar “adultocêntrico”, que minimiza o potencial dos corpos das crianças, muitas vezes é dissimulado com sorrisos largos, tom de voz doce e abraços apertados, dando a impressão de que a aula de Ballet está cercada de respeito e afeto. Porém, se durante as atividades as crianças só forem instruídas a copiar os passos e gestos, sem ter espaço para perceber suas sensações ou otimizar sua capacidade comunicativa, observo resquícios do pensamento tradicional de ensino.

Destaco ainda que, em aulas sem organização pedagógica, é possível encontrar o uso de adereços como bolas, brinquedos, coroas e asas de borboleta, lançados ao acaso, sem um propósito maior, apenas para entreter as crianças, o que entendo como uma “pseudoludicidade”. Partem do princípio de que são seres facilmente manipuláveis e seduzidos por esses objetos, e assim desprestigiam os processos criativos e simbólicos que elas podem desenvolver junto deles.

Além disso, também critico os momentos de “pseudoliberalidade”, nos quais as crianças são liberadas para fazer o que bem quiserem com os passos de Ballet. Nessas atividades, ditas como improvisos em dança, elas geralmente realizam amplos alongamentos ao chão, imitam poses complexas destinadas a artistas profissionais e giram inúmeras piruetas até cair, o que pode gerar lesões e pouco acrescenta em seu aprendizado. Desse modo, a própria improvisação, tão cara para a construção de (auto)conhecimentos, é banalizada.

Sobre esse cenário, minhas lentes de artista e pedagoga reconhecem que heranças tanto do pensamento tradicional de ensino, como escolanovistas⁴, parecem se mesclar e ganhar novas roupagens, prejudicando o processo de ensino-aprendizagem.

Concluo que os moldes tradicionais das aulas de Ballet Clássico não são cabíveis na esfera da Educação Infantil. Da mesma maneira, aulas soltas e superficiais não são suficientes para trilharmos uma educação em/pela dança. É preciso ir além tanto de exercícios “robóticos”, ditos tradicionalistas, como também de atividades intuitivas e espontaneístas, que lembram inspirações escolanovistas.

Assim, **o respeito, o diálogo e as trocas de afeto** entre os docentes e as crianças não devem se restringir em breves instantes de beijos e abraços ao final da aula. Pois precisam se estender por toda a vivência em Ballet Clássico, ou melhor, **embasar** os caminhos metodológicos escolhidos. Nos quais os corpos das pequenas e pequenos artistas não devem ser menosprezados, e sim respeitados enquanto potência expressiva e (cri)ativa.

OS ENUNCIADOS-DANÇADOS DA CRIANÇA

Por meio da perspectiva bakhtiniana, entendo que o ser humano é um ser social, inacabado, que se (re)constitui constantemente nos/pelos diálogos com o meio. Seu corpo, por sua vez, não se trata apenas de uma carcaça a ser mobilizada pelo cérebro, mas de uma instância viva, que participa das interações com o outro.

Os pesquisadores que compõem o Círculo reconhecem o sujeito em sua totalidade, sem apartar suas dimensões física, cognitiva e emocional, pois estão imbricadas e são responsáveis por seus atos expressivos (GONÇALVES; CASTILHO, 2020).

Nas palavras de Bakhtin (2011, p. 348 – grifo meu):

A vida é dialógica por natureza. **Viver significa participar do diálogo**: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, **todo o corpo**, os atos[...]. [Seu discurso] entra no **tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal**.

4 A Escola Nova se trata de uma tendência pedagógica que vigorou no início do século XX, e prega a extrema liberdade e o espontaneísmo das crianças, cada pensador e pensadora a sua maneira.

Dialogar é a palavra chave para a perspectiva bakhtiniana. E conforme a citação, o ser humano interage no mundo por inteiro, com “todo o corpo”. Os processos de análise, organização de ideias e respostas ao meio ocorrem num *continuum*, de modo que tudo passa, vibra e se manifesta no/pelo corpo.

Destarte, a partir de uma visão sócio-semiótica, os russos afirmam que o ser humano está mergulhado nas relações com a sociedade, e seus atos, nas mais variadas formas de expressão, são formados por elementos imateriais, isto é, **são carregados de signos**, e através de interações com o outro **são revestidos de sentidos** (VOLOCHINOV, 2017).

As ações corporais do sujeito, portanto, possuem múltiplos signos e significações. O físico encarna tais elementos imateriais que veiculam em seu meio, interagindo com sua cultura, a fim de se comunicar. Submerso em relações dialógicas e alteritárias, expressa-se através de movimentos impregnados e impregnadores de valores (GONÇALVES; CASTILHO, 2020).

Ao dançar, o corpo (se) comunica. Gestos e movimentos estão carregados de poesias simbólicas, tornando-se enunciados do sujeito. **Mover-se corresponde a enunciar-se no e sobre o mundo**, ou seja, a dialogar, sentir e responder ao meio. Por isso, aposto na noção de **enunciado-dançado**, na qual o movimento é um ato enunciativo-discursivo, que fala sobre si, seus valores, ideias e memórias em pleno diálogo com o outro (GONÇALVES; CASTILHO, 2016).

Não obstante, essa visão bakhtiniana se aproxima das ideias sociológicas da infância. Conforme Garanhan (2002), na infância o corpo se trata da matriz básica da aprendizagem, por fazer a gestão das sensações e significações. As crianças transformam em símbolo o que conseguem experimentar corporalmente, isto é, a organização de seu pensamento ocorre no/pelo movimento, por meio de ações como engatinhar, correr, girar e, claro, ao imitar. **É através do corpo que a criança pequena constrói sentidos sobre o mundo** e, nesse processo, **constitui sua identidade**.

Ainda segundo Garanhan (2002), devemos (re)pensar as vivências na Educação Infantil, para que valorizem os movimentos dos pequenos e pequenas não somente como uma **ação físico-motora** ou **recreacional**, mas enquanto um conhecimento que, traduzido em linguagem, contribui para a sua constituição como sujeito cultural.

Tais discussões reforçam a importância de as crianças serem convidadas a explorar a linguagem da dança na escola, comunicando-se com seus pares por meio do movimento, a fim de ampliar conhecimentos sobre si e sobre a cultura que as cerca.

Especificamente sobre o Ballet Clássico, é importante destacar que, segundo o Círculo, não existe limite de espaço-temporalidade para a produção de sentidos, ou seja, os elementos da técnica clássica, originados na Era Renascentista, podem ser ressignificados em qualquer espaço-tempo, produzindo novos valores e afetos.

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascido no diálogo de séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles irão sempre mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, diálogo futuro. [...] Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua **festa de renovação** (BAKHTIN, 2011, p. 411).

Entretanto, para trabalhar com o Ballet Clássico na escola, reafirmo que é fundamental o/a docente não reduzi-lo a atividades mecânicas, com a desculpa de desenvolver seu **aspecto físico-motor**. Nem mesmo, propor aulas caricatas, jocosas, tentando justificá-las pela importância da **recreação**. De fato, esses dois aspectos têm sua relevância, porém, devem ser abordados mediante sensibilidade e conscientização, a fim de ativar o potencial comunicativo dos corpos das crianças.

É necessário, portanto, levar em consideração os **enunciados-dançados** das pequenas e pequenos artistas, ou seja, propor vivências que lhes permitam dialogar, sentir, responder sobre/com os movimentos do Ballet Clássico.

[...] ao copiar de forma muda e superficial os passos do Ballet, sem manter uma maior relação com esses gestos, um sujeito está negando sua capacidade de expressão, de comunicação - seus próprios enunciados [...] Seguindo o pensamento bakhtiniano, entende-se que quando um indivíduo realizar esse passo-palavra proposto por um coreógrafo ele poderá fazê-lo preenchendo-o de significados, tendo, dessa maneira, a possibilidade de proferir um *enunciado-dançado* (TAIACOL, 2016, p. 134).

Desse modo, oportuniza-se que seus corpos sejam os protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, mergulhados em relações dialógicas e alteritárias junto a seus pares. Estima-se que, ao seu tempo, a sua maneira, as crianças produzam sentidos sobre o Ballet Clássico, atribuindo valores a cada passo e gesto.

Retomando as ideias de Garanhani (2002), sob um olhar sociológico da infância a autora propõe a organização das práticas corporais na Educação Infantil em torno de três eixos: **Autonomia e identidade corporal; Socialização; Ampliação do conhecimento de práticas corporais infantis.**

Apesquisadora afirma que esses eixos devem estar integrados no fazer pedagógico, porém, pode acontecer de um predominar sobre o outro, de acordo com o planejamento do/da docente. A seguir, os eixos sugeridos serão explorados, desvelando ritos e tendências que aparecem nas aulas de Ballet Infantil.

*AUTONOMIA E IDENTIDADE CORPORAL

O primeiro eixo corresponde ao estudo do “corpo em movimento para o desenvolvimento físico-motor, proporcionando assim o domínio e a consciência do corpo, condições necessárias para a autonomia e formação da identidade corporal infantil” (GARANHANI, 2002, p. 116-117).

Dentre as capacidades físicas a serem desenvolvidas num programa de Ballet, é comum associar essa técnica ao aprimoramento da **flexibilidade**, devido aos corpos longilíneos de artistas profissionais. De fato, é importante otimizar o alongamento dos músculos, sua elasticidade, porém, para Dubois (2019, p. 4),

O TÔNUS e a EQUILIBRAÇÃO são a base da pirâmide do desenvolvimento psicomotor e influenciam não só nos aspectos motores mas também nos aspectos cognitivos e afetivos. Rolar, sentar, engatinhar, andar, correr, saltar, são habilidades que se constroem numa sequência de pré requisitos e que são trabalhadas e aprimoradas nas aulas de dança.

Assim, para além da flexibilidade, é necessário desenvolver o **tônus muscular** e a capacidade de **equilíbrio** da criança pequena durante as vivências em Ballet Clássico, sendo essa última dividida entre equilíbrio estático e dinâmico.

Para completar o quadro, a autora supracitada ainda aponta para a capacidade de **coordenação motora**, com a **integração rítmica** dos movimentos. Tais habilidades são essenciais para alunas e alunos conquistarem um bom alinhamento e controle postural, o que resulta numa locomoção harmoniosa pelo espaço.

Além dessas, Cerqueira (2016) aponta para as habilidades de **respiração, lateralidade, orientação e estruturação espaço-temporal**, as quais podem e devem ser desenvolvidas nas aulas de “baby class”, como são popularmente denominadas.

Sobre o tônus muscular, a postura está intimamente relacionada ao tônus, e “enquanto a postura é a ação de uma determinada posição do corpo o tônus em si é a capacidade da musculatura de se contrair e relaxar diante dos movimentos e/ou do repouso” (CERQUEIRA, 2016, p.25).

Observo que o processo de tonificação pode ser otimizado por meio de ações como se arrastar, rolar, engatinhar, saltar, dentre outras, que podem ser feitas no campo da ludicidade, com diversas temáticas simbólicas e imaginativas. Um exemplo comum que aparece nas aulas de Ballet Infantil é a imitação de animais, como gato, lagartixa, sapo, dentre outros, que ora se utilizam de passos tradicionais, ora as crianças são convidadas a improvisar.

Entretanto, é necessário analisar essa tendência para além de uma cópia banal das ações dos bichos, ligadas apenas à via recreacional. Pois, além de usar a imaginação para performarem os animais, as crianças exploram os níveis espaciais (baixo, médio e alto), descobrem sua expressividade e por consequência ganham tônus muscular (ALEXANDRE, 2019).

A respeito de movimentos característicos da técnica clássica, tornou-se habitual trabalhar em roda, sentado ao chão, as ações conhecidas como “borboletinha”, “barquinho” ou a “cobra”, logo no início da aula de Ballet:

Figura 1- Borboleta ou Barco



Fonte: <https://www.shutterstock.com/>

Figura 2- Cobra



Fonte: <https://www.shutterstock.com/>

Mantendo as lentes da teoria dialógica, espera-se que esses movimentos sejam reproduzidos pelas crianças não de uma forma passiva, caricata, e sim lúdica, como enunciados que emergem dos diálogos corporais entre todos os sujeitos que compõem a roda – o que será mais explorado no último eixo.

Para olhares “adultocêntricos”, esses três trabalhos são simples, banais, mas para a criança pequena demandam uma organização cognitiva e musculoesquelética complexa, pois envolve a descoberta de várias articulações e o trabalho de força, pelos quais se espera aguçar sua consciência corporal.

Ao analisá-los, noto que o próprio fato de se sentar ao chão já exige que a criança faça um intenso trabalho de tônus, principalmente na cintura pélvica e no tronco, a fim de manter sua coluna ereta e a postura elegante.

Em seguida, para “bater as asas da borboleta”, movendo os joelhos para cima e para baixo, as crianças desenvolvem força na região da virilha, na parte interna da coxa. Enquanto no movimento do “barquinho”, no qual seguram os pés e balançam o corpo para as laterais, precisam ativar o abdômen e a região lombar para não cair.

Na “cobra”, por sua vez, as crianças se deitam em decúbito ventral – de barriga para baixo – e com a ajuda das mãos suspendem seu tronco para cima. Assim, é possível trabalhar as musculaturas dos braços, costas e região abdominal.

De tão corriqueiros, os exercícios supracitados muitas vezes não são vistos em sua profundidade, e não se percebe o quanto são interessantes para auxiliar as crianças pequenas em seu desenvolvimento corporal. É importante frisar que, no período que

frequentam a Educação Infantil, as/os infantes estão em constantes mudanças físicas, fisiológicas e cognitivas, vinculadas ao amadurecimento do cérebro e do sistema nervoso. Sua região abdominal, por exemplo, ainda é solta e instável, mas por volta dos três anos se inicia a tonificação, isto é, a compressão da famosa barriga “redondinha”, para poderem sustentar melhor seu tronco (SOARES, 2019).

Diante disso, vejo que os exercícios abordados são fundamentais para desenvolver essa região, também chamada de CORE, que corresponde ao músculo quadrado lombar (lombar), iliopsoas (costas e virilha) e do abdômen (HAAS, 2011). Segundo Kotaka (2018), trata-se do centro de controle do corpo, que traz maior mobilidade para a coluna, cabeça, pernas e braços dos artistas.

Por conseguinte, sobre o **equilíbrio**, para Kotaka (2018, p. 27), “é a capacidade física obtida por uma combinação de ações musculares que possibilita ao corpo assumir e sustentar qualquer posição contrariando a força da gravidade”. Noto que o equilíbrio estático, ou seja, com o corpo parado, pode ser trabalhado com o estudo das posições dos pés do Ballet Clássico.

Só o fato de as crianças pequenas precisarem ficar em pé, com os pés paralelos, 1ª ou 2ª posição do Ballet, somado ao tronco ereto e os joelhos esticados, apresenta-se como um grande desafio. Pois, exige a reorganização interna e a percepção para encontrar caminhos para manter o alinhamento dos membros inferiores. Assim, mesmo por fora parecendo estáticas, por dentro estão borbulhando estratégias e escolhas para sustentarem seus corpos, permanecendo em equilíbrio.

Para desenvolver o equilíbrio dinâmico, onde existem movimentos, percebo que as vivências de *demi plié* – meia flexão das pernas – revelam-se atividades interessantes. Pois, as sucessivas dobras e extensões dos membros inferiores envolvem o domínio de variadas articulações, além de exigir tônus na região de CORE, para que as crianças consigam permanecer firmes durante o movimento.

Ademais, outro exemplo para otimizar o equilíbrio dinâmico é o trabalho com a meia ponta, na qual as crianças se elevam, transferem o peso do corpo para os metatarsos (base dos dedos), realizando caminhadas ou breves corridas pela sala.

Figura 3- Plié em 1ª posição dos pés



Fonte: <https://www.shutterstock.com/>

Mover-se sob a meia ponta acabou se tornando um símbolo do Ballet Infantil, uma atividade habitual que é vista como “fofa”, delicada, o que nos faz esquecer do esforço das crianças para recrutar as articulações, as musculaturas e assim não bambearem para os lados. Elas são instigadas a ativar não só o centro de controle (CORE), como também o “centro de leveza”.

Figura 4- caminhada na meia ponta



Fonte: <https://www.shutterstock.com/>

Diferente de muitas danças, a técnica clássica envolve muita elevação e saltos no ar. Com isso, Segundo Kotaka (2018, p. 27), seus centros de leveza são dois: “na cabeça e no coração”. Ou seja, ligado à cintura escapular, na região do peitoral, bem como, à liberação da cabeça, que flutua e auxilia no equilíbrio.

Por fim, sobre a **coordenação motora**, que leva a **integração rítmica** dos movimentos, penso ser possível aprimorá-la mediante saltos como, por exemplo, o *skip*. Para Cerqueira (2016, p. 36), pelas crianças precisarem saltitar, trocando de pernas de forma ritmada, “o skip trabalha principalmente a coordenação motora, a lateralidade e o equilíbrio dinâmico”.

Figura 5- Skip



Fonte: Cerqueira (2016)

Por ter mudanças contínuas na base de sustentação e de impulso, esse passo exige que as crianças aprimorem seu controle e arranjo muscular, além de agilidade para as transferências de peso. Estimula, portanto, a consciência e a integração de diversas partes do corpo.

Isto posto, seria possível analisar inúmeras contribuições dos movimentos de Ballet Clássico para o desenvolvimento físico-motor das crianças, mas não cabe nesse estudo um aprofundamento biomecânico. O que interessa, contudo, é apontar que devemos conhecer a complexidade e a importância de tais ações corporais, para não correr o risco de propor atividades vazias e caricatas.

Sampaio (2014, p. 68) aponta que, no decorrer dos séculos, a transmissão oral se tornou referência didática da técnica clássica, o que resultou em pedagogias calcadas nos moldes tradicionais, repercutidas por gerações, mas que são incoerentes com a cultura brasileira do século XXI, “transformando o ensino do balé em algo baseado na forma e não nas sensibilidades corporais” (Ibid.).

Com isso, temos que zelar para que o Ballet Infantil não siga pelo mesmo caminho. Enquanto educadores e educadoras, não podemos desmerecer desde o improvisado sobre os animais, a simples borboletinha, até os skips, e reproduzi-los apenas porque é de praxe, por repetição acrítica de padrões.

Tais ações representam grandes desafios para as crianças. Seus movimentos “engraçadinhos”, por vezes desengonçados, que acabam rendendo boas gargalhadas dos adultos, na realidade correspondem a uma pesquisa árdua, na qual elas desvendam caminhos particulares para ativar a flexibilidade, o tônus muscular, o equilíbrio, a coordenação motora, dentre outras capacidades físicas.

***SOCIALIZAÇÃO**

Esse eixo está ligado a experiências que permitam “a compreensão dos movimentos do corpo como uma forma de linguagem, utilizada na e pela interação com o meio social” (GARANHANI, 2002, p. 117).

Sobre isso, é importante citar que para o Círculo a consciência humana é plural e multivocal, não existindo somente um Eu, mas um Nós. Desde quando nascemos estamos absorvendo os discursos do outro. A voz do outro se impregna em nossa consciência, formando um emaranhado de vozes - valores e costumes – as quais, mesmo sem nos darmos conta, recorreremos a todo instante.

É a partir desse arcabouço de vozes que o ser humano age no mundo, numa constante relação de trocas e reciprocidade entre os sujeitos, estabelecida pelos fenômenos da dialogia e alteridade. Para Bakhtin (2011, p. 341) “eu tomo consciência de mim e me torno eu mesmo unicamente me revelando para o outro, através do outro e com o auxílio do outro. [...] Não se trata do que ocorre dentro mas na fronteira entre a minha consciência e a consciência do outro, no limiar”.

Por consequência, o enunciado de um sujeito, seja ele verbal, gestual ou artístico, carrega uma pluralidade de vozes, de ecos formados na/pela interação com a sociedade. Todavia, é a partir de novos compartilhamentos que o sujeito amplia seus horizontes, é por meio da interação com o outro que agrega novas vozes, contestando ou reforçando valores, de modo a percorrer uma construção dialógica de (auto)conhecimentos.

Diante disso, entendo que o movimento da criança não deve ser visto como um ato inaugural, involuntário, que surgiu de repente em meio a aula de dança. Pois, para se mover, a criança dialoga com outros corpos, realizando ações impregnadas de signos e significações. Para enunciar sua dança, ela se apropria de gestos advindos das culturas que a circunda, imitando poses e expressões daqueles com quem teve contato, de modo que em seus passos existe uma pluralidade de passos.

Convergente a esse pensamento, a Sociologia da Infância entende que o desenvolvimento das crianças não acontece de forma individual, mas num processo coletivo, cultural, a partir das relações com seus pares. Inteligentes, elas são capazes de produzir suas próprias culturas, e não somente de copiar e reproduzir de modo mecanizado a cultura do mundo dos adultos (SARMENTO, 2004).

Nesse processo, surgem variadas culturas de pares, porque a infância não é singular e padronizada para todas as crianças. Em cada país, cidade, bairro ou dentro da própria escola é possível encontrar variadas infâncias, variadas culturas compostas por diferentes grupos.

Assim, as crianças participam de forma coletiva da sociedade, como sujeitos ativos, e não passivos, pois recebem as informações da cultura dos adultos, apropriam-se dela e a modificam, produzindo suas próprias culturas de pares, num processo denominado por **reprodução interpretativa** (CORSARO, 2002).

O termo interpretativo abrange os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade (...), as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações (CORSARO, 2011. p. 31).

Ademais, vejo que a **reprodução interpretativa**, oriunda da Sociologia da Infância, relaciona-se com a ideia de **compreensão dialógica**, proposta por Bakhtin e o Círculo.

A compreensão dialógica corresponde à análise, percepções e respostas que o sujeito fornece, isto é, aos enunciados que coloca no mundo a respeito de alguma temática, objeto ou obra artística. Lembrando que, “não se pode separar a compreensão da avaliação: elas vão simultâneas e constituem um ato único geral” (BAKHTIN, 2011, p. 378).

Com isso, entendo que o Ballet Clássico se coloca diante da criança com a tarefa de compreendê-lo dialogicamente, para que ela lhe forneça uma avaliação, cuja réplica é dada por meio de um enunciado corporal, de seus próprios movimentos. No caso, a criança irá defrontar os passos clássicos com a bagagem de experiências e valores que já a constitui, irá enfocá-los com sua visão de mundo já formada, de seu ponto de vista, de suas posições, os quais influenciam sua avaliação.

Nesse processo, estimo que a criança amplie seu horizonte, produzindo novos sentidos sobre os passos clássicos, seu próprio corpo e suas possibilidades expressivas. No qual, cada *plié* ou skip será um enunciado-dançado, proferido de maneiras particulares e únicas.

Durante muito tempo, as aulas de Ballet foram baseadas numa relação vertical e isolada entre docente e estudante, como se a única via de comunicação fosse entre eles/elas. Todavia, ao reconhecer a importância do meio para a constituição da identidade do sujeito, além de perceber a potência criadora que surge dos coletivos infantis, devemos insistir em atividades que promovam a interação entre as crianças, com a troca de olhares, toques, sensações, diálogos verbais e corporais, a fim de que o grupo participe ativamente do processo de ensino-aprendizagem.

É necessário instigar as crianças a analisarem a técnica clássica, enquanto uma produção do mundo dos adultos, a partir de vivências implicadas em socialização. Abrindo espaços para que, enquanto protagonistas, elas mesmas promovam a reprodução interpretativa, ou seja, utilizem de mecanismos e dinâmicas próprias para trazer essa dança para dentro das culturas infantis.

Pela perspectiva bakhtiniana, entendo que as proposições artístico-pedagógicas são atos impregnados e impregnadores de valores, pois, como o sujeito é constituído nas suas relações, a criança é constituída pela outra criança, as quais também são constituídas pelo educador ou educadora (GONÇALVES, 2011). Todas as escolhas e posicionamentos em sala de aula veiculam sentidos, o que aponta para a construção dialógica de (auto) conhecimentos, para o jogo de vozes que emerge entre docentes e aprendizes durante as práticas de Ballet.

Outro ponto importante é que, para o Círculo, a compreensão dialógica dá continuidade e completude a uma obra. Sendo assim, o Ballet é atualizado a cada ação dos pequenos e pequenas artistas. Pois “a compreensão criadora continua a criação, multiplica a riqueza artística da humanidade. [Fenômeno que revela] a **cocriação** dos sujeitos da compreensão” (BAKHTIN, 2011, p. 378).

Ao dançar, por meio da compreensão dialógica, as crianças tem a possibilidade de assumir o papel de cocriadoras, de coautoras dos gestos e passos clássicos, realizando-os ao seu tempo e a sua maneira.

Trabalhar com o Ballet Clássico na Educação Infantil, portanto, não significa descobrir talentos ou priorizar a performance técnica, de acordo com as regras e lógicas da cultura dos adultos, e sim proporcionar a compreensão dialógica dos pequenos e pequenas, estimulando a reprodução interpretativa sobre/com essa Arte.

Diz respeito a uma educação **por meio** do Ballet Clássico: a ativação do corpo a partir dos passos clássicos, a produção de enunciados-dançados diferenciados, que possibilitam novas formas de expressão e posicionamentos no mundo.

Lembrando que tais experiências irão ultrapassar as paredes da sala de aula, poderão invadir as brincadeiras e jogos que elas criam espontaneamente, durante os tempos livres na escola ou em outros espaços. Com isso, o Ballet Clássico se adentra nas culturas infantis, sendo ressignificado em diversos contextos pelas mãos das próprias crianças, ou melhor, pelo corpo inteiro, dando-lhe continuidade e completude.

*AMPLIAÇÃO DO CONHECIMENTO DAS PRÁTICAS CORPORAIS INFANTIS

Poder-se-ia dizer que o Ballet Infantil se relaciona com ênfase a esse eixo, o qual aborda a (re)organização e adaptação das diversas práticas corporais presentes na cultura que envolve a criança, e por meio delas ampliar seu conhecimento em relação às possibilidades e maneiras de se mover.

Sobre isso, é importante destacar que as aulas de Ballet Clássico realizadas em centros artísticos, geralmente, seguem roteiros tradicionais, são compostas por sequências de passos realizadas na barra, no centro da sala e pelas diagonais. Suas práticas são intensas, sistemáticas, em busca da virtuosa execução dos movimentos dessa técnica. Afinal, seu maior foco é a formação artística, senão profissional.

Porém, essa dinâmica e estrutura de aula não se enquadram na Educação Infantil. Ao insistir nesse formato, as crianças ficam fadadas a realizar “movimento[s] sem sentido e significação, desconsiderando sua competência criativa” (FELTES e PINTO, 2015, p. 19 – ênfase minha). Por isso, “ao pensar na prática do balé no contexto escolar, nos referimos a um ambiente que oportunize a criança a brincar com o corpo, explorar movimento, alfabetizando-se com esta linguagem” (Ibid., p. 18).

Em outras palavras, devemos convidar as crianças a “brincar de Ballet Clássico”. Sempre lembrando que brincar é coisa séria. Ao entrar na aula de dança, é primordial que sejam submersas ao mundo lúdico, inventivo e interativo, propensos à compreensão dialógica e suas próprias reproduções interpretativas.

Mesmo ao trabalhar os passos tradicionais e simples sequências de movimentos, vejo que o/a docente deve fazê-lo como um **jogo, um convite a explorar o mundo do Ballet**. Na qual, a dimensão lúdica se torna “um instrumento rico para ser utilizado no

processo de ensino-aprendizagem, [pois] unifica e estimula o cognitivo, o afetivo e o simbólico, trabalhando-os de forma conjunta” (FELTES E PINTO, 2015, p. 19 – ênfase minha).

É preciso lembrar que o corpo também é o brinquedo, o jogo e a brincadeira:

O corpo que somos pode nos proporcionar situações e interações lúdicas sem necessariamente estarmos apoiados nas canetinhas coloridas, nos recortes, nas massinhas, nos jogos de encaixe, nas bexigas, nas bonecas e nos carrinhos [...] Corpos neles mesmos e por eles mesmos já brincam, jogam, inter-relacionam-se brincando e jogando. O jogo e a brincadeira podem ser o próprio corpo (MARQUES, 2012, s. p.).

Devemos prezar por um **corpo lúdico**, o qual “conhece, sabe, saboreia e *trabalha com* a linguagem corporal para torná-la jogo e brincadeira. O corpo lúdico joga muitos jogos e brinca muitos brinquedos somente quando conhece (saber, saborear) os elementos da linguagem corporal” (MARQUES, 2012, s. p.).

Aponto, assim, para a necessidade de cada passo e partitura de movimentos terem associações ao mundo infantil, com analogias e linguagens próprias para as crianças. A respeito dos exercícios já citados, a “borboletinha” ou a “cobra”, a analogia já está feita. No entanto, acredito que devemos criar dinâmicas com essas ações habituais que saiam do lugar comum, atualizar e aprofundar tais relações em cada escola, em cada turma, para não correr o risco de cristalizar essas atividades.

Como exemplo, vejo a relevância de trabalhá-las ora com músicas clássicas, ora com cantigas populares ou músicas atuais destinadas ao público infantil, que falam a respeito desses animais. Bem como, permitir as crianças criarem suas próprias conexões, convidá-las a eleger novas comparações, dinâmicas e simbologias para tais exercícios, de modo a envolvê-las nesse processo criativo.

Além disso, observo a importância de trabalhos realizados em círculo. Vale lembrar que a disposição circular e as “rodas de conversa” fazem parte da rotina da Educação Infantil, onde existe a preocupação de conversar com as crianças, para desenvolver tanto sua oralidade, como a escuta do outro, permitindo a todas se expressarem. “É um recurso importante que amplia a competência narrativa e as possibilidades discursivas das crianças” (ALESSI, 2011, p. 11).

Refletindo sobre tais rodas para a prática da dança, percebo que nesse formato espacial ocorre a troca de olhares e possibilita momentos de afeto. Além da verbalização, a criança pode observar diretamente o corpo do outro, o que facilita a interação e a imitação dos passos de Ballet - sendo essa uma réplica não só dos movimentos feitos pelo/pela docente, como também de seus pares ao redor.

As rodas de crianças nas aulas de Ballet não devem ser realizadas apenas por rotina, comodidade, numa reprodução acrítica de modelos pedagógicos. Precisam ser vistas como um momento de intensos compartilhamentos entre as crianças, onde vão se imitar, explorar e dialogar através das ações da técnica clássica.

Por conseguinte, sobre os trabalhos de *pliés*, caminhadas na meia ponta ou os saltos como o *skip*, também vejo a mesma necessidade de trazê-los para o mundo infantil. Há algum tempo, é comum relacionar o *skip* ao “passo da chapeuzinho vermelho”, como aponta Cerqueira (2016). Todavia, indago se não seria interessante quebrar padrões, promover outras e atualizadas relações simbólicas, trazendo os desenhos, produções cinematográficas e temáticas que vibram na contemporaneidade, que estão presentes no cotidiano dessas crianças.

Ademais, acredito que a relação com os contos de fada e a exploração de coroas brilhantes, varinhas mágicas, flores pelos cabelos e vestidos de tule sejam importantes para que as crianças reconheçam o universo simbólico dessa Arte. Porém, quando tais referenciais de princesas e dríades são levados ao extremo, cria ilusões e exclusões, alimentam expectativas que se afastam da realidade.

Segundo Marques (2010, p. 183), trata-se do mundo cor-de-rosa do Ballet, que por vezes “faz com que as meninas imaginem – e portanto vivam – a realidade das salas de aula na expectativa de encontrarem, dançando, seus reis, rainhas, sílfides”. Assim, as crianças acabam criando uma concepção de mundo e de Ballet fantasiosa, a qual “pode entrar em choque com propostas de ensino de Dança alicerçadas nos processos criativos, na corporalidade dessas alunas” (Ibid.).

Questiono onde estão os brinquedos, adereços e propostas lúdicas destinados aos meninos e meninas que não gostam de plumas e coroas? Diante de nosso cenário plural de corpos, gostos e modos de ser, entendo que o universo cor-de-rosa do Ballet precisa ser problematizado. Não para refutá-lo e excluí-lo, mas para ampliar o alcance de diversos públicos, trazendo outras relações e significações.

Afinal, até mesmo os Ballets Clássicos de Repertório, as obras tradicionais dessa dança, não giram em torno apenas de rainhas e camponesas delicadas, são compostos também por seres humanos comuns, piratas, escravas, ciganos, prostitutas, pessoas com deficiência, dentre muitos personagens e temáticas plurais que podem ser discutidas mesmo junto ao público infantil, desenvolvendo criticidade.

Destarte, entendo que não há uma resposta única, uma receita pronta para lecionar o Ballet Clássico na Educação Infantil, pois cada escola tem sua cultura, e dentro dela, cada grupo de crianças também, resultando em várias culturas de pares.

Por existirem muitas infâncias, **cada comunidade irá requisitar modos diferentes, caminhos particulares para alcançar a compreensão dialógica do Ballet Clássico**, de acordo com sua realidade. Por isso, é necessário sensibilidade por parte de educadores para (des)construir essa técnica em diversos contextos.

Nessa esteira de pensamento, para não deixar que a construção das vivências parta só do/da discente, mas que também brote das crianças, aponto a importância de proporcionar atividades de fruição, nas quais as crianças sejam instigadas a criar suas próprias cenas, cujos fluxos ou papéis sociais sejam definidos por elas mesmas, durante a ação dançante – ou seja, de vivências de improviso.

O improviso, seja ele individual ou coletivo, é uma abordagem artístico-pedagógica que permeia o ensino da dança na contemporaneidade. É o momento de explorar, rearranjar e mesclar movimentos do repertório pessoal em tempo presente, em conexão com o ambiente, objetos e/ou com outros corpos dançantes, sempre baseado em alguma temática ou motivação.

Para Laban (1990), a improvisação é essencial para iniciar a criança no mundo da dança, pois se desvia dos tradicionais processos puramente técnicos e estereotipados, proporcionando que o sujeito escolha os movimentos a serem realizados e amplie suas capacidades comunicativas.

O improviso é construído por meio do jogo lúdico, da comunicação sensível entre corpos, e faz com que os alunos se sintam confiantes para criar suas danças. Pois, o processo incentiva a/o estudante a se conhecer (corporal, emocional, intelectualmente) respeitando o espaço e tempo dos outros. Todavia, sua expressão não nasce de espontaneísmos, mas das experiências sensoriais e motoras do próprio corpo colocado em diálogo com o outro (MARQUES, 2007).

Dessa maneira, o improviso individual e coletivo se destaca como uma prática a ser considerada para as aulas de Ballet Clássico na Educação Infantil, estimulando que as crianças profiram seus enunciados-dançados. Contudo, não deve ser espontaneísta, pautada apenas no eflúvio emocional dos alunos, conforme já foi criticado.

A partir do diálogo entre a Sociologia da Infância e a teoria bakhtiniana, entendo que as crianças são atores sociais, inteligentes, que coletivamente reinterpretem a cultura do mundo dos adultos. Por isso, os momentos de improviso, individuais ou em grupo, não devem ser banalizados, e sim bem incorporados ao planejamento das aulas.

Estimo que os improvisos, **baseados em conteúdos didáticos e norteados por objetivos pedagógicos**, aprofundem a compreensão dialógica em Ballet, na medida que se contempla o poder de comunicação entre as crianças, os enunciados-dançados que reverberam, rumo à reprodução interpretativa dessa dança.

Desse modo, a técnica clássica será o ponto de partida para a improvisação, e a depender da temática e regras selecionadas, as próprias crianças escolhem os passos, musicalidade, posicionamentos ou expressividades; com suas próprias lógicas simbólicas e sociais-organizacionais.

CONSIDERAÇÕES (NADA) FINAIS

A partir das discussões tecidas nesse trabalho, reconheço que a inserção do Ballet Clássico na esfera da Educação Infantil necessita reconfigurações metodológicas e projetos que possibilitem às crianças preencherem de sentidos os passos e gestos dessa dança.

O Ballet, por ser uma linguagem artística, carrega dentro de si a inesgotável possibilidade de renovação de sentidos, sem limites de tempo-espço, fenômeno que pode se desenvolver a partir da **compreensão dialógica** das crianças. Ao estudá-lo através de um posicionamento (cri)ativo, lúdico, os alunos e alunas podem proferir enunciados-dançados num estado de cocriação dessa Arte, construindo dialogicamente conhecimentos sobre si mesmos, seus pares, Arte e Cultura.

Destarte, ao colocar as lentes da Sociologia da Infância, analiso que as crianças são atores sociais, seres inteligentes e relacionais, que constroem suas pequenas sociedades. Por isso, é importante instigar a **reprodução interpretativa** do Ballet, tanto por meio de atividades de cunho individual, pesquisando seu próprio corpo na realização dos passos, como principalmente por ações artísticas em grupo, potencializando suas capacidades comunicativas, criativas e organizacionais.

Na Educação Infantil, objetiva-se que as crianças ressignifiquem essa Arte nas/ pelas culturas infantis, de modo brincante e interativo. Para isso, os eixos de Autonomia e identidade corporal; Socialização; Ampliação do conhecimento de práticas corporais infantis, propostos por Garanhani (2002), auxiliam na construção das intervenções pedagógicas, a fim de que as próprias crianças rearranjem, recortem, reconstruam o Ballet a sua maneira.

Além de abordagens lúdicas e associações dos passos de Ballet ao mundo simbólico da infância, as vivências de improviso individuais e coletivos se revelam como uma estratégia metodológica que potencializa a **reprodução interpretativa**.

O Ballet na escola deve conferir o papel de protagonista às crianças, permitindo-as se movimentar em criatividade e responsividade, colocando sua voz no mundo na condição de a(u)tores sociais. Traz a oportunidade de se comunicarem por meio do corpo, dos passos da técnica clássica, enquanto enunciados-dançados. Atribuindo, assim, novos sentidos sobre eles, de modo a realizá-los à luz de suas personalidades e das culturas infantis.

REFERÊNCIAS

ALESSI, V. M. **Rodas de conversa: uma análise das vozes infantis na perspectiva do Círculo de Bakhtin**. Dissertação de Mestrado. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2011.

ALEXANDRE, I. A. **Ludicidade na dança para crianças: experiências com o ensino do ballet para turma do baby class**. Monografia. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2019.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_19_mar2018_-versaofinal.pdf> Acesso em: 22 abr. 2018.

DUBOIS, R. **Piscopedagogodança**. Ebook, 2019. Disponível em: https://media.wix.com/ugd/2fc3a2_7055bab7906449a49ce6815a5c5bab51.pdf. Acesso em: 05 ago. 2020.

CERQUEIRA, J. C. **O ensino do baby class e a formação da imagem da bailarina na fase dos 3 aos 5 anos**. Monografia de especialização. Rio de Janeiro: AVM Faculdade Integrada, 2016.

CORSARO, W. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças: diálogos com William Corsaro. In: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. **Teoria e prática na pesquisa com crianças**. São Paulo: Cortez, 2009.

CORSARO, W. **A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças**. *Educação, Sociedade e Cultura: Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação*, Porto, v. 17, p. 113-134, 2002.

CORSARO, W. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre; Artmed, 2011.

FELTES, A. F.; PINTO, A. S. Balé e Educação infantil: Possibilidades Metodológicas. **Revista Conhecimento**. Novo Hamburgo, a.7, v.2., 2015. Disponível em: < <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoonline/article/view/273>>. Acesso em: 18 set. 2020.

GARANHANI, M. C. A Educação Física na escolarização da pequena infância. **Pensar a Prática: Educação Física e Infância**. Goiás: UFG, vol5, jul./jun., 2002. Disponível em: < <https://www.revistas.ufg.br/feff/article/view/49>>. Acesso em: 02 ago. 2020.

GOMES, S. L. A aranha baba e tece a teia ao mesmo tempo. In: MOMMENSON, M; PRETRELA, P. **Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento**. São Paulo: Summus, 2006.

GONÇALVES, J. C. **Vozes da Educação no Teatro, Vozes do Teatro na Educação: Diálogos bakhtinianos sobre a prática de montagem na universidade, a partir da análise enunciativa de memoriais de formação em teatro**. Tese de Doutorado. Curitiba: Universidade Federal do Paraná (PPGE-UFPR), 2011.

GONÇALVES, J. C.; CASTILHO, T. Enunciado-dançado: approach bakhtiniano sobre o ballet clássico na escola. **Revista Polêmica**, v. 16, n.4, p. 14-27, 2016. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/26448/19018>>. Acesso em: 19 ago. 2020.

GONÇALVES, J. C.; CASTILHO, T. Corpo-signo: diálogos entre laban e bakhtin no ensino superior em artes cênicas. **Revista Contrapontos**, v. 20, n. 2, 2020. <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/16234>>. Acesso em: 12 jan. 2021.

GONÇALVES, J. C.; KOEHLER, R.; GONÇALVES, M. B. Teatro e Performance na Educação Infantil: [cor]possibilidades para uma educação sensível. **Revista Teias**, v. 19, n. 52, 2018. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/ojs/index.php/revistateias/article/view/29255>>. Acesso em: 06 nov. 2020.

HAAS, J. G. **Anatomia da Dança**. Barueri: Editora Manole, 2011.

KOTAKA, R. C. **Balés ilustrados**: uma enciclopédia para a dança clássica. Curitiba: Regina Kotaka, 2018.

LABAN, R. **dança educativa moderna**. São Paulo, Icone, 1990.

LOIS, M. R. B. G. **Linguagem dramática na Educação Infantil: vozes docentes**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015.

MARQUES, I. A. **Dançando na Escola**. 4. ed. - São Paulo: Cortez, 2007.

MARQUES, I. A. **Linguagem da dança**: arte e ensino. São Paulo: Digitexto, 2010.

MARQUES, I. **O Corpo e o lúdico**. (LAC) Laboratório de ações corporais. <<http://acaocorporal.blogspot.com/2012/03/o-corpo-e-o-ludico.html>>. Acesso em: 20 set. 2020.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação**. Porto: ASA, 2004.

SARMENTO, M. J. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da Infância**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, mai./ago. 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2020.

SOARES, M. P. **Entre a teoria e a prática do ensino da dança: o compromisso didático do professor de balé clássico diante da educação infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura em Dança. Manaus: Universidade do Estado do Amazonas, 2019.

TAIACOL, T. C. **Vozes da dança na Escola: o Ballet Clássico em perspectiva verbo-visual**. Dissertação de Mestrado. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2016.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

Recebido em: 30/11/2020

Aceito em: 27/02/2021