

BRINCADEIRA DE RUA: Uma abordagem lúdica do *breaking* na escola |

BRINCADEIRA DE RUA: Uma abordagem lúdica do *breaking* na escola

STREET PLAY: A playful way to teach breaking in school

Jéssica Tavares de Faria

tavaresdefaria.jessica@gmail.com

Universidade Federal de Goiás – UFG

Fernanda de Souza Almeida

fefalmeida@gmail.com

Universidade Federal de Goiás – UFG

Resumo:

Este artigo teve como objetivo investigar, elaborar e aplicar uma possibilidade de abordar o *breaking* com crianças do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual de Senador Canedo (GO), pautada no lúdico, tendo em vista a educação das relações etnoraciais. Para tal, esta pesquisa teve caráter etnometodológico (COULON, 1995), com registros em caderno de campo. Ao final, as 13 intervenções revelaram que a conexão entre *breaking*, lúdico e relações etnoraciais é um caminho possível, atraente e significativo para ofertar a dança com as crianças na escola, especialmente no que tange a ampliação do conhecimento de arte/cultura/diversidade. Com isso, espera-se contribuir com a prática educativa de professores.

Palavras-chaves. Dança na escola, *breaking*, prática educativa, relações etnoraciais, lúdico.

Abstract:

This article aimed to investigate, elaborate and apply a possibility to approach the breaking with children of the 1st year of Elementary School of a state school of Senador Canedo (GO), based on the ludic, in view of the education of the ethnoracial relations. For such, this research had ethnomethodological character (COULON, 1995), with records in field notebook. In the end, the 13 interventions revealed that the connection between breaking, playfulness and ethnoracial relationships is a possible, attractive and meaningful way to offer dance with children in school, especially regarding the expansion of knowledge of art/culture/ diversity. With this, it is expected to contribute to the educational practice of teachers.

Keywords. Dance at school, breaking, educational practice, ethnoracial relations, ludic.

Cena 1

Breaking, Break Dance, Breakdancing ou *Break* é uma linguagem de dança urbana que integra a cultura *hip hop*. Tal cultura abarca quatro elementos de três expressões artísticas: 1) a dança (*breaking*); 2) as artes plásticas (*graffiti*), transformando muros, fachadas ou paredes em grandes telas; e 3) a música, composta por dois elementos, o *DJ (Disc Jockey)* que produz a música

e o *MC (Master of Cerimonies)* que atua no canto falado. Elementos, estes intimamente conectados, constituindo um território de relações que se materializam no espaço urbano.

Identificadas as afinidades entre rap, *breaking* e *graffiti*, formou-se a cultura *hip hop* – expressão que havia sido criada por Bambaataa em 12 de novembro de 1994 [...]. Como a violência tinha índices elevados no Bronx, ele teve a ideia de substituí-la pelas práticas artísticas, sugerindo que as brigas fossem resolvidas através de batalhas de *breaking* ou rimas. Com o tempo a cultura *hip hop* se espalhou por outras cidades dos EUA e, em seguida, por todo o mundo, tornando-se um dos principais fenômenos culturais das últimas décadas (YOSHINAGA, 2014, p. 173).

No Brasil, assim como em outros lugares do mundo, o *breaking* eclodiu, principalmente, pela mídia, que mostrava ao público alguns breves passos. Esses poucos momentos foram suficientes para seduzir jovens de todo o mundo, assim como os brasileiros. Ademais, Garcia (2007) salienta o quanto as festas foram importantes para a disseminação de ideias a respeito do cotidiano de pessoas que encontraram no *hip hop*, além da diversão, uma forma para manifestar suas indignações e aspirações. Com isso, ao se reunir com a turma para treinar passos de dança e ouvir uma música, as pessoas jovens começaram a se envolver com a cultura *hip hop* e a ressignificá-la em território nacional (GARCIA, 2007).

Ao resgatar a história da cultura *hip hop* em Goiânia, Allysson Garcia descreveu vários locais de encontro dos *b-boys* na capital, dentre eles uma das principais avenidas da cidade: um calçadão na Av. Anhanguera esquina com a Av. Araguaia (GARCIA, 2007). Todavia, atualmente, o *breaking* encontra mais espaços para se manifestar na capital. Ainda em calçadões, quadras, praças e parques; mas também em escolas, institutos, circo, ginásio, clube, academia, igrejas, faculdade e na casa de alguns *b-boys* e *b-girls*; relevando seu crescente reconhecimento como uma expressão artística. Todavia, ainda assim, são poucos os lugares fixos nos quais a dança acontece. Na maioria das vezes, esses locais estão inseridos em cenários onde a violência se manifesta com mais frequência. Ademais, justamente por ser uma manifestação majoritariamente juvenil, os treinos, geralmente, acontecem no período noturno e finais de semana.

Desse modo, as crianças têm pouco acesso a essa expressão, pois dependem de um responsável para acompanhá-las. Além disso, não há tanta preocupação com um ensino que releve as especificidades da infância, dado que, tradicionalmente, a aprendizagem do *breaking*

acontece através da observação, reprodução e repetição exaustiva dos movimentos: aprendizagem, por vezes, pouco estimulante para a criançada.

Com isso, para que o *breaking* seja atrativo e significativo para elas, é necessário aproximá-lo aos seus interesses. E, foi neste contexto a pesquisadora Jéssica, *b-girl*, ao compor a equipe do projeto de extensão Corpoper¹, vinculado ao curso de Dança da Universidade Federal de Goiás (UFG), coordenado pela Prof^a Dr^a Renata Silva, começou a refletir sobre caminhos de ofertar a dança de rua na escola, investigando algumas estratégias de abordagem.

A partir do segundo semestre de 2016, o projeto passou a ter como ponto central, o desafio de investigar a aproximação entre o *breaking* e os jogos da cultura popular infantil, oferecendo vivências às crianças entre 08 e 10 anos, matriculadas no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicado a Educação da UFG. Para tal, a equipe se encontrava regularmente para estudar, refletir, discutir e propor conexões tanto no campo teórico como prático. Além disso, ao experimentar as aulas que seriam aplicadas na escola, tentou se colocar no lugar das crianças; o que possibilitou perceber algumas dificuldades no ensinar e no aprender.

Nesse sentido, ao desvelar maneiras diversas de abordar a dança de forma lúdica, criativa e atrativa com a infância, surgiu a possibilidade de aprofundar as aproximações entre dança e lúdico na presente pesquisa.

A esse respeito, percebemos que o ensino do *breaking* tem se modificado bastante. Quem se dedica a ensinar a técnica da dança tem buscado cada vez mais referências sobre seu contexto histórico e metodologias de ensino. Temos observado que professores em *workshops* e oficinas de *breaking*, além de procurar formas mais didáticas para abordar os movimentos e evitar lesões, se preocupam em instigar os aprendizes a estudar sobre a cultura; e constantemente discursam que fazer parte do movimento *hip hop* é também se engajar politicamente. Contudo, há uma escassez de materiais bibliográficos sobre o assunto, especialmente de sistematizações da prática e metodologias de ensino com as crianças (ALMEIDA *et al*, 2016). Fato que este artigo pretende contribuir.

Nesse contexto, entre encontros brincantes, expressivos e criativos indagou-se: como proporcionar vivências nesta dança de rua com crianças, dialogando com os vários elementos que

1 Para saber mais sobre o Corpoper e a investigação entre *breaking* e jogos tradicionais infantis, acessar: ALMEIDA, Fernanda de Souza; *et al*. **Corpoper na escola: um encontro entre dança, o brincar e a rua**. Anais do IV Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança. Goiânia: ANDA, 2016. p. 17-27. Disponível em: <http://www.portalanda.org.br/anaisarquivos/1-2016-3.pdf>. Acessado em: 20 abril 2018.

compõe o brincar e as diversas linguagens do universo infantil? Dessa forma, esta investigação teve como objetivo geral elaborar e oferecer um curso de dança de rua com crianças do 1º ano do ensino fundamental de uma escola estadual da cidade de Senador Canedo (GO) tendo o lúdico como um dos princípios metodológicos centrais.

Com isso, o percurso desta investigação perpassou o estudo de referenciais teóricos tais como, Yoshinaga (2014), Garcia (2007), Silva (2011) e Almeida (2016), desenvolvendo-se nas seguintes ações: a) organização dos componentes que estruturam o *breaking* e identificação das possibilidades de abordagem com a infância; b) compreensão do brincar e a sistematização de sequências didáticas em dança; c) construção de um curso e sua disponibilização às crianças matriculadas em uma escola estadual de Goiás; d) relato e reflexão acerca da experiência e apontamentos de contribuições para a área.

Sob tais aspectos, a escolha pelo *breaking* se deu por uma questão de afinidade com o estilo. Entretanto, consideramos que a dança deve ser oferecida na escola de forma mais ampla, em todas as suas possibilidades. Quanto mais acesso à diversidade desta linguagem artística os estudantes tiverem, maior será a amplitude do conhecimento. Com isso, a inserção desta pesquisa na escola buscou oportunizar às crianças uma aproximação com dança como uma área do saber, considerando as características e necessidades da infância.

Para tal, fez-se uso da etnometodologia; uma abordagem metodológica de pesquisa que busca romper com os métodos tradicionais de pesquisa ao considerar que todos nós somos **sociólogos em estado prático** pois:

os etnometodólogos têm a pretensão de estar mais perto das realidades da vida social que outros sociólogos. Torna-se necessária uma volta a experiência, e isto exige modificar os métodos e as técnicas de coleta de dados bem como da construção teórica. Os etnometodólogos trabalham efetivamente com a hipótese que os fenômenos cotidianos se deformam quando examinados através da grade da descrição científica (COULON, 1995, p.30).

Desse modo, o desafio de uma das pesquisadoras foi o de retomar suas experiências e conhecimentos como *b-girl*, a história do *breaking*, estudar os elementos que o compõem, assistir vídeos e participar de eventos que envolvessem a cultura *hip hop*, mergulhando cada vez mais nos espaços onde essa manifestação acontece, em Goiânia e arredores. Tal ação se fez relevante, uma vez que a etnometodologia “mostra que temos à nossa disposição a possibilidade de apreender de

maneira mais adequada aquilo que fazemos, para organizar a nossa existência social” (COULON, 1995, p. 7).

Com isso, ao pesquisar, lembrar e praticar a dança, estivemos atentas às ações cotidianas dos atores sociais do *hip hop*, especialmente os *b-boys* e *b-girls* (inclusive da pesquisadora Jéssica), o que permitiu “pôr em evidencia os modos de proceder pelos quais os atores interpretam constantemente a realidade social, inventam a vida em uma permanente bricolagem” (COULON, 1995, p.32).

Nesse sentido, ao se atentar à forma como as *b-girls* e os *b-boys* se organizam, utilizam, produzem, atualizam e compartilham suas práticas cotidianas na dança, observou-se um conjunto de componentes que estruturam/permeiam o *breaking* de modos entrelaçados. Para **desembaraçá-los**, optou-se por dividi-los em três conjuntos: pontos estruturais, grupos de movimentos e características; apontados no subtítulo seguinte.

Cena 2

A organização dos componentes do *breaking* em três conjuntos (pontos estruturais, grupos de movimentos e características) decorre, como mencionado anteriormente, de nossas interpretações ao imergir nesse estilo de dança, contextualizada pelos atores que a praticam rotineiramente; bem como do estudo de materiais teóricos.

As **características** são as qualidades expressivas das danças presentes no *hip hop* como um todo, que favorecem a compreensão do contexto histórico e cultural desse movimento cultural. São simbologias que oferecem importantes pistas para trabalhar o corpo de maneira crítica e questionadora no ambiente escolar; local que “se faz necessário uma abordagem sensível e criativa que considere a realidade ao redor dos estudantes e que proponha modos de refleti-la e transformá-la [a dança]” (SILVA, 2011 p. 18).

Isto posto, Silva (2011) aponta que tais características são: urbanidade, marginalidade, enfrentamento, gestualidade, violência simbólica e negritude²; estas, “não são independentes, ao contrário, aparecem atadas umas às outras em um só corpo” (p. 89).

2 Para saber mais, acessar: Lima, R. S. **Mandinga da Rua: a construção de um corpo poeticamente crítico**. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA S. V. (Orgs.) *Didática e práticas de ensino: texto e contexto em diferentes áreas do conhecimento*. Goiânia: Ceped Publicações, 2011.

Já os **pontos estruturais** são os elementos que juntos identificam o *breaking*: a *b-girl* e o *b-boy* (dançarinos); *crews* (grupos de dança); batalhas (competições); roda (organização espacial); *cypher* (roda livre); improviso; criatividade; ritmo e musicalidade; *feeling* (sentimento/expressão), identidade e outros. Em especial, a roda é o formato tradicional dos treinos e batalhas, local de aprendizagem e apresentação, onde acontece o maior desenvolvimento dx dançarinx, observando, tentando, improvisando e errando.

Por fim, os **grupos de movimento** do *breaking* são formados por vários fundamentos, que são as bases ou os passos principais. É importante ressaltar que as nomenclaturas são descritas pela forma usual dxs dançarinx em seu cotidiano; no entanto, a realidade é difusa e tais termos podem apresentar variações, dado que a aprendizagem do *breaking* acontece principalmente de maneira informal; e também pelo fato dos nomes serem em língua inglesa, dificultando muitas vezes, a transmissão oral. São eles: o *top rock*, *up rock*, *drop*, *footwork*, *power move* e *freeze*.

Desta forma, a partir da experiência da pesquisadora Jéssica como *b-girl*, selecionamos alguns grupos de movimentos e, em vez de ensinar seus fundamentos, optamos por estratégias que estimulassem a experimentação dos atributos gerais de cada grupo, valorizado a fluidez gestual; sem distanciar da essência do *breaking*.

A partir disso, elaboramos um projeto de curso para preparar a ida a campo e identificamos uma escola que tivesse interesse em acolher a pesquisa. Na cena seguinte, revelamos os caminhos que foram percorridos para a inserção deste projeto na escola.

Cena 3

A escola que nos recebeu foi um Colégio Estadual em Senador Canedo (GO). O primeiro motivo para a escolha dessa instituição residiu em ser de tempo integral; desta forma, o projeto de dança não seria optativo, como uma atividade de contraturno; o que garantiria a participação de todas as crianças que já estão na escola, evitando assim, dificuldades que poderiam surgir como a locomoção dos participantes ou a incompatibilidade de horários com os compromissos dos responsáveis. O segundo motivo consistiu em ser uma escola pública, uma oportunidade de oferecer um retorno à comunidade valorizando e contribuindo com a educação brasileira.

O projeto de dança foi apresentado aos gestores, seguidos de cinco dias de observação não-participantes, no intuito de conhecer a estrutura e funcionários da escola, a matriz curricular

e o cotidiano das crianças; bem como compreender minimamente seus interesses, como se relacionavam entre si e com os adultos; entre outras informações que pudessem fornecer pistas para compor o curso que seria oferecido³.

Dentre as observações, alguns aspectos nos chamaram a atenção: o pouco espaço/tempo para o intervalo, a escassez de materiais de recreação e a ausência de jogos pintados no chão, tais como amarelinha, caracol, entre outros. A esse respeito, percebemos o quanto o momento do brincar é importante para as crianças que esperam ansiosamente por ele quando estão na escola. Reflexões realizadas também pelo Projeto Território do Brincar que, ao imergir na rotina de meninas e meninos em diferentes lugares do Brasil, constatou que o primeiro aspecto comum entre as diversas infâncias é:

o brincar como linguagem universal da criança. Independentemente de sua condição social, a criança brinca como forma de se apropriar do mundo, do outro e de si mesma. O brincar é um ato genuíno e intrínseco a essa fase da vida. Logo, as crianças brincam não porque um adulto ou uma instituição definiu que brincar é um conteúdo curricular importante, mas porque é a forma como ela expressa seus sentimentos, pensamentos e desejos. As brincadeiras, jogos, cantigas, brinquedos formam um conjunto de saberes e fazeres que pode ser compartilhado e ensinado de geração a geração, mas, aqui, foco no brincar como uma ação deliberada e com um fim em si mesma, que se origina na motivação, no interesse e na ação da própria criança (LEITE, 2015, p. 64).

Neste contexto, ao perceber o prazer que as crianças tinham pelo brincar, mas que não havia muito tempo/espaço/materiais para que se apropriassem das brincadeiras, percebemos que seria uma estratégia significativa abordar o *breaking* com elas por meio do lúdico.

Sob tal aspecto, Almeida (2016, p. 45) aponta que outra característica “relevante no universo da criança pequena é a ludicidade”. Um universo de alegria e prazer, em um momento de entrega total e plenitude de experiência, que envolve os jogos, brinquedos e brincadeiras. Segundo a autora (2016) para um trabalho em dança, o jogo se configura como uma opção metodológica interessante e divertida para apresentar, de maneira sistematizada, os elementos da dança.

Há autores que diferenciam conceitualmente jogo de brincadeira, todavia nessa investigação optamos por denominar de *brincadeira de rua* os jogos da cultura popular infantil,

³ Nesse momento, os termos de anuência e consentimento livre e esclarecido foram entregues e assinados, aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) sob o número 51819415.60000.5083.

como amarelinha, pular corda, vivo-morto, pela forma usual das crianças se referirem a essas atividades. E, a ênfase em tais brincadeiras na escola proporciona a ampliação das perspectivas de si, do outro e do meio “por garantir o acesso ao patrimônio material e simbólico da humanidade, bem como à produção de novos saberes e fazeres. Isso pressupõe oferecer tempo e espaço à experiência e à construção de sentidos pelos sujeitos” (LEITE, 2015, p. 67).

A partir desse ponto de vista, o espaço da criança que brinca é o aqui, o tempo é o agora, que se manifesta por meio do corpo e se prolonga em movimentos de *sentidos* (tanto sensorial como de significados). O brincar, enquanto linguagem de conhecimento, é uma criativa narrativa da alma, que expressa a sua verdade.

Um segundo evento a ser destacado nas observações ocorreu dentro da sala de aula. A professora distribuiu uma atividade e pediu às crianças que colorissem apenas os seres vivos desenhados na folha. Percebendo uma intensa movimentação dos pequenos levantando de seus lugares para pedir o tal lápis **cor de pele**, ficamos curiosas para averiguar como estavam pintando. Aguardamos até o momento do recreio e pedimos à professora para ver as **tarefinhas**. Fizemos uma rápida conta: neste dia haviam comparecido 25 crianças e apenas duas delas coloriram o desenho do menino ou o bebê de marrom; a maioria havia usado o lápis **cor de pele** e poucas usaram cores entre o azul, rosa ou laranja.

Sem precisar quantificar ou classificar as crianças desta escola, é reconhecível que a maioria é negra, isso apenas a partir da cor da pele. Não vemos problema em terem colorido as pessoas com a **cor pêssego**, mas será que, em termos quantitativos, isso não reflete uma problemática sobre a questão racial que pode estar permeando o cotidiano dessas crianças?

Não é difícil identificar que são várias as influências na construção que os pequenos fazem da imagem sobre o negro e sobre o que significa ser negro. Nos programas de TV, filmes, novelas, comerciais, livros e brinquedos a maioria dos personagens são de pele clara. Logo, o que ela vê desde cedo é que esse é o ideal de beleza e também de humanidade. Isso quando esses traços, não são expressos de forma pejorativa por apelidos, piadinhas ou simplesmente ignorados.

Na infância a questão da baixa autoestima, neste caso, das crianças negras, é ainda mais cruel, porque elas não têm compreensão de uma série de padrões preconceituosos constituídos ao longo de séculos que as afetam direta ou indiretamente. Nesse sentido, avaliamos que, se não houver uma intervenção por parte da família e da escola, trabalhando desde cedo a formação

étnica e as diferenças de um modo geral, a criança crescerá se sentindo inferior em relação às demais pessoas. Como afirma Andrade (2005):

é a ausência de referência positiva na vida da criança e da família, no livro didático e nos demais espaços mencionados que esgarça os fragmentos de identidade da criança negra, que muitas vezes chega à fase adulta com total rejeição à sua origem racial, trazendo-lhe prejuízo à sua vida cotidiana (p. 120).

Vale lembrar que o lápis **cor de pele** é só um exemplo entre tantos outros, que as crianças reproduzem mesmo sem ter conhecimento das suas consequências.

A partir dessa situação, a necessidade em abordar a questão das relações etnoraciais nas aulas de *breaking* se manifestou com intensidade. Decidimos que, trabalhar com as cores, seria uma forma interessante para abordar esta temática; além da forte relação com o próprio contexto do *breaking*. Assim, associando o movimento às cores, o curso recebeu um nome: *Colorindo o movimento*.

Cena 4

Levando em consideração as especificidades da faixa etária, de forma que fosse uma experiência significativa que ampliasse, não só o repertório de movimentos, mas o conhecimento de arte e cultura; além de dialogar com alguns aspectos que envolvessem as relações sociais afetivas no dia a dia escolar em direção a diversidade; elaboramos um sequenciador para 13 intervenções, relacionando o estudo materializado nas cenas anteriores, com o contexto observado, de forma que proporcionasse uma vivência lúdica em que as crianças pudessem colorir o movimento no tempo e no espaço.

Desse modo, a meninada do 1º ano do Ensino Fundamental foi organizada em dois grupos com 15 integrantes em cada, respeitando o tempo de duração de uma aula prevista na rotina da escola de 50 minutos.

Os encontros dançantes foram registrados em caderno de campo, com prioridade aos relatos críticos e reflexivos de todos os acontecimentos, almejando identificar os aprendizados das crianças e das pesquisadoras. Foram utilizados também como registro, o recurso fotográfico e audiovisual, pois estes, ao permitirem uma observação distanciada da prática, possibilitaram a percepção de detalhes que pudessem passar despercebidos quando se está imerso na ação.

Pontualmente, íamos à sala de aula buscar as crianças para levá-las até a quadra; formávamos um círculo e, então, sentávamos para iniciar a intervenção. Um ritual que se repetiu em todos os encontros. Essa organização foi uma estratégia para que xs pequenxs se acostumassem com este formato, principalmente pela relação da roda com o *breaking*.

Logo, na primeira proposta em que um desenharia o outro, muitas crianças coloriram com o lápis cor pêssego, mesmo que seu colega tivesse a tonalidade de pele escura; reforçando nossa percepção ao longo das observações relatada anteriormente. Ao questionar uma criança sobre a cor que estava utilizando, ela disse que achava a cor pêssego mais bonita.

No encontro seguinte, apresentamos o livro *Crianças como você*, explicando o porquê de, em alguns países, haver uma predominância de crianças com pele mais clara, em outros, pele mais escura; e ainda os locais em que as meninas e os meninos são bem miscigenados como no Brasil. Deixamos que eles mesmos fossem percebendo e apontando as diferenças de pele, cabelo, vestuário e brincadeiras favoritas da criançada ilustrada no livro. Na sequência, colocamos no centro da roda um grande mapa do mundo, apontando que as crianças que tinham visto no livro, eram de várias daquelas nacionalidades.

Em seguida, mostramos um mapa menor com marcações de alguns países que competiam na *Redbull BC One* (batalha de *breaking*). Realizamos brevemente alguns movimentos, comentamos sobre o contexto histórico-social e relatamos que, no decorrer dos nossos encontros, apresentaríamos outros aspectos desse estilo de dança. Nessa perspectiva, Marques (2003) aponta que é preciso articular os conteúdos da dança em seu contexto mais amplo, para que os alunos compreendam que a dança não está desconectada do mundo.

Depois, distribuímos um mapa para cada um, no qual deveriam seguir o trajeto para encontrar os países apresentados anteriormente, explorando o espaço da quadra. Conforme encontravam os países, riscávamos um círculo no chão para demarcar o território; se transformando, posteriormente na brincadeira do Coelho sai da toca.

No dia subsequente, explicamos os níveis e demonstramos alguns movimentos para que as crianças os identificassem. Em seguida, entregamos algumas imagens para que tentassem imitar poses de *b-boys* e *b-girls* representadas em vários níveis. Sobre isso, Almeida (2016) aponta que, em alguns momentos, a imitação pode ser uma estratégia interessante para a abordagem da dança com os pequenos pois:

a imitação também pode favorecer a ampliação do repertório motor, a consciência de si, o desenvolvimento das funções cognitivas e a autonomia, uma vez que a criança imita para dilatar suas possibilidades, reelabora da sua maneira para ousar outras experimentações (p. 5).

Após experimentarem corporalmente as imagens, fizemos uma roda onde cada um realizava uma pose e os colegas apontariam qual era o respectivo nível. Em seguida, dançamos para que fossem indicando os níveis, aproveitando para explicar os momentos de transição (*drop*), para então, experimentarmos várias ações corporais, como ondular, girar, dobrar, encolher, cair, esticar e saltar para mudar de níveis.

Na sequência, propusemos uma variação da brincadeira da estátua: espalhamos pedaços de E.V.As pelo espaço, sendo que cada cor representava um nível. A partir disso, todos poderiam se deslocar pela quadra em qualquer nível e quando a música parasse, deveriam encontrar uma cor e utilizar uma ação de transição para ir para o respectivo nível.

Notamos que o conceito de nível foi compreendido, entretanto, as transferências não aconteceram. E, para tal, sugerimos a brincadeira do vivo ou morto. Ao explicar a proposta, enfatizamos novamente os níveis e ressaltamos que a brincadeira teria uma transição entre o abaixar e o levantar. Todavia, essa transição poderia acontecer de qualquer forma, menos do jeito comum (agachar e ficar em pé).

Essa brincadeira foi o auge da aula. Conforme os que erravam iam saindo, os que ficavam se arriscavam cada vez mais em novas transições, criando outros movimentos. Quem saía, ficava torcendo e observando quem seria o próximo e quanto mais lançávamos desafios, mais eles ficavam atentos aos comandos.

No encontro 4, sugerimos a brincadeira da amarelinha como uma estratégia para explorarem, no nível alto, alguns movimentos presentes no *front step* (um *top rock*), como o saltar, cruzar um pé a frente do outro e retornar ao centro com os pés paralelos. Entretanto, para que as crianças não ficassem ociosas na fila esperando a vez, riscamos um circuito no chão com giz, fazendo várias curvas ligando *o céu e a terra*. E, em volta desse trajeto, colamos pegadas feitas de E.V.A, para que explorassem por mais tempo o percurso e as várias possibilidades de deslocamento.

Por esses encontros relatados, em que foram apresentadas algumas brincadeiras, podemos perceber que este foi um caminho metodológico interessante para oferecer a dança às crianças. A esse respeito, Almeida (2016) frisa que:

os jogos se aproximam da dança, pois ambos podem ser autênticas bases para a construção do movimento e a ampliação do repertório motor. Neles, as crianças aprendem as possibilidades de ação, tomam consciência do seu corpo, de suas partes, da postura, da forma como se movem, da posição no espaço e das relações entre si e o meio ambiente (p. 62).

Assim, encontro após encontro fomos introduzindo os conceitos de nível médio, apoios e *foot works*, em vivências de quadrupedia, ora em decúbito ventral, ora em decúbito dorsal; sempre de maneira lúdica e aumentando gradativamente a complexidade. Um exemplo, foi a atividade da *passarela de papel*, na qual as crianças pintaram seus pés e mãos com tintas nas cores marrom e pêssego, objetivando visualizar variadas tonalidades de pele.

Nela, apresentamos primeiro a cor pêssego e perguntamos que cor era aquela. Todos disseram que era *cor de pele*. Em seguida mostramos a cor marrom e disseram que era o marrom. Então, questionamos: se tem pessoas das duas cores apresentadas, era certo chamar a primeira de cor de pele? Depois de um momento reflexivo, perguntamos novamente que cor era aquela. Alguns disseram que era rosa claro, outros, bege, mas nenhum disse novamente ser cor de pele. Com isso, relembramos o livro que mostrava várias crianças de todo o mundo e de tantas tonalidades de pele, para além das duas mostradas.

Enquanto falávamos sobre as cores, um menino que tem vitiligo disse com muita alegria – Olha tia! Eu tenho duas cores. Contivemos a emoção e novamente perguntamos para a turma: se o coleguinha tem duas cores, uma é cor de pele e a outra não?

Esses momentos reflexivos deveriam acontecer com mais frequência não só na escola, mas cotidianamente nos ambientes que a criança convive, pois como diz Andrade (2005):

uma oficina não é suficiente para crianças brancas ou negras reconhecerem-se como seres diferentes, com histórias diferentes, nem superiores nem inferiores. Uma Oficina é um momento de reflexão que deve ser bem conduzida pelo(a) facilitador(a), de modo que as crianças saiam dela fortalecidas – e não envergonhadas, brancas ou negras – para continuar uma convivência onde os estereótipos consigam ser corrigidos e ambos os grupos vivam com mais saúde, livres do racismo, já que o racismo destrói quem o manifesta e quem é vítima (p.122).

E mesmo 13 encontros dançantes não são suficientes, pois o combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação deve ser um esforço contínuo, para que extrapole as fronteiras da escola e transborde para a comunidade.

Para além das brincadeiras, o faz de conta também foi intensamente explorado no curso *Colorindo o movimento*. Objetivando propor novas experimentações corporais, circulares, próximos ao chão (*foot work*), a pesquisadora Jéssica, a *b-girl*, compôs um poema chamado *A menina Maria*, almejando destacar positivamente os traços da estética negra. Sua primeira estrofe dizia:

Maria do cabelo enroladinho
e olhos bem pretinhos,
sua cor de pele é marrom
da cor de bombom.

Enquanto recitávamos o poema, as crianças permaneceram atentas e curiosas para saber como era a Maria. Apresentamos a personagem e apontamos especificamente o cabelo da menina. Após retomarmos os movimentos em quadrupedia do encontro anterior, sugerimos que explorassem tais ações em percursos circulares como se estivessem desenhando o cabelo da Maria com o corpo, variando os apoios.

Para os encontros subsequentes, confeccionamos alguns tapetes coloridos utilizando *banners* e tintas *spray*. Esses tapetes tinham tamanhos e finalidades diferentes para incentivar a variação dos níveis, apoios e das ações corporais, se aproximando do *top rock*, *drop*, *foot work* e *freeze*. Entretanto, as crianças foram além das nossas expectativas: criaram, combinaram e recombinaram as diversas possibilidades de movimentação improvisando a partir do estímulo das formas e cores.

Nesse sentido, a improvisação se conecta ao jogo e amplia as noções corporais e espaciais, na medida em que proporciona o alargamento do repertório motor e possibilita a ampliação da consciência do corpo e da capacidade de criar por meio de uma intensa experimentação corporal (ALMEIDA, 2016, p.68).

Na 11ª intervenção, mediamos um jogo coreográfico com algumas adaptações à proposta concebida pela estudiosa Ligia Tourinho (2007), como uma estratégia para lembrarmos todos os conceitos experimentados ao longo do curso.

O Jogo Coreográfico é um exercício sobre o ato de coreografar e ser coreografado, uma proposta pedagógica que envolve pressupostos e fundamentos estruturados a partir do diálogo, da concretização dos acasos, da tentativa de vivenciar o aqui e agora (TOURINHO, 2007, p. 01).

Delimitamos a quadra com giz e explicamos a atividade: 1) os jogadores/crianças foram identificadas por personagens que elas mesmas escolheram e os compuseram a partir de tecidos, máscaras, chapéus e demais acessórios, que levamos; 2) comentamos sobre o espaço da cena e do público, sendo que só poderiam ocupar a cena quando fossem solicitados; 3) frisamos a importância do silêncio para que todos pudessem ouvir as indicações do coreógrafo e; 4) decidimos juntos as seguintes regras: caminhar pelo espaço de diferentes formas, usar movimentos cotidianos, ações corporais, explorar os níveis, usar os apoios, movimentos circulares, a pausa e interagir com o outro.

Nessa ocasião, notamos que, além de propiciar a fruição da dança, o jogo foi uma estratégia interessante para incentivar a participação de todos e saber lidar com as regras; sem mencionar o fator prazer.

Não podemos esquecer que apesar de lúdico e, por isso, geralmente esta experiência gera divertimento aos participantes, este é um jogo sério que tem como finalidade o exercício da arte da coreografia, ou seja, o exercício da dança, o exercício cênico de comunicar algo a alguém. É importante ressaltar que este jogo possui regras e princípios estruturais e que as funções dos jogadores são parte dessas regras e princípios (TOURINHO, 2007, p. 03).

No encontro 12, apresentamos um livro confeccionado pela pesquisadora *b-girl*, especialmente para o momento, pensando no prazer que tinham pela contação de histórias. Ele trazia um breve contexto do *hip hop* e seus elementos (*MC, DJ, breaking* e grafite) tendo as crianças como protagonistas do conto; além de ser bem ilustrado, o que facilitou a compreensão desses elementos. Colocamos ao final do livro uma foto de cada criança a fim de frisar como elas foram os personagens centrais deste processo. E, para completar, levamos o nome de cada uma em formato de grafite para que colorissem com tinta.

Para finalizar, no último dia, levamos uma *b-girl* convidada para se apresentar às crianças e, na sequência realizar uma roda de encerramento com todos. A dançarina começou trabalhando com uma pequena coreografia, na qual, as crianças imitavam seus passos, destacando a

musicalidade/ritmo e o *feeling* como aspectos importantes neste estilo de dança. Já na roda apontamos outras características como o improviso e a energia. Realizamos nossa última conversa mencionando os aprendizados, dificuldades e percepções.

Cenas do próximo capítulo

Essa pesquisa, ao optar pela arte/dança/*breaking* e relacionar aos aspectos etnorraciais, resgatando o brincar na escola, foi nossa forma de resistir contra um sistema que quer erradicar o ensino público, silenciar o pensamento crítico e censurar a pouca liberdade de movimento e expressão que os estudantes têm na maioria das instituições de ensino.

Ao longo desse percurso, falamos sobre identidade e ouvimos as crianças, em suas necessidades, curiosidades, (des)gostos e apontamentos. Notamos mudanças de comportamento no que tangenciou um melhor relacionamento com os colegas, uma vez que estavam sempre alegres e dispostas com as aulas; além de terem dançado muito e com prazer. Nesse sentido, identificamos o lúdico como uma estratégia essencial para abordar esta linguagem artística com a meninada.

Observamos também algumas modificações em relação ao reconhecimento da cor negra e dos cabelos enrolados, refletindo no modo de realizar os desenhos e em comentários paralelos entre eles. Por fim, encerramos esta investigação com a esperança de contribuir com a formação de muitas outras crianças e com a prática educativa de muitos professores.

Referências

ALMEIDA, Fernanda S. **Que dança é essa?** Uma proposta para a Educação Infantil. São Paulo: Summus, 2016.

____; et al. **Corpopular na escola:** um encontro entre dança, o brincar e a rua. Anais do IV Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança. Goiânia: ANDA, 2016. p. 17-27. Disponível em: <<http://www.portalanda.org.br/anaisarquivos/1-2016-3.pdf>. Acesso 20 abr 2018>.

ANDRADE, Inaldete. **Construindo a alto-estima da criança negra.** In: MUNGANGA, Kabengele (Org). Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

COULON, Alain. **Etnometodologia.** Petrópolis: Vozes, 1995.

GARCIA, Allyson F. **Lutas por reconhecimento e ampliação da esfera pública negra**: cultura hip-hop em Goiânia. Dissertação em História. Universidade Federal de Goiás, 2007.

LEITE, Ana P. **Diálogos e experiências**: pontes que conectam pessoas e territórios. In: MEIRELES, Renata. Território de brincar: diálogo com escolas. São Paulo: Alana, 2015.

SILVA, Renata L. **Mandinga da Rua**: a construção de um corpo poeticamente crítico. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R. (Orgs.) Didática e práticas de ensino: texto e contexto em diferentes áreas do conhecimento. Goiânia: Ceped Publicações, 2011.

YOSHINAGA, Gilberto. **Nelson Triunfo**: do sertão ao hip-hop. São Paulo: LiteraRUA, 2014.

Artigo submetido em 15/08/2019, e aceito em 26/11/2019.