

## DANÇA, DIFERENÇA E POTENCIALIDADES

**Estudantes:** Adriel Hott José de Paula; Alexandre Araújo Carneiro Osório; Ana Julia Leite Macedo; Bernardo Dias Silva; Mateus Jose Guimarães Almeida.

**Monitoras:** Gisele Petrina, Vanessa Mara Carvalho Ferreira

**Orientadora:** Marlaina Fernandes Roriz (Professora Centro Pedagógico/EBAP/UFMG)  
Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG.

Av. Antônio Carlos, 6627 – Campus Pampulha, Belo Horizonte – MG – CEP 31270-901  
mfroriz@hotmail.com

### Resumo:

A presente pesquisa se estrutura a partir das experiências vivenciadas durante o Grupo de Trabalho Diferenciado (GDT) Dança e Necessidades Especiais, que acontece desde março de 2017, no Centro Pedagógico da UFMG. Este trabalho busca propiciar tempos e espaços diferenciados em aulas de Dança para um grupo de estudantes com deficiência do Primeiro Ciclo de Formação Humana e também para seu grupo de mediadores, alunos de diversos Cursos de Graduação da UFMG. Compreendendo que, para a criança toda experiência e aprendizagem acontecem de maneira integrada, por meio de sua linguagem corporal, esse GTD dedica-se a pensar “um novo entendimento sobre o corpo para a cena escolar” (RORIZ, 2014 p.13). Trabalhando conteúdos específicos da Dança, como Fatores de Movimento de Laban, por exemplo, esses *tempos-espaços* foram cuidadosamente planejados e se estruturaram em uma sala ambiente com utilização de materiais de diferentes naturezas, de acordo com o objetivo de cada aula. O caminho metodológico escolhido para sustentar essa pesquisa, compreende o ensino de Arte “enquanto processo vivido e marcado na experiência, corpo inteiro” (OSTETTO, 2011, p.3) e considera “o ambiente [...] como algo que educa a criança” (EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G., 1999, p. 157). Essas experiências contínuas e singulares, vivenciadas nesse primeiro semestre por alunos, professoras e mediadores, aconteceram através das interações dos estudantes com o espaço, com os objetos, da relação com a música, com as diferentes descobertas e modos de perceber o próprio corpo, assim como o modo de se relacionar com o corpo do outro, por exemplo. Apesar de diversas, essas vivências sempre tiveram como fundamento comum a busca por aproximar as experiências escolares dos próprios processos de viver desses estudantes, tal como sinaliza Dewey sobre o ensino de Arte (DEWEY, J. 2010). Desse modo, observou-se que, durante esse período, os materiais utilizados, tais como bolas com textura, elásticos, caixas, tecidos, penas, barbantes, etc, atuaram como mediadores dos processos de aprender e construir conhecimento. Diante da pouca produção teórica encontrada que trata especificamente sobre a temática Dança, educação, deficiência e materiais pedagógicos, surgiu o desejo de comunicar as experiências vividas até aqui, já que nos interessa amplificar e compartilhar com toda a comunidade escolar os resultados obtidos nessa proposta de trabalho.

**Palavras-chave:** Ensino Fundamental, ensino de Dança, deficiência, materiais pedagógicos.

### INTRODUÇÃO

A Dança, enquanto área de conhecimento, como parte do currículo escolar representa uma realidade recente na educação básica brasileira. Apesar de estudos importantes que se dedicam a esse recorte específico (binômio Dança - escola formal) estarem presentes nas produções teóricas desde o final dos anos 90 e início do ano 2000, com nomes de grande relevância no cenário nacional como Isabel Marques (2003) e Márcia Strazzacappa (2001), ainda percebe-se muitos equívocos e entendimentos tradicionais sobre o que se pretende com o en-

sino de Dança. Desse modo, há um movimento de construção da Dança na escola, enquanto Arte com conteúdos e especificidades, cujos objetivos não se aproximam de meros momentos de festejos e/ou comemorações ou a momentos de recreação, lazer ou relaxamento, como historicamente o senso comum tende a reduzir a Dança.

“Apesar dos percalços, nas últimas décadas, observa-se que, juntamente à expansão dessas novas proposições sobre a corporeidade, o fortalecimento da Arte e sua relação com a Educação também contribuiu, de modo significativo, para que reflexões sobre o entendimento de corpo na escola investissem na quebra de heranças dicotômicas historicamente construídas. Sobre isso, Assmann (1995) corrobora dizendo que “[...] a discussão sobre o conhecimento abarca hoje todos os processos naturais e sociais onde se geram, e a partir daí são levadas em conta, formas de aprendizagem. Tudo aquilo que vive cumpre processos cognitivos” (ASSMANN, 1995, p. 26-27). Acredita-se que esse novo contexto construído na educação, que considera o par aprendizagem e corpo, como elemento integrante do conhecimento, cava espaço para que demais áreas como a Dança, estejam na escola integrando a matriz curricular em equivalente grau de importância, quando comparada às outras disciplinas”. (RORIZ, 2015, p. 5).

Além da produção teórica importante e seu crescente nos últimos anos, do aumento significativo dos Cursos de Licenciatura em Dança em grande parte do território nacional e de todas as reflexões e informações que esse movimento positivo acerca da Dança vem construindo; o fato de alguns documentos norteadores da Educação Brasileira, especialmente os Parâmetros Curriculares (BRASIL, 1997) incluírem a Arte e a Dança especificamente no contexto escolar, contribuíram significativamente nessa busca de consolidação e efetivação da Dança na escola, enquanto área de conhecimento.

No Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG (CP-UFMG), a Dança estrutura-se enquanto componente curricular na matriz e vigente e, tal como sinaliza o Projeto Político Pedagógico da escola, busca garantir uma formação humana para seus estudantes, propiciando experiências que resgatem a relação corpo-aprendizagem, garantindo momentos de contextualização, fruição e criação. Assim, no CP, o ensino da Dança busca:

“A compreensão da estrutura e do funcionamento corporal e a investigação do movimento humano: a Consciência Corporal e suas implicações nos modos de se expressar através da Dança. Esquema corporal, imagem corporal e a sensibilização como modos de conhecer o próprio corpo e o corpo do outro. Processos investiga-

tivos e práticos sobre os fatores de movimento de Rudolf Laban: Peso, Espaço, Tempo e Fluência, que associados geram as ações corporais. Reconhecer elementos próprios do movimento – intencionalidade, expressividade e dinâmica – a partir de experimentações com partes do corpo, corpo inteiro e corpos-conjuntos (trabalhos em grupos). Coreografias: criar, experimentar e improvisar pequenas seqüências de movimentos em grupo ou não, a partir de estímulos diversos (músicas, imagens, narrativas ou o próprio movimento). Pensar, inventar e experimentar diferentes formas de deslocamentos, planos, direções e orientações no espaço e, de que modo, essas organizações podem acontecer em seqüências coreográficas ou improvisações. O corpo e a cena: expressividade do corpo que dança como potencial formador (...). (ALEIXO, RORIZ, ALVES, NUNES E SOUZA. 2016, p.10).

Enquanto escola de educação básica, o CP vem se dedicando à consolidação de uma cultura sobre inclusão escolar, compreendendo a formação humana enquanto instrumento potente capaz de promover a socialização, o respeito e o direito à individualidade. Partindo da perspectiva da Dança no ensino regular que volta seus olhares para um contexto de inclusão, esse artigo se estrutura. Interessa-nos pensar que a Dança presente em um colégio de aplicação, cujo contexto se elabora a partir da diversidade, se dedica a repensar a práxis docente; a relação entre os estudantes; as escolhas metodológicas e as próprias relações entre aprender e construir conhecimento, de modo que essas ações estejam adequadas e sejam facilitadoras da aprendizagem, reconhecendo em cada estudante as suas potencialidades. O que se pretende é formar indivíduos críticos com conhecimento acerca do próprio corpo, conscientes do movimento e de suas infinitas possibilidades, que se reconheçam enquanto sujeitos integrados, que convivem e respeitam as diferenças presentes nesse contexto.

### **GTD Dança e Necessidades especiais: escolhas e modos de fazer junto:**

Pensado inicialmente como um espaço que garantisse aos cinco estudantes do Primeiro Ciclo de Formação Humana do Centro Pedagógico da UFMG que integram esse grupo, experiências específicas a partir da Dança, o GTD (Grupo de Trabalho Diferenciado) Dança e Necessidades Especiais amplificou seu foco ao longo desses meses. Observou-se que, esse trabalho que acontece desde março de 2017, tornou-se um espaço de ressignificação também para os seis estudantes de diferentes cursos de graduação da UFMG – que atuam como mediadores no Centro Pedagógico -, para um funcionário da escola que acompanha um aluno e também para a professora de Dança.

O GTD Dança e Necessidades Especiais se fundamenta na perspectiva que para a criança toda experiência e aprendizagem acontecem de maneira integrada, por meio de sua linguagem corporal. Desse modo, nesses encontros realizados semanalmente, buscou-se “um novo entendimento sobre o corpo para a cena escolar” (RORIZ, 2014 p.13). Trabalhando conteúdos específicos da Dança, como Fatores de Movimento de Laban, por exemplo, esses *tempos-espacos* foram cuidadosamente planejados e se estruturaram em uma sala ambiente com utilização de materiais de diferentes naturezas, de acordo com o objetivo de cada aula. O caminho metodológico escolhido para sustentar essa pesquisa, compreende o ensino de Arte “enquanto processo vivido e marcado na experiência, corpo inteiro” (OSTETTO, 2011, p.3) e considera “o ambiente [...] como algo que educa a criança” (EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G., 1999, p. 157).

Acredita-se que garantir a crianças deficientes, aulas com espaços diferenciados, materiais específicos, cujas dinâmicas garantam o tempo específico e singular de cada uma delas seja fundamental para que se crie relações, sentidos e se promovam experiências que contribuam em sua vida escolar. Pensando na perspectiva da formação humana dos estudantes, tal qual propõe o Centro Pedagógico, esse grupo de trabalho se fortalece enquanto espaço de trocas e construção de saberes coletivos.

“A escola, nessa concepção, é um espaço de vivências culturais, de trocas, de produção de conhecimentos, espaço de ensino-aprendizagem permanente, de pesquisa, de definições, de conflitos, de exercício da cidadania. Tempo de formação constante para os que dela se apropriam e nela se educam. Lugar de culturas, de socialização e produção coletiva de saberes, de transformação, admitindo-se que o ato de educar implica o aprender, pressupondo deslocamento de um estado de conhecimento para outro”. (CENTRO PEDAGÓGICO, s/d, p. 51)

A seguir apresentamos alguns módulos desenvolvidos ao longo desse ano e uma breve reflexão sobre a utilização de materiais como recursos pedagógicos e sua relação no processo de ensino-aprendizagem da Dança.

### **Módulo I: elementos da Consciência Corporal – Sensibilização:**

Uma das delicadezas que estruturam esse trabalho está na possibilidade de abordar com calma e respeito, processos de sensibilização da linguagem corporal, compreendendo e

acolhendo o tempo de desenvolvimento cada criança. Concordando com as perspectivas de Terezinha Nóbrega sobre o corpo e sua relação com a educação, fazia-se urgente desenvolver atividades e propostas práticas que despertassem esses estudantes para sua própria corporeidade. O “módulo de sensibilização” representou a linha condutora do GTD, nesse primeiro momento. Tal como aponta Nóbrega, havia uma compreensão de que “Não se trata de incluir o corpo na educação. O corpo já está incluído na educação. Pensar o lugar do corpo na educação significa evidenciar o desafio de nos percebermos como seres corporais”. (NOBREGA, 2005, p. 610)

Nesse sentido, o GTD criou e cria ambientes, assim como oferece possibilidades para que a experiência sensorial se desenvolva, compreendendo que a linguagem corporal é para a criança a primeira forma de experimentar o mundo e aprender. Desse modo, ao desenvolver atividades que tivessem como foco o aspecto sensorial, esse trabalho potencializava o desenvolvimento integral das crianças participantes. Muitos objetos foram utilizados como instrumentos pedagógicos nesse tempo: ressignificando objetos cotidianos, o GTD se estruturava, em certa medida, como espaço fecundo para jogos de metáforas ou recursos metafóricos. A seguir, a tabela 1 exemplifica alguns objetos utilizados, o conteúdo específico da Dança que se pretendia trabalhar nesse módulo (elementos da Consciência Corporal, sensibilização e reconhecimento do próprio corpo) e as estratégias utilizadas a partir da criação de diferentes metáforas, durante as atividades:

**Tabela 1:** materiais do Módulo de Sensibilização.

<b>MATERIAL</b>	<b>CONTEÚDO TRABALHADO</b>	<b>RECURSO METAFÓRICO</b>
Buchas	Sensibilização e localização das partes do corpo.	Tomar ou dar um banho a seco
Penas	Sensibilização e localização das partes do corpo.	Desenhar ou pintar o corpo
Espelhos	Mapeamento corporal a partir da imagem	Brincar de detetives do corpo - observação do corpo
Balões	Tocar o balão com diferentes partes do corpo	Jogo de balões
Plástico Bolha	Experimentação de diferentes texturas	Brincar em diferentes caminhos
Caixa de sensibilização: bolinhas de	Experimentação de diferentes texturas	Levar o parceiro para passear nesses espaços

gude, folhas secas, amoeba		determinados
-------------------------------	--	--------------

Além da tabela, entendemos que o registro fotográfico vem enriquecendo nossas reflexões e apontamentos. Isso se justifica, pois como parte da proposta do GTD, registros fotográficos e em vídeos são feitos em todas as aulas, de modo sistemático. Esse arquivo ou memória que estamos construindo, além de ser utilizado para avaliação e feedback do próprio trabalho, tem sido muito utilizado para compor os portfólios da vida escolar e os Planos de Desenvolvimento Educacional Individual (PDI) de cada criança que integra o referido GTD. Desse modo, apresentamos uma pequena parte desse conjunto de registros fotográficos que temos e que aqui ilustra os módulos de Sensibilização e Espaço. É interessante observar a utilização permanente de materiais diversos e o envolvimento dos estudantes a partir dessa estratégia escolhida.

Figuras 1: Núcleo de Arte. CP/UFMG.





**Fonte:** Fotos de Gabriel Morais (Bolsista do Programa Encontros com Arte).

Dentro do módulo de sensibilização, destacamos a aula em que realizamos uma Visita ao Jardim Mandala da FaE – Faculdade de Educação/UFMG. Um lugar privilegiado na UFMG quando se pensa em experiências sensoriais. Apesar das limitações, no que se refere à acessibilidade, buscou-se mediar momentos que aguçassem os sentidos das crianças - tato, olfato, paladar e audição. Nessa atividade os alunos experimentaram de forma livre, a partir dos seus próprios desejos e interesses, cheiros, texturas, aromas, sons e sabores que o espaço oferecia e outros preparados pela equipe do GTD, como óleos aromáticos para massagem, por exemplo. Amplificar as experiências, para além da escola, configurou o objetivo central dessa atividade específica. A seguir, apresentamos na tabela 2, com materiais utilizados e o conteúdo específico da Dança abordado, já que nesse caso específico, pela primeira vez não foi necessário lançar mão da metáfora, enquanto instrumento de mediação. Apresentamos ainda, os registros dessa aula.

**Tabela 2:** materiais do Módulo de Sensibilização na aula Jardim Mandala FaE/UFMG.

MATERIAL	CONTEÚDO TRABALHADO
Alimentos: doces, ácidos, salgados e amargos	Sensibilização do paladar
Folhas: hortelã, manjerição e salvia	Sensibilização do olfato
Pedras, folhas, grama sintética, terra, flores	Sensibilização do tato através de texturas disponíveis no ambiente
Água	Percepção de diferentes temperaturas
Sons	Exercício da escuta sensível a partir de estímulos sonoros do próprio ambiente (som mecânico, canto de pássaros, fonte de água, vozes, etc)
Óleo aromático	Massagem e mobilização de articulações móveis

**Figuras 2:** Núcleo de Arte. CP/UFMG.







**Fonte:** Fotos de Gabriel Morais (Bolsista do Programa Encontros com Arte).

## **Módulo II: Fator de Movimento Espaço e sua relação com a corporeidade:**

O estudo sobre o Espaço é múltiplo em suas possibilidades. Rudolf Laban, estudioso do movimento e da Dança, defende a ideia de unidade entre espaço e movimento. Para o autor, “o movimento é constituído pelo trajeto entre diferentes pontos no espaço e não por uma sucessão de poses. O espaço é um aspecto oculto do movimento e o movimento é um aspecto visível do espaço” (LABAN, 1966). Além disso, diz ser o segundo fator observado no desenvolvimento do bebê, quando a partir dos três meses, começa a perceber quem é o outro e quem ele é. Isso seria possível de se observar, por exemplo, quando o bebê começa a focalizar a mãe ou objetos. Laban defende então que a tarefa do fator espaço é a comunicação, já que é através dela que os sujeitos se relacionam com o outro e o mundo a sua volta.

O fator espaço ajuda na comunicação. A comunicação que faz a pessoa se relacionar com o outro, o mundo à sua volta. Exercícios com qualidades do espaço desenvolvem atenção, afetam o foco do movimento, nos informando, nos localizando sobre o onde do movimento. Características do fator Espaço trazem ao movimento um aspecto mais intelectual da personalidade (RENGEL, 2003, p. 65).

Nesse trabalho, nosso recorte sobre o estudo do fator de movimento Espaço se ampliou. Foi iniciado, pensando os espaços da própria escola e o modo de ocupá-los ou estar neles; no espaço da sala de aula e como o modo como relacionamos com ela, pode modificar nossa movimentação. Exploramos linhas retas e curvas; níveis alto, médio e baixo; formas e volumes diversos e sensações de estar dentro e fora de objetos, por exemplo. Construímos e modificamos caminhos, produzimos instalações, recriando o espaço da sala de aula. Constatamos que, mais uma vez, o uso de materiais para os estudos do Fator de Movimento Espaço também fundamentou nossa ação, diminuindo distâncias entre teoria e prática.

Considerando as singularidades de cada estudante e suas demandas específicas no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem, especialmente com crianças deficientes, os materiais funcionaram como ponte entre o conhecimento em Dança problematizado e as possibilidades que as crianças traziam para a sala de aula. Essa escolha metodológica pelo uso de materiais trazia reflexões diárias sobre o fazer docente, nos tirando de um lugar comum. Acredita-se que a proposta de aulas de Dança que utilizam salas ambientes e outros espaços para experimentação representa abrir mão de certezas pedagógicas. É permitir que a criança se arrisque em lugares e territórios não previstos. Enquanto professoras de Arte, nos colocamos à disposição para orientar os possíveis caminhos escolhidos, sem (pre)determiná-los, construindo conhecimento a partir de trocas.

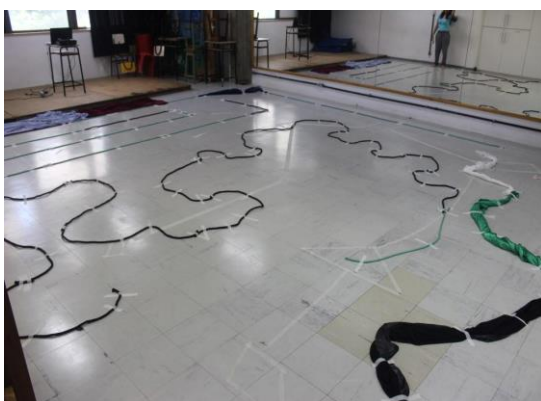
“Apresentar desafios para os quais não se espera uma única resposta é algo distinto de oferecer uma atividade “para fazer assim”, para chegar naquilo que o professor determinou que seria o produto final. Implica em considerar especificidades de um campo de conhecimento que não se define pela norma, pois não há regras fixas no modo de produção da arte, suas linguagens são territórios sem fronteiras. Pesquisar, mergulhar no desconhecido para testar novos materiais e formas, experimentar diferentes elementos ainda não apropriados, integram o fazer artístico”. (OSTETTO, 2011, p. 3)

Além das atividades desenvolvidas em sala de aula, a aula realizada no Jardim Mandala – FaE/UFMG, já descrita anteriormente, introduziu a temática do módulo Espaço nesse GTD . Na medida em que nos relacionávamos e experimentávamos esse espaço tão singular e diferente da sala de aula, estabelecíamos relações de outras ordens que nos afetava corporalmente. Especialmente para a criança, a linguagem corporal é via de acesso ao mundo e configura-se instrumento potente na construção de conhecimento. Desse modo, esse GTD nos mostra que a aprendizagem tem também inscrição corporal, uma vez que “As crianças são mais sensíveis à comunicação do corpo, expressam suas emoções e pensamentos por esse meio, o que já não acontece com os adultos que, após anos e anos de escolarização, aprenderam a dar mais atenção às palavras e a ignorar a expressão do corpo” (PEREIRA, 2009, p. 70). A seguir, apresentamos a tabela 3, que lista alguns de materiais utilizados no módulo II – Espaço e as fotos que ilustram nossas reflexões.

**Tabela 3:** materiais do Módulo Fator de Movimento Espaço.

MATERIAL	CONTEÚDO TRABALHADO	RECURSO METAFÓRICO
Cordas	Espaço e deslocamento	Caminhos retos e curvos
Caixas de papelão e bambolês	Relação corpo e espaço	Brincar de se esconder
Tecidos e caixas de papelão	Espaço e deslocamento	Passear de carro, barco ou avião
Elásticos	Níveis do espaço: alto, médio e baixo	A pesquisa na floresta

**Figuras 3:** Núcleo de Arte.





Fonte: Fotos de Gabriel Morais (Bolsista do Programa Encontros com Arte).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS: ALGUNS APONTAMENTOS.**

O desenvolvimento do presente trabalho, suas breves reflexões, assim como possíveis resultados identificados não se esgotam nesse texto. O GTD Dança e Necessidades Especiais, em 2017, operou com um projeto experimental no Centro Pedagógico, mas objetiva ampliar suas ações nos próximos anos. Considerando a Dança enquanto área de conhecimento, com conteúdos específicos, as aulas foram e são pensadas em um contexto de inclusão de uma escola de educação básica. Assim, pensamos em oferecer a alguns estudantes do Centro Pedagógico e seus mediadores, um tempo em seu processo de formação que contribua para uma inclusão efetiva e afetiva. A Dança acolhe e abraça a diferença, reconhecendo e legitimando-as enquanto potencialidades. Nesse percurso, interessa-nos a singularidade do tempo de aprendizagem e de disponibilidade para as atividades que as crianças trazem: apesar de um planejamento comum, foi possível afirmar que cada criança conduziu cada aula a partir de seu tempo, seus desejos e interesses.

Sem a pretensão de mensurar resultados estanques sobre o ensino da Dança, podemos sinalizar que as crianças, até esse momento, apresentam-se mais disponíveis e envolvidas com as aulas; demonstram confiar na mediação e sentem-se confiantes em compartilhar suas pequenas produções e intenções artísticas. Percebemos que foi possível problematizar e abordar conteúdos específicos da Dança, tal como elementos da Consciência Corporal e Fatores de Movimento. Além disso, assim como pretende o ensino de Arte na escola, o GTD vem se estruturando enquanto espaço de criação e do fazer artístico.

Podemos afirmar ainda que a utilização de materiais e a possibilidade de desenvolver jogos metafóricos entre o contexto prévio que as crianças trazem e os novos saberes apresentados em cada aula, contribuíram significativamente para o processo de aprendizagem dessas crianças. Nesse trabalho, os materiais têm aproximado aquilo que a teoria fundamenta do que a práxis pretende realizar. A utilização de materiais e de outros espaços, assim como as instalações preparadas em sala de aula, além de recurso didático, trouxe reflexões significativas sobre o fazer docente, uma vez que nos tirou do nosso lugar comum do controle e da previsão.

Sem pretender definir os caminhos escolhidos por cada estudante, estabelecemos relações de confiança que se sustentaram no pressuposto de que os processos de ensinar e aprender precisam estar aproximados do próprio viver da criança. Nessa perspectiva, consideramos que esse trabalho também afeta e amplifica a formação dos mediadores, estudantes de

diferentes graduações da UFMG, que vivenciaram e construíram conosco as experiências compartilhadas nesse texto.

“Como seres sócio históricos que somos, interagimos com a realidade que nos cerca, somos afetados por relações, imagens, situações, acontecimentos, emoções. Então, nossos repertórios constituídos ao longo da vida, são acionados a cada encontro com o outro – pessoas, lugares, paisagens, obras, objetos, conceitos. É com eles que vamos significando o mundo, fazendo a leitura do que nos rodeia e nos acontece. Quanto maior o repertório, maior a possibilidade de estabelecer diálogo com as “coisas do mundo”, com o mistério da vida. Assim é para a arte como para todos os campos da vida humana”. (OSTETTO, 2011, p. 5)

Quando se olha para a criança enquanto ser integrado, que se relaciona com o mundo primeiramente através de sua linguagem corporal, compreendemos que os resultados deste trabalho podem ultrapassar as arestas da dicotomia vida-escola. Ao encontro da formação humana que o CP defende e oferece, especialmente quando se pensa a inclusão, compreendemos a experiência estética também como “uma experiência de liberdade, de possibilidades de escolha” (OSTETTO, 2011, p.8). Finalizamos esse trabalho usando as palavras de Luciana Ostetto, autora que se dedica à relação educação infantil e educação estética e cujos estudos fundamentaram muitas das reflexões apresentadas nessa pesquisa.

Seguindo de mãos dadas com as crianças e comprometido com o resgate de seu próprio eu-criador, o professor amplia sua possibilidade de compreendê-las, de reconhecer seus “despropósitos” e apoiar suas buscas e escolhas. Converte-se, então, em parceiro privilegiado de novas e infinitas aventuras poéticas! (OSTETTO, 2011, p.13).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEIXO, E. A.; RORIZ, M. F.; ALVES, P. H. P. C. R.; NUNES, R. S.; SOUZA, S. A. N.; **PRINCÍPIOS DO ENSINO DE ARTE NO CENTRO PEDAGÓGICO. Núcleo de Arte/ Centro Pedagógico/ EBAP/UFMG.** Belo Horizonte. 2016. Não publicado.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte /** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

CENTRO PEDAGÓGICO. Projeto Político Pedagógico. **Direção/ Centro Pedagógico/ EBAP/UFMG.** Belo Horizonte. 2016. s/d.

Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/0B\\_hksbpO66JqRDBwQnhKMWZyTHc/view](https://drive.google.com/file/d/0B_hksbpO66JqRDBwQnhKMWZyTHc/view)  
Consultado em 17/09/2017.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

DEWEY, J. **Arte como Experiência**. SP: Martins Fontes, 2010.

LABAN, R. *Choreutics*. Annotated and edited by Lisa Ullmann. London: MacDonal and Evans, 1966).

MARQUES. *Dançando na Escola*. São Paulo: Cortez, 2003

NÓBREGA, T. P. **Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo**. *Educação & Sociedade*., volume 26. Número 91. P. 599-615. Campinas– SP. Maio/Ago, 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 16/09/2017.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis**. Caderno de Formação: formação de professores educação infantil princípios e fundamentos. Acervo digital Unesp, v. 3, p. 27-39, mar. 2011. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/320>> Acesso em: 19 abr. 2011.

PEREIRA, A. C. C. **Linguagem Corporal**. In: **BELO HORIZONTE. Proposições Curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal e Creches conveniadas de Belo Horizonte**. Belo Horizonte. Minas Gerais, p. 63-105, 2009.

RENGEL, Lenira. **Dicionário Laban**. São Paulo: Annablume, 2003.

RORIZ, M, F. **A Educação Infantil e a linguagem corporal: que lugar ocupa do professor nesse processo?**. Dissertação (Mestrado em ensino de Arte). Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. MG. 2014.

\_\_\_\_\_. M, F. **E agora que virei professora (de Dança?!)**. ANAIS DO IV ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA Comitê Dança em Mediações Educacionais  
– Junho/2015.

STRAZZACAPPA, M. **A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola**. Cadernos Cedes. Volume 21. Número 53. São Paulo. 2001.