



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES DA ESCOLA DE BELAS ARTES

SARYTA GARROSSINO GUANAIS

**AULA DE MIM:  
A Linguagem Corporal na Educação Infantil e o  
protagonismo da criança no ensino de Dança**

BELO HORIZONTE

2017

SARYTA GARROSSINO GUANAIS

**AULA DE MIM:  
A Linguagem Corporal na Educação Infantil e o  
protagonismo da criança no ensino de Dança**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito à obtenção do título de Mestre em Artes.

Linha: Artes e Experiência Interartes na Educação

Orientadora: Prof. Dra. Ana Cristina Pereira

BELO HORIZONTE

2017

## FOLHA DE APROVAÇÃO

Autor: Saryta Garrossino Guanais.

Título: **AULA DE MIM:** A Linguagem Corporal na Educação Infantil e o protagonismo da criança no ensino de Dança

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito à obtenção do título de Mestre em Artes. Área de Concentração: Artes Cênicas. Linha de Pesquisa: Artes e Experiência Interartes na Educação.

Aprovada em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Banca examinadora:

---

Prof. Dra. Ana Cristina Pereira, orientadora.  
Universidade Federal de Minas Gerais

---

Prof. Dr. Ricardo Carvalho de Figueiredo  
Universidade Federal de Minas Gerais

---

Profa. Dra. Rosvita Kolb Bernardes  
Universidade do Estado de Minas Gerais

Suplentes:

---

Prof. Dr. Arnaldo Leite de Alvarenga  
Universidade Federal de Minas Gerais

---

Profa. Dra. Tania Mara Silva Meireles  
Universidade Federal de Minas Gerais

Dedico este trabalho aos meus pais, exemplos de vida, que com carinho e amor me guiaram e me permitiram criar asas e voar.

## **Agradecimentos**

É com muita emoção que busco expressar em minhas palavras a dimensão da gratidão que sinto por todos, que de alguma forma, me ajudaram a chegar a este momento.

A sensação que me vem na busca por essas palavras é a de pertencimento, por ter podido chegar com este trabalho a um espaço favorável para expor minhas reflexões.

Primeiramente agradeço a Deus por me permitir ir às direções que desejei e por me indicar os caminhos corretos, por me proporcionar os encontros com as pessoas que me cercam e me proporcionar momentos de mudança e crescimento.

Aos meus pais, que de longe foram quem mais acreditaram em mim e fomentaram este sonho de dançar, permitindo com generosidade a minha ida e por entenderem que meu sonho era muito maior.

Aos meus irmãos, Rodrigo, Soraya e Juninho e meu sobrinho Murilo, a compreensão da ausência nas festas de aniversário, dos encontros nos feriados e das viagens em família.

Aos amigos que me auxiliaram nesta caminhada. Talitha por ser fonte de inspiração e força, por acreditar e acompanhar este processo de angústias e alegrias. Iolanda, por transformar em imagem nossas conversas sobre a minha experiência.

À professora Ana Cristina Carvalho Pereira, exemplo de luta pela Arte e pela Dança, poço de conhecimento e diretriz, foi um privilégio tê-la em minha trajetória.

Ao PPG Artes da Escola de Belas Artes da UFMG pelos encontros, por ser espaço catalizador em meu caminho e me abraçar em toda sua extensão. Especialmente aos professores Ana Cristina Pereira, Mônica Ribeiro, Lúcia Pimentel, Mariana Muniz, Marina Machado e Arnaldo Alvarenga por serem inspiradores em suas palavras, provocadores em minhas reflexões e apoio profundo deste trabalho.

Aos professores Ricardo Figueiredo e Rosvita Kolb, por me lerem meu trabalho com tamanha generosidade e em minha qualificação proferirem palavras de incentivo e trazerem novos olhares acerca de minha escrita.

Ao projeto Linguagem Corporal e a Escola Municipal Henfil por proporcionarem meu reencontro com a criança pequena e título desta pesquisa. Às estagiárias do projeto Jéssica, Mariana e Nayara, por me acolherem e me mostrarem outros caminhos.

À Secretaria Municipal de Educação representada aqui pela pessoa de Mayrce Terezinha da Silva Freitas, Gerente de Coordenação da Educação Infantil, a qual autorizou o estudo prático desta pesquisa, meu muito obrigada.

Agradeço à UMEI Vila Estrela por me receberem e confiarem em meu trabalho, Edir Rosa, Erika, as auxiliares e professoras que me acompanharam e permitiram a viabilidade desta pesquisa.

Às crianças participantes (Henfil e UMEI) que foram parte imprescindível para que promovesse em mim uma revolução. Fica meu desejo de liberdade para seus movimentos, que a dança já presente em suas vidas possa ser morada em seus corpos.

Ao Thadeu, meu companheiro, que ao longo destes dois anos desenvolveu a habilidade de dormir de luz acesa sem nunca reclamar. De me trazer café a meia noite sem nunca questionar. Sua presença permitiu que fosse pleno e confortante os dias de angústia.

Por fim, não menos importante, à Dança por me permitir sonhar a cada movimento nascido de meus desejos e sensações, por me transportar para longe quando necessário.

*Da menina magricela aos pés da janela, vislumbrando na Dança o sonho de ser bailarina que se iniciava minha trajetória na dança.*

**Gratidão!**

*“A arte é, antes de tudo, um gesto de vida.”*

(Klauss Viana, A Dança, 2008)

## RESUMO

Apesar de muitas discussões, a Dança na escola ainda assume um caráter de apresentações para datas comemorativas e seu modo de ensino ainda se pauta em cópias e repetições. Na Educação Infantil, estas referências são vistas com maior frequência por não acreditar-se no potencial de aprendizado da criança pequena fazendo com que os modos de trabalho continuem equivocados e a criança pequena continua sendo negligenciada. Assim, esta pesquisa tem como tema central o protagonismo da criança pequena no ensino de Dança e busca verificar a possibilidade do desenvolvimento de um trabalho de ensino/aprendizagem na Linguagem Corporal: Dança na Educação Infantil, que além de visar os conteúdos específicos da área, considere a criança protagonista deste processo e abra possibilidade para desenvolver sua criatividade, no que diz respeito aos movimentos simbólicos e extracotidianos. Algumas reflexões aqui apresentadas partem da vivência da pesquisadora com o Projeto Linguagem Corporal na Educação Infantil da EBA/UFMG e da fala de um das crianças participantes do projeto ao explicar que tipo de atividade esta realizava: “É aula de mim!”. Assim pautou-se como objeto de estudo a aplicação de uma proposta metodológica pedagógico/artística na UMEI Vila Estrela da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, com crianças de quatro a cinco anos de idade. Esta proposta teve como principais eixos estruturadores os conceitos estruturais e educacionais da Dança (Marques, 2001) e as qualidades de movimento (Laban, 1990) e a abordagem Reggio Emilia (2001) a fim de instigar o adoescer do protagonismo da criança no processo criativo em Dança. Os resultados apontam a importância de uma nova visão acerca da criança e do ensino/aprendizagem da Linguagem Corporal: Dança.

Palavras-chave: criança, ensino de dança, protagonismo, Educação Infantil.



## ABSTRACT

Despite many discussions, Dance at school still takes on the character of presentations for commemorative dates, and its mode of teaching is still based on copies and repetitions. In Child Education, these references are seen more frequently because they do not believe in the learning potential of the young child, so the ways of working continue to be mistaken and the small child continues to be neglected. Thus, this research has as its central theme the role of the young child in the teaching of Dance and seeks to verify the possibility of developing a teaching / learning work in the Body Language: Dance in Early Childhood Education, which besides targeting the specific contents of the area, Consider the child protagonist of this process and possibility to develop their creativity, allowing their choice by symbolic and extra everyday movements. Some of the reflections presented here are based on the researcher's experience with the EBA / UFMG Children's Body Language Project and the speech of one of the children participating in the project explaining what kind of activity she was doing: "It's me!" Thus, the application of a pedagogical / artistic methodological proposal in the UMEI Vila Estrela of the Municipal Education Network of Belo Horizonte, with children from four to five years of age, was the object of study. This proposal has as its main structural axes the structural and educational concepts of Dance (Marques, 2001), elementary movements (Laban, 1990) and the Reggio Emilia approach in order to instigate the teen of protagonism and the choice of movements of child in the creative process in Dance. The results point to the importance of a new vision about the child and the teaching / learning of the Body Language: Dance.

Keywords: child, teaching than dance, protagonism, Child Education.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Codinomes utilizados para preservar a identidade dos alunos.....	83
Quadro 2 - Informação sobre a participação da pesquisadora na Escola Municipal Henfil .....	86
Quadro 3 - Período de Observação Diagnóstica com os alunos da UMEI Vila Estrela.	87
Quadro 4 - Aplicação da proposta pedagógico/artística na UMEI Vila Estrela.....	88
Quadro 5 - Atividades trabalhadas no Módulo 1.....	106
Quadro 6 - Atividades trabalhadas no módulo 2.....	125
Quadro 7 - Atividades trabalhadas no módulo 3.....	141

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 - Recolhimento .....	16
Imagem 2 - Reflexões.....	75
Imagem 3 - As três crianças .....	90
Imagem 4 - Florescer.....	151
Fotografia 1- UMEI Vila Estrela - Bairro Santo Antônio .....	55
Fotografia 2 - Alunos da Escola Municipal Henfil durante atividade do Projeto Linguagem Corporal.....	65
Fotografia 3 - Alunos da Escola Municipal Henfil participantes do Projeto Linguagem Corporal EBA/UFMG .....	66
Fotografia 4 - Aluna bolsista demonstrando atividade de deslocamento com os alunos do Projeto Linguagem Corporal .....	67
Fotografia 5 - Produção artística - UMEI Vila Estrela.....	99
Fotografia 6 - Trabalho de esquema corporal - Massagem em duplas.....	107
Fotografia 7 - Alunos da turma T2 durante estátua no Módulo 1 .....	110
Fotografia 8 - Alunos da turma T2 durante estátua no Módulo 2 .....	112
Fotografia 9 - Alunos colorindo o mundo com os joelhos .....	114
Fotografia 10 - GI <sup>1</sup> participando do momento de observação/experiência da respiração .....	116
Fotografia 11 - Momento da Inspiração: há um esforço e seu tronco faz um movimento de subida.....	117
Fotografia 12 - Momento do Expira e seu corpo volta a posição de relaxamento, com a cabeça mais abaixada.....	117
Fotografia 13 - Empolgação das crianças em participar das atividades de deslocamento .....	120
Fotografia 14 - Aluno diagnosticado autista participando da atividade de deslocamento em quatro apoios.....	120
Fotografia 15 - Alunos da turma T2 deslocando na perspectiva da kinesfera.....	122
Fotografia 16 - Alunos da turma T1 se alongando em seu espaço pessoal .....	123
Fotografia 17 - GUI <sup>2</sup> buscando uma movimentação extracotidiana durante atividade do segundo módulo.....	126

Fotografia 18 - Sala preparada para a primeira atividade do módulo 2 .....	128
Fotografia 19 - Professora L na roda de início da aula participando com os alunos....	128
Fotografia 20 - Aluna VA <sup>2</sup> buscando uma movimentação extracotidiana .....	130
Fotografia 21 - Aluna GA <sup>2</sup> se destaca por sua busca por uma movimentação extracotidiana.....	131
Fotografia 22 - DA <sup>2</sup> participando da atividade proposta.....	132
Fotografia 23 - Aluna GA <sup>2</sup> se destaca durante a atividade com movimentações extracotidianas .....	133
Fotografia 24 - LU <sup>2</sup> demonstrando prazer na busca pela sua movimentação.....	133
Fotografia 25 - Organização da sala multimeios para realização de atividade .....	135
Fotografia 26 - GA <sup>2</sup> usa referência do deslocamento feito no primeiro módulo.....	136
Fotografia 27 - Aluno LE <sup>2</sup> apontando para os animais que estavam presentes na aula	137
Fotografia 28 - Aluna SA <sup>1</sup> experimentando os níveis na kinesfera.....	138
Fotografia 29 - Os alunos do grupo 1 trabalhando o preenchimento do espaço na kinesfera do outro .....	147
Fotografia 30 - Alunos do grupo 3 na mesma atividade .....	147
Fotografia 31 - Último encontro: Caixa de tecidos .....	148
Fotografia 32 - Alunos dançando manipulando os tecidos.....	149
Fotografia 33 - Alunos experimentando nos corpos as sensações do tecido.....	149

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

<b>BNCC</b>	-	Base Nacional Comum Curricular
<b>DCEI</b>	-	Diretrizes Curriculares da Educação Infantil
<b>EBA</b>	-	Escola de Belas Artes
<b>ECA</b>	-	Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>FAP</b>	-	Faculdade de Artes do Paraná
<b>GECEDI</b>	-	Gerência e Coordenação de Educação Infantil
<b>LDB</b>	-	Lei de Diretrizes e bases
<b>MEC</b>	-	Ministério da Educação e Cultura
<b>PCEI</b>	-	Proposições Curriculares da Educação Infantil
<b>PCNs</b>	-	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>RCNEI</b>	-	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
<b>RME</b>	-	Região Metropolitana
<b>SMED</b>	-	Secretaria Municipal de Educação
<b>TCC</b>	-	Trabalho de Conclusão de Curso
<b>UFBA</b>	-	Universidade Federal da Bahia
<b>UFMG</b>	-	Universidade Federal de Minas Gerais
<b>UFV</b>	-	Universidade Federal de Viçosa
<b>UMEI</b>	-	Unidade Municipal de Educação Infantil
<b>UNICAMP</b>	-	Universidade Estadual de Campinas

## SUMÁRIO

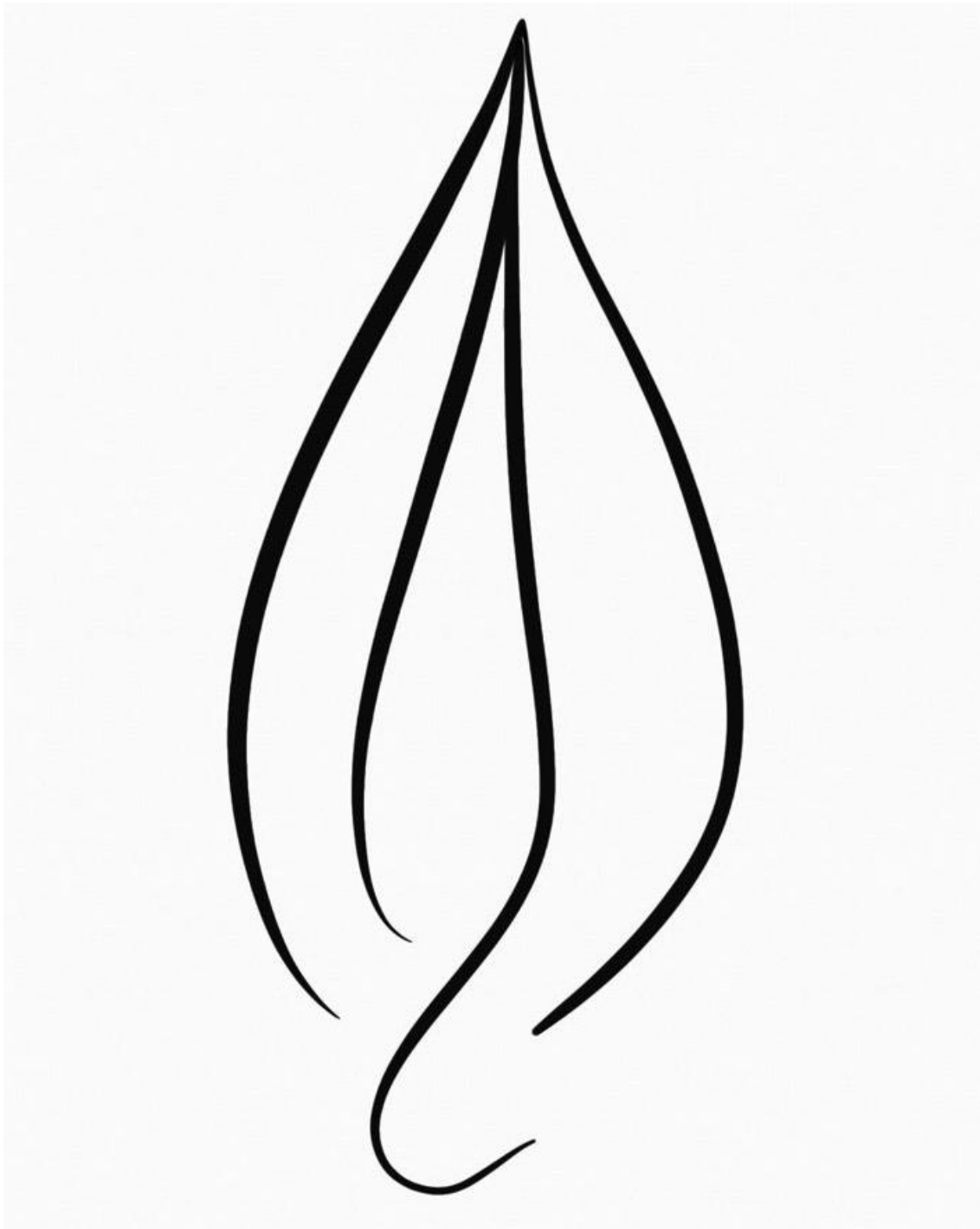
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
Eu criança e a dança .....	15
Eu professora de criança que dança.....	18
Eu pesquisadora de quem ensina dança para criança.....	22
<b>1 A TRAJETÓRIA DA DANÇA NO CONTEXTO ESCOLAR</b> .....	28
1.1 A dicotomia corpo/mente presente no contexto escolar .....	30
1.2 A visão da escola da Dança apenas como um entretenimento .....	33
1.3 O estereótipo da cópia das danças de repertório presentes no contexto escolar .....	40
<b>2 A LINGUAGEM CORPORAL: A DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	44
2.1 Contexto Nacional: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e a importância do Movimento para a criança.....	45
2.2 Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil: o estético como eixo e princípio norteador do trabalho a ser desenvolvido com a criança pequena .....	48
2.3 Contexto Municipal: Proposições Curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal de Belo Horizonte .....	50
2.3.1 Concepção de Criança .....	51
2.3.2 Critérios de organização das UMEIs .....	53
2.3.3 A Linguagem Corporal: Dança nas PCEI.....	55
<b>3 O PROTAGONISMO DA CRIANÇA NO ENSINO DE DANÇA</b> .....	60
3.1 Apropriação do objeto de estudo: Protagonismo .....	62
3.1.1 Aula de mim: o protagonismo da criança no Projeto Linguagem Corporal .....	63
3.1.2 As cem linguagens e o protagonismo infantil.....	68
3.2 Os estudos de Rudolf Laban e seu legado para a Dança/Educação .....	70
3.2.1 Movimentos Elementares .....	72
<b>4 CAMINHOS PERCORRIDOS: METODOLOGIA</b> .....	76
4.1 Caracterização da pesquisa .....	77
4.1.1 Referencial teórico.....	78
4.1.2 Abordagem metodológica.....	79
4.2 Sujeitos da Pesquisa.....	81
4.3 Coleta de dados .....	83
4.4 Procedimentos da Pesquisa.....	85
4.4.1 Observação-participativa: Escola Municipal Henfil .....	85
4.4.2 Pesquisa participativa: UMEI Vila Estrela .....	87
4.5 Tratamento dos dados .....	89
<b>5 A DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA DANÇA DE “MIM”</b> .....	91

5.1 Construção da Proposta Pedagógico/Artística.....	92
5.2 Estudo de caso: UMEI Vila Estrela .....	97
5.2.1 Panorama geral sobre as turmas participantes da proposta.....	100
5.2.1.1 Turma 1 – T1 .....	100
5.2.1.2 Turma 2 – T2.....	101
5.2.1.3 Turma 3 – T3.....	102
5.3 Aplicação da proposta.....	104
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>152</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>157</b>

No aeroporto o menino perguntou:  
- E se o avião tropical num passarinho?  
O pai ficou torto e não respondeu  
O menino perguntou de novo  
- E se o avião tropical num passarinho triste?  
A mãe teve ternuras e pensou:  
Será que os absurdos não são as maiores virtudes da poesia?  
Será que os despropósitos não são mais carregados de poesia do que o bom senso?  
Ao sair do sufoco o pai refletiu:  
Com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças.  
E ficou sendo.

(Manoel de Barros, 1999, p.7)





**Imagem 1 - Recolhimento<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> As imagens apresentadas nesta pesquisa, *Recolhimento*, *Reflexões*, *As três crianças e Florescer*, fazem referência ao processo vivenciado na trajetória percorrida nesta pesquisa. As imagens que ilustram este trabalho partem da troca entre a artista Iolanda Castro e a pesquisadora, um olhar compondo o outro sobre a construção da tríade: *Eu criança e a dança*; *Eu professora de criança que dança*; *Eu pesquisadora de quem ensina dança para criança* e sua relação com o caminho que levou a pesquisa.

## INTRODUÇÃO

“Não tenho nenhuma lembrança da vida sem ballet” (CAMINADA, 2008, p. 209).

Parafrazeando Caminada, inicio esta pesquisa dizendo que também não tenho nenhuma lembrança da minha vida sem dança.

Após alguns anos de vivência como aluna de dança e posteriormente *promovida* ao papel de professora de dança para criança, surgiram reflexões e inquietações que me levaram a este atual momento, a de pesquisadora de Dança para criança.

Assim, inicio relatando um pouco da minha vivência na área de Dança, a partir da qual configurou-se a tríade – *Eu criança e a dança; Eu professora de criança que dança; Eu pesquisadora de quem ensina dança para criança* – que cumpriu um papel estruturante no processo desta pesquisa, pois, assim como nos alerta Marques, se torna importantíssimo nos processos de ensino e aprendizagem em dança nas escolas conhecer nossos próprios conceitos em dança, saber como a vivenciamos e também como esta esteve presente em nossos cotidianos, como forma de “inventariar-se [*sic*] – o que é uma proposta bem interessante antes de começar a trabalhar com as crianças” (MARQUES, 2012, p. 21).

### **Eu criança e a dança**

Nascida e criada numa cidade do interior de São Paulo, uma certeza que tinha desde meus primeiros anos, era a de adentrar o universo das Artes. Uma cidade colonizada por japoneses, Bastos oferecia uma gama de esportes diferenciados, como o judô, o golfe, o softball – modalidade feminina do beisebol, mas na área das Artes a oferta era muito escassa.

Inicialmente, o meu primeiro desejo não pôde ser atendido, o de aprender a tocar violino, pois não tinha quem o ensinasse na cidade, me restando aprender a tocar órgão. Lembro-me o quanto era inviável ter um órgão em casa para praticar e para isto, a Escola de Música disponibilizava o espaço e o instrumento para os treinos. Precisava ir mais vezes por semana para praticar o que a professora havia passado em aula e foi numa dessas vezes que estive diante, pela primeira vez, a uma aula de dança, pois acontecia na sala em frente uma aula de *jazz dance*.

Tinha eu, nesta época, seis anos de idade e ainda me recordo de ir até a janela e ficar assistindo aquelas meninas ensaiando, atônita, sem conseguir compreender como elas decoravam todos aqueles passos cheios de movimentos de braços e pernas, cada uma executando uma forma diferente a partir da sua percepção até que conseguissem copiar o modelo de movimento estabelecido pela professora.

Naquele momento meus sentidos aguçaram e não demorou muito para que eu trocasse o órgão pela dança, passando primeiro pelo *Jazz e o Balé Clássico*, em seguida pelo *Street Dance* e mais tarde pela Universidade. Foi a partir deste dia, da menina magricela aos pés da janela, vislumbrando na Dança o sonho de ser bailarina que se iniciava minha trajetória na dança.

Assim como a grande maioria das pessoas que iniciam seus estudos em dança na infância, iniciei com a técnica do *jazz* e do balé, conhecendo desde cedo seus passos que ao mesmo tempo se mostravam sublimes e de certo modo mecânicos.

Guardo em minhas lembranças o quanto achava gratificante me empenhar o ano todo, ensaiar horas e horas a fio enquanto minhas amigas brincavam de boneca ou de pega-pega na rua, pois ao fim do ano subiria num palco com luzes multicoloridas, com fantasias cobertas por paetês e dançaria as músicas das princesas que via nos filmes e na televisão – aspectos que muito influenciam a construção do imaginário da criança em relação à dança.

As aulas de dança das quais eu participava como aluna se resumiam a dancinhas previamente concebidas, com movimentos determinados pela professora e, algumas vezes, com representações literais do que era cantado nas músicas. Esta forma de trabalhar impedia não só a mim, como também as demais crianças, de fazer nossas próprias relações e de desenvolver movimentos de modo criativo e espontâneo, mas eu, inebriada, ainda não tinha noção e conhecimento suficiente para perceber isto.

Pude vivenciar e observar posteriormente, o quanto a fase da infância é desconsiderada no ensino de dança. A criança, na grande maioria das vezes, é obrigada na maior parte do tempo a reproduzir movimentos que não fazem parte do repertório de seus corpos.

Tolhida de se expressar individualmente, a criança que não permanece em seu lugar marcado no chão com fita adesiva, é vista pela professora como uma criança problemática, influenciadora das demais, àquela que não tem concentração suficiente.

Geralmente o ensino de dança com a criança pequena se pauta apenas nestes elementos já mencionados: a cópia, repetição, as mímicas e a ludicidade. O professor

não acredita que a criança terá capacidade suficiente para aprender os conteúdos de uma determinada técnica de dança para além da cópia. Desta maneira restringe a aula a um adestramento dos corpos e a uma imposição dos movimentos. Neste processo, a criança, que deveria ser o foco central da aula, não tem ideia do que realmente está sendo trabalhado naqueles exercícios.

Mesmo hoje, com a ascensão da dança contemporânea e as diferentes formas de trabalho e modos de ensino, o balé clássico é reconhecido como a técnica de dança mais completa quando se pensa numa estética dos corpos e é muito difundido no mundo todo. Como sua construção foi baseada no virtuosismo e excelência dos movimentos e o desenvolvimento de seu ensino a partir de uma concepção de professor tradicional e único detentor do conhecimento, esta ideia de uma técnica rígida no ensino de dança influencia muito o imaginário das pessoas, generalizando o entendimento de que para aprender a dançar, necessita-se de uma obediência e apenas repetir os movimentos que o professor ordena.

Essa concepção das pessoas leigas em relação à dança acaba relacionando-a a uma única imagem, a dança enquanto técnica que busca a perfeição e o virtuosismo dos movimentos e o aluno passivo, aquele que apenas reproduz e repete exaustivamente os exercícios para alcançar a plenitude do movimento.

Infelizmente, essa concepção de uma técnica rígida e de mera cópia foi incorporada também no contexto escolar. Utilizando-se da dança para uma formação complementar, muitas escolas, principalmente as de Educação Infantil, a oferecem em cursos livres ou a utilizam em datas comemorativas, como a Festa Junina. O problema se pauta, além do não reconhecimento das especificidades da área da Dança, no modo como estas aulas são conduzidas, muitas vezes por um profissional não qualificado na área e baseando-se em atitudes não condizentes com o ambiente escolar.

Outro aspecto importante a ser considerado é que a proposta de Dança como componente curricular na Educação Básica não é formar bailarinos profissionais e sim auxiliar na compreensão da estrutura e do funcionamento corporal e na investigação do movimento humano como suporte para criação (improvisação e composição) possibilitando a ampliação do repertório corporal da criança para além dos movimentos cotidianos, tendo como propósito o desenvolvimento integrado do aluno.

## **Eu professora de criança que dança**

Como acontece com a maior parte das academias de dança, com quinze anos de idade comecei a me destacar em minha turma e aquelas aulas semanais começaram a se tornar insuficientes pra sede que eu sentia. Fazer aulas em outra cidade com mais recursos era impossível, dessa forma comecei a auxiliar minha professora com as turmas de *baby class*<sup>2</sup>, até que uma das turmas ficou só pra mim e me *tornei* professora de dança.

A célebre frase de Freire (s/d) já diz, “ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática.” Assim, costumo dizer que fui *promovida* à professora de dança para criança, o que não significa que esta promoção tenha vindo com mais conhecimento ou compreensão desta nova função.

É uma tradição na área de dança que os alunos mais promissores se tornem inicialmente monitores, posteriormente professores das turmas de *baby class* e futuramente professores em academias de dança.

A partir daí, como professora de *baby class* para as crianças pequenas da academia, passei a introduzir os ensinamentos do mesmo modo como havia aprendido, marcando com fitinhas no chão o lugar que cada criança deveria permanecer e utilizando da cópia e repetição para que elas memorizassem as dancinhas pré-concebidas.

Pautava-se deste modo apenas em minha vivência anterior, pois até mesmo o acesso a livros de dança era bem restrito em minha cidade, encontrando com mais facilidade apenas os livros que continham a demonstração de técnicas por meio de figuras. Também naquela época não existia o acesso à internet como acontece nos dias de hoje.

Iniciei ainda neste período outro processo doloroso e desafiador, o de coreógrafa, pois como professora-auxiliar na academia em que dançava, passei a ser indicada às escolas de educação básica para trabalhar com a criação de coreografias para as Festas Juninas da cidade. Digo doloroso, pois a minha experiência em dança até

<sup>2</sup> *Baby class* é uma terminologia do balé clássico, utilizada para nomear as turmas de crianças pequenas que fazem aula de iniciação à técnica clássica.

o momento se resumia a copiar as coreografias criadas pela professora e a parte de criação nunca havia entrado em pauta nas aulas.

Não busco aqui criticar a metodologia das professoras da época, pois foi a partir de seus ensinamentos que se deu o meu primeiro contato com a dança. Compreende-se que a formação em dança das professoras de *jazz* e balé havia ocorrido a partir de uma concepção tradicional pautada na cópia e desta forma elas não teriam como desconsiderar a sua própria experiência.

Desde a infância, a cópia e a repetição nortearam minha aquisição de conhecimento em dança e passaram a resumir minha experiência corporal. Assim neste momento desafiador deixei de copiar a professora para copiar em vídeos as coreografias de cantoras famosas.

Terminado o ensino médio, desconhecendo as graduações em Dança já existentes no país, no ano de 2002, inicia-se em minha vida outro processo doloroso e exaustivo a partir do seguinte questionamento: como se trabalhar com Dança em uma cidade pequena onde já existe uma pessoa de referência?

Depois de buscar muitas alternativas e relutar em aceitar cursar Educação Física na cidade mais próxima, encontro os cursos de graduação em Dança da UNICAMP, da FAP e da UFV, na qual dois anos mais tarde esta última acabou por ser meu destino de vida, lugar de acolhida e ponto inicial de crescimento pessoal e profissional.

Foi na Universidade Federal de Viçosa - UFV, que tive um encontro comigo mesma, onde meus olhos se desvendaram à minha vivência até ali, iniciando um processo de autoconhecimento e de construção de minha identidade enquanto profissional da área de Dança.

No segundo ano de graduação, passei a estagiar numa academia da cidade ministrando aulas de balé clássico. Como o curso de graduação em Dança na UFV era ainda muito recente e tínhamos problemas de estrutura e profissionais suficientes para a orientação dos alunos, este estágio não tinha uma orientação formal por parte dos professores, alguns relatos podiam ser discutidos em sala de aula, mas na maioria das vezes as dúvidas e inquietações que surgiam reverberavam na minha própria vontade em respondê-las e solucioná-las.

Foi numa das minhas primeiras aulas neste estágio, que ao tentar ensinar uma criança de aproximadamente sete anos a realizar a primeira posição *en dehors*<sup>3</sup> do balé, que se tem um divisor de águas nesta minha trajetória, pois a mesma ao cair no choro, talvez por não conseguir compreender como realiza-la, mas talvez por não conseguir atender a professora, despertou-me uma questão que tem me guiado até hoje.

Até aquele momento não havia me dado conta que precisava adaptar o balé clássico ao corpo daquelas crianças e também me adaptar como professora para o ensino daquela técnica para crianças pequenas.

Não adianta colocar uma criança de sete anos em um Royal Ballet: este é um método desenvolvido para menininha inglesa, que tem perna comprida e bunda fina, enquanto a brasileira tem perna curta e bunda grande. Essas meninas, coitadas, têm de se adaptar a um método que não serve para elas. O pior é que tudo vira moda no Brasil, em pouco tempo: dá status ter um diploma do Royal Ballet. Como ter pinguim em cima da geladeira (VIANNA, 2008, p 46).

Aquele momento mexeu comigo. Fui embora pensativa tentando compreender meu erro e quando finalmente a minha *ficha caiu* percebi que, aquela minha postura não colaborava para a aprendizagem daquelas crianças. Será que realmente uma criança estava ali buscando o primor dos movimentos? Teria eu a ensinado a realizar a rotação coxofemoral ao ponto de praticar uma boa primeira posição?

Do choro desta criança me despertei a toda a minha vivência em Dança até aquele momento e passei a questionar se a minha prática tinha coerência com os meus estudos na graduação. Percebi que, apesar de estar na universidade, só levava em consideração a minha vivência prática até então, o modo como aprendi e o modo como aprendi a ensinar dança e que, se não fosse o fato de estar na universidade, esse meu despertar passaria despercebido.

Com aquele choro, a criança me ensinou que minha postura e meus modos de ensino não se adequavam à vivência corporal dela, assim, passei a refletir e buscar fundamentação teórica que pudesse me auxiliar a melhorar minha prática.

O autor Paulo Freire, (2001) ressalta a importância desta relação de ensino e aprendizagem dizendo que ao mesmo tempo em que o professor ensina, ele também se

<sup>3</sup> *En dehors*: “para fora. Em passos e exercícios o termo *en dehors* indica que a perna, numa posição à *terre* ou em *l’air*, move-se numa direção circular em sentido contrário aos ponteiros do relógio” (ROSAY, 1979, p. 74).

torna aprendiz, e o quanto estes momentos de instabilidade podem impulsionar a busca pelo descobrir.

Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observado a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos (FREIRE, 2001, p. 259).

De fato, o choro da criança, me despertou também para o meu corpo, para a dificuldade que sentia em me concentrar nas aulas de balé clássico do curso de graduação, talvez pela linda vista do jardim da Universidade que ficava em frente à janela de nossa sala, pois quando percebia, a música já estava tocando e eu nem sabia qual era o exercício passado pela professora, ou talvez, porque nunca teve sentido para mim aqueles movimentos que meu corpo reproduzia há anos, refletindo em mim o que Vianna (2008) chamou de auto-hipnose [*sic*]. Isto se configurava como um problema, pois as disciplinas de clássico faziam parte da grade curricular obrigatória do curso.

O autor Vianna (2008, p 32) evidencia esta dificuldade em seu livro *A Dança*, fazendo referência à postura do professor nas aulas de balé clássico, que muitas vezes não tem preocupação com o aluno.

Essa desatenção passa para o aluno, que, em vez de estar presente e ouvir a música, inicia um processo de auto-hipnose [*sic*] e, em pouco tempo, não está mais na sala de aula: está nas nuvens, no espelho, nas notas do piano, mas não consigo mesmo. A sala de aula, desta forma, torna-se apenas uma arena para a competição de egos, onde ninguém se interessa por ninguém a não ser como parâmetro para a comparação (VIANNA, 2008, p. 32).

Paralelamente a este episódio, estudávamos na graduação a disciplina *Didática no Ensino da Dança* e nossa professora da época era a autora<sup>4</sup> Dionísia Nanni, cujas publicações se pautavam nesta área de didática.

Numa das aulas nos foi apresentada a metodologia montessoriana, proposta pela italiana Maria Montessori (1870 - 1952). Lembro-me que o que mais me chamou a atenção era o modo como ela enxergava a criança já naquela época. Montessori enxergava a criança como um ser capaz, com uma visão muito mais avançada do que eu em pleno século XXI a enxergava.

<sup>4</sup> Dionísia Nanni é autora dos livros *Dança Educação – Pré Escola à Universidade* (2003), *Ensino da Dança* (2003), *Dança Educação – Princípios, Métodos e Técnicas* (2003).



Assim, passei a estudar mais profundamente sua metodologia e informalmente passei a incorporar alguns aspectos em minhas aulas de balé, passando a pesquisar o uso dos materiais, a postura do professor e adaptá-las às condições reais que tinha na academia. Hoje percebo que o que mais me influenciou naquele momento foi a defesa que Montessori fazia do potencial e da capacidade da criança pequena como sujeito da sua aprendizagem e a importância do autoconhecimento para o seu desenvolvimento.

Ao final da graduação, na realização do TCC passando a me interessar pela Educação Infantil optei por relatar e aprofundar o trabalho que havia iniciado na academia para o contexto escolar, resultando na pesquisa *A Dança na Educação Infantil e o Método Montessoriano: um caminho a ser conhecido*<sup>5</sup>.

### **Eu pesquisadora de quem ensina dança para criança**

Após terminar a graduação tive a oportunidade de entrar no mercado de trabalho ministrando aulas de Dança no contra turno de uma rede escolar, como atividade extracurricular<sup>6</sup>. Por meio deste trabalho pude experimentar no papel de professora, novas formas de se propor a dança com crianças e realizar alguns experimentos de atividades autorais. Percebi que quanto mais estimulava a criação – improvisação, composição e a autoria das crianças em seus próprios movimentos, mais elas se interessavam em participar das aulas.

Certa vez, participando da gravação do *Programa Sempre Feliz da Rede Super*<sup>7</sup> de televisão, um dos alunos quando perguntado pela repórter sobre o que mais gostava das aulas de Dança, sem pestanejar respondeu: de criar.

A partir daí, com desejo de ampliar meus conhecimentos a fim de possibilitar ensinar a Dança para criança de forma coerente com a infância e também de investigar o lugar que a Dança ocupa na Educação Infantil, me fez traçar o caminho de volta à Universidade, agora no Programa de Pós Graduação da Escola de Belas Artes da

<sup>5</sup> O Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Dança teve como orientadora a Prof.<sup>a</sup> Maria Lígia Rodrigues Santos, da Faculdade de Educação – UFV, com coorientação da Prof.<sup>a</sup> Laura Pronsato do Departamento de Dança – UFV em 2009.

<sup>6</sup> A autora desta pesquisa é instrutora de Dança na rede SESI de educação da Região Metropolitana de Belo Horizonte desde 2010, atuando no programa Escolas de Cultura SESI que ocorrem no contra turno escolar. Atua hoje também como instrutora referência da Escola SESI Emília Massanti, no qual faz a gestão dos demais cursos de Cultura ofertados.

<sup>7</sup> A gravação do programa ocorreu na cidade de Belo Horizonte, no ano de 2013.

Universidade de Minas Gerais, buscando novamente crescer em meu entendimento, ampliar meus horizontes e auxiliar outras pessoas na compreensão de uma Dança que contemple integralmente a criança pequena na Educação Infantil.

Como possibilidade de conhecer o contexto da Educação Infantil em Belo Horizonte e também como primeira etapa desta pesquisa, participei do projeto de extensão Linguagem Corporal, que no ano de 2015 foi desenvolvido na Escola Municipal Henfil, com uma turma de crianças de três a quatro anos de idade.

O projeto de extensão que teve início no ano de 2010, faz parte do Laboratório GESTOLab<sup>8</sup> da Escola de Belas Artes e da Pró-reitora de Extensão da UFMG, tem como objetivo principal a formação continuada de professores da rede municipal de Educação Infantil da cidade de Belo Horizonte – MG a partir de atividades das quais participam as professoras e as crianças, aplicadas por alunas graduandas do curso de Licenciatura em Dança da UFMG, as quais são orientadas pela professora responsável pelo projeto de extensão.

Foi durante minha participação neste projeto, na fase de observação diagnóstica, onde buscava conhecer melhor a proposta das atividades aplicadas e também me familiarizar com este novo ambiente, que uma das crianças participantes externou em uma fala toda a essência que a mesma vivenciava no projeto e que me permitiu desenhar um caminho mais pertinente para esta pesquisa.

Ao adentrar o espaço da escola, um pequeno grupo de crianças que estava se preparando para o início da aula do projeto e ainda se familiarizando com a minha presença, vieram me receber brincando num deslocamento de quatro apoios. Uma das crianças perguntou o por que da minha presença. Como resposta, perguntei as crianças o que eles achavam que eu estava fazendo ali. Uma criança respondeu: “Eu já sei, é aula de Dança!” E a outra criança ao lado complementou: “É aula de mim!”

No momento em que esta criança responde que as aulas do projeto eram uma “Aula de mim”, ela demonstrou uma apropriação do sentido das aulas que todos nós, adultos envolvidos neste projeto, tínhamos como objetivo - sensibilizar a professora

<sup>8</sup> O laboratório de Estudos do Gesto e Cognição (GESTOLab) coordenado pela Professora Dra. Ana Cristina C. Pereira, na Escola de Belas Artes da UFMG, busca dar condições aos seus integrantes de vivenciarem um espaço catalisador de processo de construção de conhecimento na área de arte a partir da experimentação, discussão e reflexão de investigações sobre as relações entre gesto e *embodied cognition*. O Laboratório tem como principais focos de estudo: estética do gesto; estudos históricos do gesto; gesto e cognição; linguagem corporal no contexto da educação infantil; papel das metáforas e analogias na construção do gesto artístico de dança; entre outros.

responsável pelo trabalho com a Linguagem Corporal de que é possível sim, trabalhar o corpo da criança a partir de uma experiência estética que evidencie sua linguagem própria como protagonista. Foi uma grande surpresa constatar que as crianças foram capazes de entender a proposta desenvolvida pelo projeto.

Esta experiência me fez lembrar outra frase de uma criança pequena relatada no livro *Casa Redonda – Uma Experiência em Educação*, da autora Maria Amélia Pinho Pereira (2013), a qual também me inspirou para esta pesquisa. Paulinho, aluno daquela instituição, de três anos diz: “Me ajuda a fazer eu”, num trabalho que envolvia uma caixa de papelão.

A autora faz uma reflexão sobre a relação estabelecida pela criança “entre a construção desse lugar, nomeado por ela como ‘minha casa’, e a construção do seu ‘eu’” (PINHO, 2014, p. 81).

A casa e o eu, o lado de fora e o lado de dentro, o espaço interno e externo, corpo e alma. Aí está a maestria da infância que, em sua espontaneidade e liberdade, expressas no brincar, redefine tempos e espaços, inaugurando, com sua imaginação, um universo simbólico, misterioso em sua essência, pois transcende qualquer dualidade (PINHO, 2014, p. 81).

Assim como a autora, a partir deste dia também passei a refletir sobre esta frase que detonou em mim uma questão que venho debatendo tanto internamente, quanto na minha prática: *trazer a criança para o protagonismo de seu corpo, libertar a criança da imposição dos códigos, gestuais e movimentos adultos, permitir que a criança seja protagonista de seus próprios movimentos numa perspectiva estética*. Questão que, uma criança foi capaz de responder em apenas quatro sábias palavras: ***É aula de mim!***

Por todo meu histórico de formação e meu envolvimento com o universo da infância nos dias de hoje, não poderia ignorar essa questão, pois além de vivenciar no corpo, convivo até hoje com os pré-conceitos que a Dança enfrenta no ambiente escolar, bem como os equívocos realizados com a criança no ensino de Dança. Equívocos que, às vezes, também retornam a minha prática docente por serem os modos de aprender e ensinar que experienciei por muito tempo em minha trajetória na Dança.

Emoções decantadas, reflexões borbulhadas, verificou-se o seguinte problema quando diz respeito à Dança com a criança pequena no contexto escolar: a predominância do ensino de Dança no qual se prioriza apenas a cópia e a repetição de movimentos, desconsiderando as crianças pequenas seres capazes de aprendizado e também uma utilização da dança apenas como entretenimento.

Na busca por compreender por que este entendimento ainda se reverbera nas escolas, surgiram algumas indagações:

- A criança pequena precisa realmente abnegar de seus movimentos para apenas repetir os movimentos do adulto para realmente dançar?

- Como trabalhar a Dança com a criança pequena de modo a contribuir para o seu desenvolvimento enquanto ser social?

- É possível ensinar os conteúdos da Dança para a criança pequena de modo que a criança seja propositora de seus próprios movimentos?

- Como o ensino de Dança para criança pequena pode proporcionar uma experiência significativa, de modo a oportunizar diferentes modos de criar seus próprios movimentos?

Assim, delineou-se o objetivo geral desta pesquisa que foi verificar a possibilidade do desenvolvimento de um trabalho de ensino/aprendizagem em Linguagem Corporal: Dança na Educação Infantil, que além de visar os conteúdos específicos da área, considere a criança protagonista deste processo e abra possibilidade para o adolecer da criatividade da criança pequena na criação de movimentos simbólicos e extracotidianos, bem como contribuir para o desenvolvimento integral da criança.

Ao pesquisar novas formas de se propor a Dança para a criança pequena, buscou-se conhecer a trajetória da Dança no contexto escolar, bem como o entendimento do corpo neste processo de ensino/aprendizagem na Educação Infantil.

No segundo momento da pesquisa, optou-se por um estudo exploratório, numa abordagem qualitativa, elencando ainda um estudo de caso por meio da aplicação de uma proposta pedagógico/artística.

Para que se tornasse viável este segundo momento da pesquisa, foi necessária a autorização da Secretaria Municipal de Educação – SMED de Belo Horizonte. Para isso foi enviada uma carta de apresentação e indicação do projeto de pesquisa. Em seguida, foi agendada uma entrevista entre a pesquisadora e a Gerente de Coordenação da Educação Infantil da SMED, Mayrce Terezinha da Silva Freitas que, após a apresentação do projeto de pesquisa concedeu a autorização para a aplicação da proposta, indicando para isso a UMEI Vila Estrela.

Dessa forma, para uma melhor estruturação da pesquisa, esta dissertação foi constituída em seis capítulos que estão descritos a seguir.

O primeiro capítulo intitulado *A trajetória da Dança no Contexto Escolar*, aponta as dificuldades de inserção da Dança na escola enquanto campo de conhecimento, fazendo um breve histórico sobre os modos que levaram a perpetuação da dicotomia corpo/mente, o que dificulta a visão de uma educação por meio da experiência. Este capítulo ainda propõe uma reflexão sobre a visão da escola acerca da Dança apenas como entretenimento e o estereótipo de seu ensino por meio de cópias e repetições de danças de repertório presentes no contexto escolar e os possíveis motivos que levaram a esta visão reducionista.

O segundo capítulo se pauta em discorrer sobre a *Linguagem Corporal: a Dança na Educação Infantil*, discutindo principalmente seu eixo estético, onde a Dança é contemplada. Além disso, revisita a publicação de leis e importantes documentos publicados em âmbito nacional e posteriormente no municipal - o RCNEI, As Diretrizes Curriculares e as Proposições Curriculares da Rede Municipal da Educação Infantil de Belo Horizonte, que auxiliaram na compreensão da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica e a importância do binômico *educar e cuidar* na educação das crianças pequenas.

No terceiro capítulo *O protagonismo da criança no ensino de Dança* é onde descrevo uma importante etapa desta pesquisa, quando, por meio de minha vivência no Projeto “Linguagem Corporal na Educação Infantil numa perspectiva teórico-prática”, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Cristina Pereira, a fala de um aluno participante instiga a apropriação do objeto de estudo da pesquisa. Onde também discurso sobre a importância de oportunizar às crianças pequenas o conhecimento dos conteúdos específicos da área da Dança a fim de trabalhar com elas, a Linguagem Corporal: Dança.

O quarto capítulo *Caminhos Percorridos: Metodologia* narra os caminhos metodológicos percorridos para a adequação da pesquisa à realidade da criança e da instituição de Educação Infantil pesquisada, bem como as etapas e os procedimentos adotados para a estruturação da pesquisa além do referencial teórico adotado como suporte da proposta pedagógico/artística.

O quinto capítulo intitulado *A Dança na Educação Infantil: uma “Dança de Mim”* apresenta a sistematização da proposta pedagógico/artística e a escolha das atividades que a compuseram. Apresenta a coleta dos dados por meio de um estudo de caso realizado com três turmas de crianças na faixa etária de quatro a cinco anos de idade, pertencentes ao quadro de alunos da UMEI Vila Estrela. E ainda, relata e discute

os dados por meio dos registros realizados por diário de bordo e registros de vídeo e fotografia.

Finalizando, no sexto capítulo *Considerações Finais* são apresentados apontamentos no que diz respeito a realizações e limitações da proposta sistematizada, bem como sugestões para que a Linguagem Corporal: Dança seja trabalhada na Educação Infantil combatendo os pensamentos retrógrados e os dualismos e também contribuir para uma visão mais condescendente da criança nos processos de ensino/aprendizagem em Dança.

A partir dessa perspectiva, essa pesquisa busca propor o ensino/aprendizagem da criança pequena na Linguagem Corporal: Dança a partir do eixo estético, por meio da aplicação de uma proposta pedagógico/artística que vise a criança como protagonista de seus próprios movimentos e por meio de suas atividades instigue o adolescer da criança na proposição de seus movimentos.

## 1 A TRAJETÓRIA DA DANÇA NO CONTEXTO ESCOLAR

A Arte além de patrimônio cultural da humanidade “é por si mesma, a experiência sensível em que o nosso corpo perceptivo reflete” (MARTINS, PICOSQUE & GUERRA, 1998, p. 118).

A Dança, enquanto Arte e campo de conhecimento, pode ser compreendida como um sistema de construção de signos permeado pelos nossos modos de ser e estar no mundo, o que nos permite compreender a Dança como um “conjunto de possibilidades que produzem sentidos, como uma linguagem” (MARQUES b, 2012, p. 46).

Vemos que a linguagem é a forma essencial da nossa experiência no mundo e, conseqüentemente, reflete nosso modo de estar-no-mundo [*sic*]. Por isso é que toda linguagem é um sistema de representação pelo qual olhamos, agimos e nos tornamos conscientes da realidade (MARTINS, et al, 1998. p. 37).

Entretanto, a dança nem sempre foi vista como linguagem, muitas vezes relacionada apenas ao entretenimento como veremos a seguir.

Pode-se dizer que a Dança<sup>9</sup> sempre esteve presente no contexto escolar, mesmo que de maneira informal, onde muitas vezes foi e ainda é utilizada de forma equivocada. Na maioria das vezes ainda é usada apenas como entretenimento, lazer para os horários ociosos e também em apresentações artísticas para datas comemorativas. Dessa forma, a Dança assumiu por muito tempo uma condição de tapa-buracos na escola.

Devido à falta de conhecimento das pessoas em relação à área da Dança, três possíveis preconceitos influenciam diretamente nesta dificuldade de sua inserção nas escolas como linguagem, perpetuando atitudes e posturas que reforçam ainda mais estes equívocos (MARQUES, 1997).

O primeiro é o estereótipo concebido no imaginário das pessoas de que as aulas de Dança são apenas para mulheres. Perdurando este preconceito até hoje, o qual muitas vezes é reforçado no ambiente escolar, esta condição pode ser vista com mais clareza nas escolas de Educação Infantil, onde optam por aulas de dança para as meninas e de esporte para os meninos como cursos livres complementando o currículo, reforçando

<sup>9</sup> A partir deste ponto a palavra *Dança* será utilizada com o início em maiúsculo para se referir ao campo de conhecimento e dança iniciada em minúsculo para se referir às manifestações puramente artísticas.

desde cedo que os movimentos corporais estéticos só podem fazer parte do universo feminino.

O segundo preconceito é o receio que se tem em relação ao trabalho com o corpo. No pensamento bíblico, muito propagado no ocidente, o corpo foi compreendido como um local de pecado, sendo necessário negá-lo para a busca da espiritualidade ser completa e o espaço no *paraíso* ser garantido.

Acredito que tanto o corpo como a dança ainda são cobertos por um mistério, um buraco negro que a grande maioria da população escolar ainda não conseguiu investigar, explorar, perceber, sentir, entender, criticar! Ou seja, embora não se aceite mais, muitas vezes até na prática, o pré-conceito em relação ao contato com o corpo e com a arte, portanto com a dança, as gerações que não tiveram dança na escola muitas vezes não conseguem entender em seus corpos exatamente o que se propõe. Ou seja, há, talvez, um entendimento estritamente intelectual em relação a esta disciplina, sem que haja um entendimento (e, portanto aceitação e valorização) baseado na experiência (MARQUES, 1997, p. 22).

Além disso, existe o senso comum sobre o “corpo-eu, a ideia equivocada de que trabalhar com o corpo artisticamente significa abrir os porões do inconsciente sem a menor possibilidade de controle” (MARQUES, 1997, p. 22).

E por fim é o terceiro preconceito que existe em nossa sociedade em relação ao artista e à própria Arte. As danças codificadas, como o balé, o flamenco e as danças folclóricas são mais bem aceitas pelos leigos na área, porém se a dança não apresenta uma estrutura convencional ou conhecida acaba sendo relacionada com a libertinagem e a irracionalidade.

São esses conceitos (ou pré-conceitos) em relação à dança que muitas vezes nos impedem ou nos impelem a desenvolver trabalhos contínuos, amplos e aprofundados na linguagem de Dança nas escolas de Educação Infantil (MARQUES, 2012).

Compreendendo as dificuldades e buscando por aportes que possam auxiliar nesta caminhada, o presente capítulo se dedica a entender como se dá a inserção da Dança no contexto escolar na Educação Infantil, local este que a Dança sempre esteve presente, mesmo que de maneira equivocada.

Assim, no primeiro momento o capítulo é dedicado a compreender como se deu o esquecimento do corpo no processo de aprendizagem da educação, no qual se perpetua a dicotomia corpo/mente como uma herança arreigada na tradição das escolas.



É importante compreendermos este processo, pois é ele quem influencia até hoje o lugar do corpo<sup>10</sup> na educação e por consequência o lugar da Dança.

No segundo momento, busca-se o entendimento da Dança como entretenimento, utilizada pelas escolas de modo aleatório e em datas festivas, desconsiderando seus elementos específicos na construção do saber e desconsiderando o aluno, ser capaz de criação.

No terceiro momento investiga-se o estereótipo da cópia das danças de repertório presentes no contexto escolar, submetendo as crianças apenas à imitação do professor.

### **1.1 A dicotomia corpo/mente presente no contexto escolar**

O corpo está em constante desenvolvimento e aprendizado. Possibilitar ou impedir o movimento da criança e do adolescente na escola; oferecer ou não oportunidades de exploração e criação com o corpo; despertar ou reprimir o interesse pela dança no espaço escolar, servir ou não de modelo... de uma forma ou de outra, estamos educando corpos. Nós somos nosso corpo. Toda educação é educação do corpo. A ausência de uma atividade corporal também é uma forma de educação: a educação para o não-movimento [*sic*] – educação para a repressão. Em ambas as situações, a educação do corpo está acontecendo. O que diferencia uma atitude da outra é o tipo de indivíduo que estaremos formando. (STRAZZACAPPA, 2001, p. 83)

Para a autora Strazzacappa o fato de não haver espaço para a Dança nas escolas propõe-se uma concepção de ensino que opta pela repressão do movimento. Consequentemente educa-se corpos apáticos, corpos não expressivos, silenciados.

O corpo na escola, que ainda é visto como um hospedeiro do nosso intelecto, como uma carcaça é muitas vezes negligenciado na rotina escolar.

Até mesmo nas aulas em que o foco é o corpo, como por exemplo, as aulas de Educação Física, geralmente se busca trabalhar apenas as condições físicas visando que as atividades e brincadeiras auxiliem na alfabetização e ajudem a melhorar a coordenação motora (MARQUES b, 2012).

<sup>10</sup> Utiliza-se aqui para a expressão lugar do corpo, o conceito da autora Roriz (2014, p. 15), no qual esta palavra assume a configuração de uma metáfora que abarca, “além da concepção de corpo físico que ocupa sempre determinado lugar ou lugares, a representação de corpo e suas possíveis relações”, que neste trabalho visita a Dança no ambiente escolar.

Se o corpo é o que nós somos, trabalha-lo ou não na escola já demonstra à criança qual a concepção de corpo eleita como correta, ou seja, ter um corpo serve apenas para “organizar o aprendizado” (MARQUES b, 2012).

Esse entendimento tem início por volta do século XVI, quando a escola começa a ser institucionalizada, criando suas raízes nas concepções da Escola Tradicional. Surge também o sentimento de família e de infância, iniciando o processo de escolarização das crianças, a separação por idades, a graduação em séries, a organização de currículos e o recurso de materiais didáticos (ARANHA, 1996).

Este processo de institucionalização da escola herda da Idade Média a concepção de corpo associada a “defeitos e pecados”, atribuindo às doenças que acometiam as pessoas o pecado por elas praticado. E ainda atribuindo à alma “os valores supremos, como espiritualidade e racionalidade” existindo a compreensão de que havendo arrependimento e sacrifícios, a mente poderia recompensar o corpo, como a cura de uma doença (CASTRO, ANDRADE & MULLER, 2006, p. 40).

Conforme a difusão do Cristianismo avançou pelos países, o corpo assumiu esse *locus* de pecado e a Dança, até então parte dos rituais, passou a ser vista como *coisa do diabo*, deixando o legado dos prazeres gerados pelo corpo, o peso da culpa.

De acordo com Vargas (2009, p. 39),

A dança sempre teve lugar de destaque na educação nos tempos antigos. Com o passar dos anos a proibições eclesiásticas, o dualismo grego, o puritanismo e a supervalorização da mente sobre o corpo converteram toda linguagem corporal em algo sem valor.

Assim, o corpo começa a ser negado pela busca da espiritualidade e as danças existentes na época passam a serem proibidas, podendo ser dançadas apenas as que não apresentavam contato pessoal ou as dançadas em grupos.

A proposta cartesiana do filósofo Descartes surge como uma marca no pensamento ocidental, - *penso, logo existo* - atravessando os séculos a partir do XVI, perdurando até hoje submerso a muitas visões filosóficas, psicológicas e educacionais. Separando totalmente o corpo da mente, ficou a cargo do corpo a sujeição de um mero objeto de estudo da Medicina e para a mente o esforço intelectual (RORIZ, 2014).

Esta perversão dualista do cristianismo teve como consequência a consideração do corpo como um obstáculo à vida, a prisão da alma. Orientou a vida para um outro mundo como a negação da carne, a qual deve ser ignorada, punida e mortificada. Assim a dança perdeu força. Teatro e Dança foram condenados, e o batismo era negado aos artistas e a seus filhos que atuavam no circo e na pantomina (GARAUDY *apud* VARGAS, 1980, p. 20).

Baseado nesta concepção dualista entende-se que durante a permanência das concepções da Escola Tradicional o corpo na escola foi negado, limitando a compreensão de que a experiência é aquilo que nos passa e sendo elevado apenas o pensamento intelectual, deixando como herança para escola até os dias de hoje esta concepção da dicotomia corpo/ mente.

A relação professor/aluno que se formou nessa época também teve grande influência na abstenção do corpo nos processos educacionais, pois nesta relação *magistrocêntrica*, o professor era o detentor de todo poder, responsável pela transmissão do conhecimento. Os alunos formavam um bloco homogêneo, onde não havia uma preocupação com a individualidade de cada um, a ênfase era apenas no esforço intelectual e a aprendizagem se dava pelas leituras repetitivas e cópias constantes, o que deixou por anos um legado na educação (ARANHA, 1996).

Até mesmo no espaço da escola imperava o domínio e a importância do professor em relação ao aluno com sua mesa sobre um tablado para aparentar maior altura, logo maior poder.

Outras características marcantes desta época que contribuíam para uma relação magistrocêntrica, eram os prêmios e os castigos, tornando-se uma tradição que ainda se estende até os dias atuais, a qual estimula a competitividade entre os alunos. Como manutenção da disciplina e de poder, o corpo é quem sofria as punições por meio dos castigos, além da intimidação.

Surge daí a expressão – dar a mão à palmatória – muitos alunos passaram por este tipo de castigo corporal, no qual o professor golpeava a palma da mão do aluno com um instrumento de madeira a fim de castigá-lo por um *mau* comportamento.

De acordo com Mendes (2006), Foucault (1997) em seu livro *Vigiar e Punir* argumenta que num curto período houve grandes mudanças no modo de punir e em seu significado. Antes, “a punição pautava-se em demonstrar quem exercia ou, no caso, detinha o poder. Depois, o poder punitivo ocultou-se não só nas instituições, mas também em suas ações sobre os corpos” (FOUCAULT, 1997, *apud*, MENDES, 2006, p. 171).

A punição física ocorria, para que houvesse um controle dos meios sociais e pedagógicos, estabelecendo por meio do corpo, novas relações de poder.

Dessa forma, o pensamento cartesiano de Descartes influencia até hoje alguns hábitos perpetuados na escola, como a ideia de que para aprender a criança necessita estar sentada, parada, no qual o aprendizado só irá acontecer se ela estiver silenciosa,

quase que num passe de mágica. O corpo, neste contexto, representa um inimigo, que não colabora com os estudos, inquietando a mente com seus remelexos nas carteiras e suas andadas de distração pela sala de aula. Não é a toa que as aulas de Educação Física e o horário do recreio são quase que unânimes na preferência das crianças quando o assunto é escola.

Hoje, já existe uma mudança de paradigmas em algumas instituições de ensino em relação à proposta de ensino/aprendizagem, a utilização diferenciada do espaço e o corpo como possibilidade de aprendizagem.

## **1.2 A visão da escola da Dança apenas como um entretenimento**

“Ver a dança apenas como uma diversão agradável e frívola é degradá-la”  
(DUNCAN, 1997, p 103).

A dança assumiu diferentes papéis na sociedade ao longo dos séculos que foram tomando diversas faces a cada época vivente, seguindo ela “um trajeto que vai da caverna, à aldeia, ao templo, à praça, à igreja, ao salão e ao palco” (PEREIRA, 2005, p. 19) e, do palco, às escolas e à universidade.

Também assumiu o papel do ritual, da celebração, do entretenimento, bem como o caráter artístico. Primeiramente com a sistematização do balé clássico, posteriormente com a libertação dos movimentos pela dança moderna e ademais com a negação de códigos com a dança contemporânea, este caminho fortaleceu a veia artística da dança, propondo diversas formas de se dançar, acrescentando ao artista uma pluralidade de conhecimento em relação ao corpo.

Assim, a dança considerada como uma das mais antigas linguagens artísticas não poderia ser “ignorada por essa visão de educação” (MORANDI, 2006, p 71), pois ela passa a ser um agente intermediador na relação entre o aluno e o mundo.

Mesmo com toda essa pluralidade, a Dança na escola continua nos dias de hoje sendo abarcada como um repertório de danças prontas que devemos aprender, limitando-se a coreografias de passos pré-concebidos (MARQUES, 2012 a).

Embora haja muitas discussões, do aumento de pesquisas na área da Arte/Educação, de progressos já alcançados e das novas possibilidades de dançar que a dança contemporânea trouxe, quando falamos de Dança no contexto escolar, o imaginário da maioria das pessoas inseridas neste ambiente ainda está ligado à

concepção de danças prontas e coreografias codificadas, acentuando-se ainda mais este entendimento da Dança como mero entretenimento durante os meses que antecedem as comemorações das Festas Juninas/Julinas ou outras datas comemorativas.

[...] a cópia mecânica de repertórios não educa corpos cênicos ou lúdicos; “educam”, isto sim, corpos silenciados, apáticos, não participantes e/ou expressivos. Isso significa também educar cidadãos não lúdicos, silenciados, apáticos, não participantes e/ou expressivos. (MARQUES, 2012, p. 41).

Assim como não estimular o aluno para o movimento, educando-o ao *não-movimento*, limitar o aprendizado da Dança apenas para a cópia de repertórios é também educar *corpos silenciados, apáticos, não participantes*. É também uma educação que parte da premissa de que temos um corpo e não somos ele.

Nas escolas, logo aparecem as danças *cowntrys*, as músicas sertanejas, que além de descontextualizadas, colocam os alunos a repetir a mesma sequência coreográfica de bater mãos e pés sem reflexão alguma sobre aquele momento e movimento, que poderia sim acontecer, porém de forma a trabalhar os conteúdos que a Dança possui para o desenvolvimento do trabalho corporal de modo estético.

A escola geralmente possui pouco repertório para se trabalhar a Dança, focando muitas vezes nesta data festiva, especificamente, pois além de ser uma forma de mostrar aos pais uma atividade diferenciada praticada com os alunos, busca-se uma “contextualização” (grifo meu) com as danças regionais.

Geralmente o único contato que a escola possui com a dança é por meio de manifestações culturais trabalhadas em determinados contextos, com a ciranda, o carimbó, o xaxado, bem como as danças de matrizes africanas são contempladas nas comemorações do Dia da Consciência Negra<sup>11</sup>.

É claro que a ligação existente entre a Arte e a Cultura é muito estreita, muitas vezes se entrelaçando, mas é importante compreendermos que elas não são sinônimos uma da outra. A Dança enquanto campo artístico é vista como linguagem, constituída por seus códigos e representações. Já a Cultura, é vista como um sistema de valores e significados que abrangem os modos de vida dos povos (KATZ, 2009).

De acordo com Teixeira Coelho apud André (2008, p.1),

<sup>11</sup> O Dia da Consciência Negra é comemorado no dia 20 de novembro e tem como objetivo uma reflexão sobre a difusão da cultura afro-brasileira. Esta data foi escolhida como uma homenagem a Zumbi dos Palmares.

A cultura é a convergência de tudo o que está disperso, é desejo de congregação, sua função é afirmativa para o coletivo, para o consenso, para a unificação. Já a arte é exceção e dessa forma se faz diferença no campo da cultura. A arte “pensa” pela lógica da transgressão, ela é risco, dissolve, abala, nega. Nessa perspectiva apresentamos a seguinte indagação: Quando a arte é capturada pelas instituições, convertendo-se em bem cultural, ela acaba servindo de símbolo de convergência e de identificação com a realidade que aí está. Ela afirma a realidade, representando-a. Por outro lado, se entendermos que a realidade, hoje, é a “sociedade do espetáculo”, realidade que constitui as relações dos homens entre si, com o saber e com as coisas a partir da mediação dos bens de consumo, como incentivar a afirmação dessa realidade? Queremos isso?

A partir dessas indagações, proponho outra: será que a Dança, inserida por meio das manifestações culturais na escola, está sendo abarcada como área de conhecimento, ou mais vez atua apenas como entretenimento?

Apesar destas indagações e do trabalho com a forma – com referências externas às crianças – não ser muito bem cotado nos discursos pedagógicos e acadêmicos sobre a arte/dança para crianças, vemos na prática que o trabalho com repertórios tem sido o campeão de audiência em muitas escolas: “propostas desenvolvidas nas unidades escolares vão do ensino dos repertórios de danças brasileiras, das danças de salão, da mídia, à cópia das dancinhas propostas nos DVDs da Palavra Cantada ou até mesmo da Xuxa” (MARQUES b, 2012, p. 18/19).

Não que aprender repertórios seja errado, “não é, absolutamente, ‘errado’, mas certamente, uma forma bastante limitada de trabalhar a dança em situação escolar” (MARQUES, 2012 b, p. 22).

Para que o aprendizado de repertórios se torne também fonte de fruição e criação, esses repertórios precisam ser aprendidos por outros meios que não sejam a cópia calada e mecânica, sem história, sem contexto, sem compreensão da linguagem. A Ciranda, ou qualquer outra dança do repertório brasileiro, não pode ser aprendida somente como um conjunto de passos, pois ela não é somente isso. A Ciranda, ou qualquer outra dança de repertório, deve ser entendida como uma relação entre quem dança, onde se dança e o quê se dança. Acima de tudo, existem sentidos no dançar que superam a reprodução pura e simples de sequência e passos (MARQUES b, 2012, p. 19/20).

Além disso, o modo de ensinar, muitas vezes ainda recai sobre as concepções tradicionalistas, que como vimos, é baseada na figura do professor, o qual toma as decisões e ao aluno só resta copiar e repetir, criando assim uma dança de passos pré-concebidos sem reflexão sobre o trabalho desenvolvido.

Para os profissionais habilitados na área da Dança que trabalham no ambiente escolar, esta época do ano pode se tornar uma *demonização* do seu trabalho, pois surge

um embate interno, trabalhar de forma contextualizada a instrumentalização da Dança ou deixar com que outras pessoas tomem a frente deste trabalho que compreende a Dança apenas como entretenimento?

É um dúbio sentimento, *ser ou não ser*.

De acordo com Fiamoncini (2003, p. 59), esta forma de empregar a Dança na escola, instrumentalizando-a e visando o seu reducionismo tem como consequência os anos que a “produção científica em Dança se limitou a livros de história da Dança, biografias e manuais”, preocupando-se apenas em explicar seus termos técnicos e exemplificar os movimentos e posições por meio de figuras.

Ainda segundo a autora, esta escassez bibliográfica ajudou a coibir o entendimento da Dança enquanto área de conhecimento atrelada à Arte no contexto escolar, pois este tipo de aporte teórico auxiliou na formação e habilitação do profissional que se dispôs a trabalhar com a Dança na escola de modo superficial. E ainda deixou como legado a predominância das apresentações em datas festivas e quando utilizada como conteúdo, acabou sendo reduzida ao ensino de alguma técnica específica (FIAMONCINI, 2003).

Este problema também diz respeito à pesquisa na área de Dança/Educação, pois sendo este um campo recente, um dos problemas que os pesquisadores ainda encontram é o número reduzido de publicações, sendo necessário muitas vezes buscar referências em outros campos, como a filosofia, a antropologia e a educação para transpor seus conceitos a fim de embasar sua escrita, o que dificulta a produção de novas bibliografias.

A autora Marques, em 1997, já nos apontava para este problema, deixando clara a dificuldade de se produzir mais bibliografia especializada em nosso país, não só pela falta de pesquisas anteriores, mas também pela dificuldade em encontrar editoras que tivessem interesse em publicar estas pesquisas, problematizando ainda mais o campo da escrita científica na área.

Não poderia deixar de mencionar a escassez de bibliografia especializada na área e, até mesmo, a recusa de muitas editoras conhecidas em publicar trabalhos que certamente contribuiriam para um desenvolvimento mais crítico da área, alegando "falta de mercado". Aquilo que temos publicado no Brasil, na maioria das vezes traduzido - e mal traduzido - geralmente apresentam uma visão romântica e pouco crítica do que é a dança e seu ensino, deixando frequentemente de enfatizar seus aspectos artísticos/estéticos em prol de uma abordagem em que a dança aparece somente como meio, ou recurso educacional (MARQUES, 1997, p. 22).

As duas pesquisas aqui citadas, Marques (1997) e Fiamoncini (2003), convergem no entendimento de que é necessário ter um maior número de publicações que discutam a importância da Dança enquanto área de conhecimento e o reconhecimento no âmbito escolar de seus aspectos educacionais/artísticos/estéticos, bem como a problematização de seus processos de aprendizagem.

Percebe-se que há uma diferença de seis anos entre estas publicações, o que pode ser considerada uma situação recente no campo da pesquisa, porém nos faz compreender o quão lentamente podem se dar as transformações em diversas áreas, bem como na área da Arte e também da Educação, pois é um processo complexo de construção de saberes.

De acordo com Strazzacappa & Morandi (2006, p. 20), este “processo de reconhecimento da Dança na educação é recente”. Ela nunca esteve incluída oficialmente no currículo escolar como uma disciplina obrigatória, tendo pouca participação na história da Arte atrelada ao âmbito escolar, relacionada apenas às festividades da escola e nas atividades recreativas e muitas vezes presentes apenas nas aulas de Educação Física.

É bom ressaltar também que, além disso, o trabalho com a Dança continua mantendo uma visão distorcida e preconceituosa de que só pode ser realizada por pessoas do sexo feminino e que só pode dançar quem tem facilidade, flexibilidade, entre outros aspectos, uma herança da construção de sua história ligada ao balé clássico.

Não se tem aqui o intuito de condenar o processo de aprendizagem das técnicas de Dança na escola, nem reiterar que a Dança não possa ser vista como entretenimento, o que se busca é abrir espaço para que ela seja vista como campo de conhecimento a ser trabalhada no ambiente escolar, no qual existem conteúdos que podem ser trabalhados de modo a instigar o desenvolvimento da sensibilidade do aluno, uma visão mais crítica acerca do mundo em que ele está inserido, bem como trabalhar a movimentação sob um olhar estético.

Assim, este caráter informal que a Dança adquiriu na escola começou a se descaracterizar em 1996, quando se esboça um cenário de mudanças em relação ao ensino de Arte. A Lei de Diretrizes e Bases, nº 9.394 – a LDB, passou a instituir a obrigatoriedade do ensino de Arte e em 1997 incluiu a Dança e as demais áreas, Música, Teatro e Artes Visuais, como subcomponentes dessa disciplina na publicação dos



Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação - PCNs<sup>12</sup>, documento voltado para o Ensino Fundamental e Médio.

Como um dos mais recentes desdobramentos da LDB, este reconhecimento veio a se tornar mais efetivo atualmente por meio do sancionamento da Lei nº 13.278/2016 que altera os §§ 2º e 6º do art. 26 da Lei nº 9.394 e que institui a Dança, o Teatro, a Música e as Artes Visuais nos currículos dos diversos níveis da educação básica, contemplando a independência das áreas que constituirão o componente curricular do ensino de Arte na escola. Este momento é resultado de muita luta e esforço dos representantes e profissionais da área, algo que foi celebrado com o status de conquista.

Este fato é considerado um avanço no campo educacional, porém é uma luta constante que não se encerra apenas com a alteração da LDB, pois *A Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) que se encontra em processo de finalização para sua posterior implementação, entra em contradição com esta decisão da Lei nº 13.278/2016, pois em sua escrita não considera Dança, Teatro, Música e Artes Visuais como disciplinas, mas sim, como subcomponentes da disciplina chamada Arte, no singular, “isto permitirá às escolas burlarem a obrigatoriedade, deixando as ARTES como meros complementos de outras disciplinas. Portanto, as escolas só contratarão professores de ARTES se quiserem” (BARBOSA, 2016)<sup>13</sup>.

De qualquer forma, abre-se maior espaço para que as discussões continuem e para que o ensino de Dança se torne obrigatório na Educação Básica, instituindo uma demanda que vem crescendo com a formação acadêmica destes profissionais.

Com esta última alteração da LDB, a graduação em Dança, que também é uma conquista recente no campo da Arte/Educação, terá que ser ampliada e os Sistemas de Ensino do país terão um prazo de cinco anos para programarem estas mudanças, incluindo às Universidades a formação de profissionais habilitados que possam atender esta nova realidade e em número suficiente para as demandas das escolas.

<sup>12</sup> A publicação dos PCNs teve como objetivo auxiliar o professor e a escola “na execução do trabalho, compartilhando seu esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade” (BRASIL, 1997, p. 4). Não entraremos em seu conteúdo, pois é um documento voltado para o Ensino Fundamental e Médio.

<sup>13</sup> Ana Mae Barbosa iniciou uma campanha em sua página pessoal do *facebook*, alertando os arte/educadores e pedindo ajuda para a atual condição em as Artes aparecem na escrita do documento BNCC. <https://www.facebook.com/anamae.barbosa?fref=ts>.

Em nosso país “a consolidação das universidades é um empreendimento da modernidade – evento relativamente recente” (AQUINO, 2007, p. 43) e quando se fala da área de Artes pode-se afirmar que esse campo é ainda mais atual.

O histórico dos cursos de graduação em Dança no Brasil é bem jovem, o que faz com que os profissionais habilitados esbarrem no desconhecimento de pessoas e de alguns órgãos competentes, sendo necessário muitas vezes brigar na justiça para ter seu direito assegurado de se trabalhar com o diploma de Dança, ministrando aulas na disciplina Arte nas escolas.

O primeiro curso de graduação em Dança no Brasil teve início no ano de 1956, pela Universidade Federal da Bahia – UFBA e hoje, de acordo com Pereira, Costas & Alvarenga (2012), nosso país já conta com uma gama extensa de cursos de graduação. Entre licenciatura e bacharelado são 41 cursos superiores em Dança em todo país, além de cursos na área de pós-graduação (*lato e strictu sensu*), formando profissionais licenciados e bacharéis habilitados a trabalhar a Dança no ensino formal e não formal.

São 30 IES ofertando ao todo 41 cursos superiores de Dança em todo país entre licenciatura e bacharelado, em todo Brasil, sendo que a maior concentração se apresentava nos Estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Minas Gerais. Desses 41 cursos cadastrados, 28 eram de licenciatura, 12 de bacharelado e apenas 1 era de tecnólogo. Também se verificou que dos 41 cursos, 28 eram públicos e 13 privados (PEREIRA, COSTAS & ALVARENGA, 2012, p 210).

Em 2006, a “crescente inserção da pesquisa em Dança nas universidades se constituiu enquanto demanda para a abertura de um programa de pós-graduação específico”, assim foi aberto o Curso de Mestrado em Dança do Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia - UFBA (AQUINO, 2007, p. 43).

Este crescimento no âmbito educacional demonstra uma “consolidação da Dança como área de conhecimento técnico, científico, acadêmico e artístico” (PEREIRA, COSTAS & ALVARENGA, 2012, p 210), reconhecendo a importância que os conteúdos específicos da Dança têm na formação do indivíduo, permitindo assim que se recupere a percepção da totalidade do corpo.

Desse modo, com o crescimento dos cursos de graduação em Dança teremos mais profissionais habilitados que possam trabalhar em suas propostas pedagógicas os conteúdos específicos da área de Dança, que de acordo com Marques são,

Os aspectos e estruturas do aprendizado do movimento (coreologia, consciência corporal e condicionamento físico); disciplinas que contextualizem a dança (história, estética, apreciação e crítica, sociologia, antropologia, música, assim como saberes de anatomia, fisiologia e cinesiologia) e possibilidades de vivenciar a dança em si (repertórios, improvisação e composição coreográfica) (1997, p. 31).

Para chegarmos a este cenário atual, em que o curso de Dança faz parte das mais renomadas Universidades do país, foi necessária uma mudança de ideologias, principalmente na área de Educação, compreendendo a experiência como uma particularidade do ensino de Artes e o corpo este local no qual a experiência irá se consolidar.

Estas informações trazidas até aqui nos permitem ter um panorama geral da trajetória da Dança no ambiente escolar e como as formas de trabalho foram sendo construídas para posteriormente serem desconstruídas, pois este processo de inserção da Dança no currículo escolar também está atrelado ao reconhecimento da Dança enquanto Arte e área de conhecimento.

### **1.3 O estereótipo da cópia das danças de repertório presentes no contexto escolar**

Não podemos negar que nos últimos anos a Dança galgou melhores posições na educação, porém por permanecer por quase dez anos como atividade, não teve seu espaço reconhecido e muitas vezes os modos de ensino/aprendizado não foram problematizados suficientemente.

Dessa forma, as reflexões acerca da Dança no contexto escolar ainda fazem parte de debates sobre os quais se pautam as propostas de ensino, os conteúdos a serem trabalhados, a postura do professor e dentre outras indagações que ainda surgem.

Entende-se que a sua introdução na escola é muito recente, complicando o entendimento que a Dança possui seus próprios signos, seus próprios conteúdos.

De acordo com Godoy (2011, p. 21) os conteúdos específicos da área de conhecimento da Dança

envolvem aspectos e estruturas do aprendizado do movimento – suscita experimentação e compreensão ao longo do processo educativo. Esses signos próprios podem ser vistos no estudo da coreologia de Rudolf Laban; na contextualização da dança quanto à sua história; na estética, na antropologia, na cinesiologia e na vivência da própria dança, ou seja, dos elementos que a constituem, tais como repertórios, improvisação e composição coreográfica.

Ainda segundo a autora,

A dança, como sistema, prevê um conjunto organizado de elementos com variadas possibilidades de combinações. Essas combinações são os códigos. Dessa forma, a linguagem da dança tem códigos próprios que permitem leituras diversas para quem assiste a ela e para quem a executa. Torna possível a construção de uma rede de comunicação entre a criança e o mundo, por meio do corpo em movimento no espaço, em um tempo pessoal e/ou coletivo, no qual ela expressa emoções, sentimentos, sensações do momento presente, passado ou futuro (GODOY, 2001, p.22/23).

Compreende-se assim que a Dança possui seus códigos próprios e permite à criança que a vivencia infinitas possibilidades em sua experimentação corporal.

Porém, uma das grandes dificuldades da inserção da Dança na escola em seu caráter reflexivo e estético é o desconhecimento que os diretores e pedagogos têm em relação ao seu ensino e aos seus conteúdos específicos. Assim, até mesmo o profissional habilitado na área esbarra na desinformação das pessoas ligadas à gestão das unidades escolares, pois sua maioria ainda está ligada às concepções errôneas do papel da Dança na instituição escolar.

Esta herança das concepções tradicionalistas está arraigada neste ambiente e a escola durante muito tempo continuou e continua a reproduzi-las, as quais deteve o corpo do *lôcus* de aprendizado e experiência, enfatizou a relação professor/aluno na formação massiva e punitiva, reproduziu o modo de trabalho por meio de cópias e repetições, além de coibir as reflexões acerca destes processos.

A grande problematização da reprodução destes modos de trabalho na área da Dança é a criança não ser vista como ser de potencialidades a serem desenvolvidas, sendo tolhida a apenas reproduzir e imitar os movimentos que o professor repassa.

Isto se reflete principalmente na Educação Infantil, local onde a Dança é constantemente inserida mesmo que de modo informal. Apesar da Linguagem Corporal na perspectiva estética permitir o trabalho dos conteúdos da área, a Dança é muito utilizada nas festividades das escolas e também na gestualidade acompanhando as mensagens das músicas, como por exemplo, a hora do lanche, ou em uma técnica específica, como uma dança de repertório com ênfase no caráter disciplinador.

Além disso, as danças de repertório, em sua maioria, são reproduções de uma técnica que limita as crianças a aprender os passos da coreografia e a reproduzi-las a rigor, no qual se prioriza os movimentos uníssonos, sua repetição e imitação. O que causa uma preocupação, pois seu ensino é voltado diretamente para o professor, ficando

a cargo do aluno apenas repetir os movimentos de forma perfeita, não explorando sua linguagem corporal (MARQUES, 2012 b).

Com a criança pequena se reduz ainda mais o conhecimento em Dança, pois as danças de repertório se baseiam principalmente em mímicas e representações literais do que a música diz, buscando principalmente uma produção artística para as datas comemorativas da escola.

O mesmo acontece na UMEI Vila Estrela, espaço no qual foi desenvolvida a pesquisa. Neste espaço a Dança ainda é utilizada como entretenimento e em apresentações para datas festivas, esbarrando na minimização do trabalho quando o foco está nos gestuais e nas mímicas que acompanham as letras das músicas.

Para Scarpatto (2001), a Dança instituída dentro da escola não deve priorizar técnicas que tenham padrão estabelecido de execução perfeita dos movimentos, pois devemos pensar que a escola é um lugar privilegiado para que a Dança ocorra com “qualidade, compromisso e responsabilidade” e segundo Marques (2012 a), sendo ela um local de educação, deve possibilitar o conhecimento do corpo como um todo, desmistificando os conceitos de que o corpo e a mente estão separados.

A proposta da Dança/Arte aliada à educação, além de retomar os conceitos de Arte em si, amplia seus conteúdos, “articula-os entre si e têm uma concepção de ensino que vai bem além do aprendizado de técnicas”, de como se fazer e de como alcançá-la (MARQUES, 2001, p. 70).

No ambiente escolar deveria se esquecer do conceito de que educar o corpo é treiná-lo para um melhor desempenho artístico seguindo as padronizações técnicas da Dança, assim como, o “corpo ideal, a separação entre artista e público, a contemplação e o culto ao artista virtuoso” (MARQUES, 2001, p. 69).

A Dança na escola deve conceber a formação de um futuro cidadão crítico, ter o movimento como uma forma de expressão e comunicação do aluno com o mundo e que desperte sua participação, sua autoexpressão nas aulas (STRAZZACAPPA, 2006, SCARPATO, 2001).

Marques nos diz (2012, a, p. 20) que “é importante que o ensino da Dança nas escolas seja focado nos processos de ensino/aprendizagem da Linguagem, pois a Dança não é só repertório, é, sobretudo, linguagem artística”.

Assim, acreditando que um dos lugares pertencentes à Dança é a escola, o trabalho a ser desenvolvido necessita combater as concepções dualistas, permitir novamente que o corpo seja este local onde a experiência ocorre, local onde a

aprendizagem se concretiza, além de compreender que a criança pequena é capaz de conhecer e desenvolver os conteúdos da área.

## 2 A LINGUAGEM CORPORAL: A DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Durante muito tempo, a igreja disse: o corpo é uma culpa. A ciência disse: o corpo é uma máquina. A publicidade disse: o corpo é um negócio. A escola disse: o corpo é prisioneiro. Hoje, digo: o corpo pensa. A Educação Infantil precisa dizer: é com todo meu corpo que aprendo e me expresso! (PEREIRA in: BELO HORIZONTE, 2009, p. 68).

Foi a partir de 1988 que a Constituição Federal passou a instituir como direito da criança um espaço de educação especializado para a idade de zero a seis anos, ficando a cargo do Estado, oferecer este atendimento em instituições de Educação Infantil de forma gratuita.

Mesmo com o direito garantido por lei, nem todas as instituições colocaram em prática o direito da criança em receber a educação necessária para o seu desenvolvimento. A grande maioria acabou por assumir um caráter assistencialista no atendimento à criança, no qual se priorizava apenas o cuidado, como a higiene e sua segurança em detrimento da educação, assim estas unidades de ensino se tornavam apenas um espaço para que as mães pudessem deixar seus filhos em segurança enquanto estivessem trabalhando e não um espaço com um trabalho voltado para a formação da criança.

Com a alteração da LDB em 1996, onde a Educação Infantil foi reconhecida e integrada como primeira etapa da educação básica, se assume a importância deste trabalho que envolve a educação e o cuidado voltados para o desenvolvimento integral da criança, respeitando suas diferentes identidades e culturas, além de compreender o diferencial que este novo modo de trabalho representa.

Esta mudança desencadeou uma série de discussões sobre a filosofia assistencialista restrita apenas ao cuidado à criança empregada até então, passando a utilizar-se do binômio *educar e cuidar - eu educo cuidando* - como referência do trabalho desenvolvido com as crianças pequenas (PEREIRA, 2015<sup>14</sup>).

Assim, neste segundo capítulo exploraremos os documentos específicos da Educação Infantil que surgiram como desdobramento deste novo cenário educacional, entre eles: o Referencial Curricular da Educação Infantil - RCNEI (1998), as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (2009) e as Proposições Curriculares da Educação

<sup>14</sup> Citação oral em palestra: Dança na Educação Infantil: desafios e possibilidades, integrante de mesa do GT Pedagogia das Artes Cênicas, realizada no auditório da Escola de Belas Artes da UFMG, 06/08/2015.

Infantil da Rede Municipal de Belo Horizonte (2009) a fim de compreender melhor as mudanças e os apontamentos que dão suporte ao trabalho desenvolvido na Educação Infantil no cenário nacional e municipal e identificando em seus discursos o espaço assegurado para a Dança.

## **2.1 Contexto Nacional: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e a importância do Movimento para a criança**

No ano de 1998 foi lançado pelo Governo Federal o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI. Esta publicação conota e reitera a importância da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, assumindo que a criança faz parte da sociedade e propõe por meio de sua escrita, uma prática transformadora.

Este documento tem como objetivo:

Apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, p. 7).

Apesar de sua contribuição, é importante lembrar que o documento não possui a obrigatoriedade em ser aplicado nas instituições de Educação Infantil, sua premissa é a de dar suporte ao trabalho desenvolvido neste contexto, aportar os profissionais atuantes e auxiliar na compreensão da educação e do cuidado como indissociáveis na referência do trabalho com a criança, respeitando as diferentes culturas e a compreendendo em sua totalidade.

No documento, a área de Artes aparece representada apenas pelos componentes curriculares de Música e Artes Plásticas. A Dança é citada em diversos momentos da escrita, mas apenas como uma atividade do meio cultural, sendo representada pelas danças brasileiras de caráter regional a serem trabalhadas com as crianças, como o coco, o maracatu e também as brincadeiras de roda.

No Brasil existem inúmeras danças, folguedos, brincadeiras de roda e cirandas que, além do caráter de socialização que representam, trazem para a criança a possibilidade de realização de movimentos de diferentes qualidades



expressivas e rítmicas. A roda otimiza a percepção de um ritmo comum e a noção de conjunto. Há muitas brincadeiras de roda, como o coco de roda alagoano, o bumba-meu-boi maranhense, a catira paulista, o maracatu e o frevo pernambucanos, a chula rio-grandense, as cirandas, as quadrilhas, entre tantas outras. O fato de todas essas manifestações expressivas serem realizadas em grupo acrescentam ao movimento um sentido socializador e estético (BRASIL, 1998, p. 32).

Os eixos trabalhados com a Dança neste sentido são as habilidades sensório-motor, a socialização, a cultura e a ludicidade, o que também podem ser promovidos por meio de brincadeiras e jogos, não contemplando a Dança em seus conteúdos específicos.

Entretanto, no decorrer do documento pode se verificar que há grande menção ao movimento, no qual é citada a importância do trabalho que envolva além do movimento, a ação e expressividade como elementos importantes na formação da criança, elementos estes que também constituem a área da Dança. Também aparecem no decorrer do texto referências associadas às *qualidades de movimento e movimento num sentido estético*.

E é no terceiro volume do RCNEI que o texto trata especificamente sobre o Movimento e sua importância no desenvolvimento cultural da criança como um todo, pois de acordo com ele é a partir do movimento que as crianças “se apropriam cada vez mais das possibilidades de interação com o mundo” e é por meio das ações que desde seu nascimento as crianças “engatinham, caminham, manuseiam objetos, correm, saltam, brincam sozinhas ou em grupo, com objetos ou brinquedos, experimentando sempre novas maneiras de utilizar seu corpo e seu movimento” (BRASIL, 1998, p. 15).

Este aspecto do movimento não é visto apenas como um deslocamento pelo espaço onde o indivíduo se encontra, mas sim como uma linguagem que “permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo” (BRASIL, 1998, p. 15), compreendendo também que as linguagens possuem uma intencionalidade, seja ela a Dança ou o jogo.

As maneiras de andar, correr, arremessar, saltar resultam das interações sociais e da relação dos homens com o meio; são movimentos cujos significados têm sido construídos em função das diferentes necessidades, interesses e possibilidades corporais humanas presentes nas diferentes culturas em diversas épocas da história. Esses movimentos incorporam-se aos comportamentos dos homens, constituindo-se assim numa cultura corporal. Dessa forma, diferentes manifestações dessa linguagem foram surgindo, como a dança, o jogo, as brincadeiras, as práticas esportivas etc., *nas quais se faz uso de diferentes gestos, posturas e expressões corporais com intencionalidade* (BRASIL, 1998, p. 15. Grifo da autora).

Assim, por meio do texto podemos compreender que os aspectos do componente Movimento, citados no documento, também são aspectos que permeiam o trabalho desenvolvido na área da Linguagem Corporal: Dança, como a qualidade e as dinâmicas de movimento e o movimento com intencionalidade estética.

Podemos ver abaixo os aspectos levantados pelo documento no trabalho que envolve o componente Movimento, no qual também podemos constatar os constituintes da área da Dança:

*Ampliar as possibilidades expressivas do próprio movimento, utilizando gestos diversos e o ritmo corporal nas suas brincadeiras, danças, jogos e demais situações de interação. Explorar diferentes qualidades e dinâmicas do movimento, como força, velocidade, resistência e flexibilidade, conhecendo gradativamente os limites e as potencialidades de seu corpo. Controlar gradualmente o próprio movimento, aperfeiçoando seus recursos de deslocamento e ajustando suas habilidades motoras para utilização em jogos, brincadeiras, danças e demais situações. Utilizar os movimentos de apreensão, encaixe, lançamento etc., para ampliar suas possibilidades de manuseio dos diferentes materiais e objetos. Apropriar-se progressivamente da imagem global de seu corpo, conhecendo e identificando seus segmentos e elementos e desenvolvendo cada vez mais uma atitude de interesse e cuidado com o próprio corpo (BRASIL, 1998, p. 27. Grifos da autora).*

Pode-se verificar a partir do trecho acima, que além do desenvolvimento das qualidades de movimento a fim de conhecer as potencialidades do corpo, o trabalho com o movimento na Educação Infantil também deve propor que a criança adquira um controle gradual de seu próprio movimento para que possa ampliar o repertório de movimentos, em consonância com o autor Rudolf Laban em sua extensa pesquisa sobre o movimento, a qual veremos no capítulo seguinte.

Ao apresentar o Movimento como componente do trabalho a ser desenvolvido na Educação Infantil, se torna evidente a mudança de paradigmas que este documento apresenta, relacionando o desenvolvimento integral da criança ao corpo.

Mesmo a Dança não sendo representada como um componente único no referido texto, o documento abre a possibilidade para novos desdobramentos, permitindo diferentes modos de trabalho que valorizem também o corpo em seu processo de ensino/aprendizagem, além de abrir precedentes para que o trabalho da Dança seja abarcado ao contexto da Educação Infantil.

## **2.2 Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil: o estético como um dos princípios norteadores do trabalho a ser desenvolvido com a criança pequena**

Desde a promulgação da Educação Infantil como um direito da criança e um dever do estado pela Constituição de 1988, podemos notar um intenso processo na busca pela melhoria do serviço oferecido e também um desenvolvimento sobre as concepções que norteiam o ensino/aprendizagem adotado no ambiente da Educação Infantil, ampliando ainda o olhar para novas resoluções acerca das práticas pedagógicas aplicadas até então.

Após a publicação do RCNEI (1998), em 17 de dezembro de 2009 foi instituído pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional de Educação a resolução de nº 5 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCEI), norma que se encontra em consonância com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica, sendo sua publicação realizada em 2010.

Dentre outros pareceres, uma mudança significativa que as Diretrizes apontam, é a alteração da idade da criança a ser matricula nas instituições de ensino infantil, que passa a ser para crianças que completam quatro ou cinco anos até o mês de março referente ao ano da matrícula.

A resolução fixa que o currículo da Educação Infantil deve ser concebido como “um conjunto de práticas que busquem articular as experiências e os saberes das crianças” com os conhecimentos que fazem parte da construção da sociedade, como o “saber cultural, científico, artístico, ambiental e tecnológico”, respeitando a individualidade das identidades e promovendo o desenvolvimento integral de crianças de zero a cinco anos de idade (BRASIL, 2010, p. 12). Considerando ainda, a criança como um sujeito histórico que constrói sua identidade pessoal por meio das interações, das relações e práticas cotidianas que vivencia no ambiente o qual está inserida.

Além de organizar as propostas pedagógicas na Educação Infantil, esta resolução tem como objetivo,

Reunir princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares da Educação Infantil. Além das exigências dessas diretrizes, devem também ser observadas a legislação estadual e municipal atinentes ao assunto, bem como as normas do respectivo sistema (BRASIL, 2010, p. 11).

Este documento aponta também que a organização das propostas pedagógicas de Educação Infantil deve ser elaborada em conjunto entre a comunidade escolar, os diretores, os professores e contar também com a participação da família, projeto este que deverá orientar as ações da instituição e definir as metas para as quais se pretende alcançar em relação ao aprendizado e desenvolvimento da criança, de modo que garanta que esta tenha acesso a vários programas que promovam a articulação, a renovação do conhecimento e o acesso à aprendizagem de diferentes linguagens, bem como “o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças” (BRASIL, 2010, p. 18).

Além de respeitar as diferentes organizações da família e estabelecer um diálogo constante, as propostas pedagógicas devem entender o cuidado como algo indissociável do processo educativo, compreendendo a educação em sua integralidade. Assim, as dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança serão indissociáveis neste novo olhar, sendo necessário respeitar as diferenças que cada faixa etária possui, mas também promover a interação entre as crianças das mesmas e diferentes idades (BRASIL, 2010).

Deve-se respeitar e valorizar a interação das crianças com as histórias e culturas africanas e afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo, além do respeito à sua identidade e cultura.

Assim, as propostas devem ser construídas respeitando três princípios:

*Ético*: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. *Político*: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. *Estético*: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2010, p. 16. Grifo da autora).

Dentre os três princípios apontados pelas DCEI destaca-se na perspectiva desta pesquisa o princípio estético, pois o trabalho desenvolvido com base *na sensibilidade, na criatividade, na ludicidade e na liberdade de expressão* faz referência ao trabalho desenvolvido com os conteúdos do campo das Artes, abrindo dessa forma, espaço na Educação Infantil para que as linguagens artísticas também sejam trabalhadas.

Além dos princípios citados, as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as *interações* e a *brincadeira* garantindo experiências que, entre outras,

Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança. Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais que larguem seus padrões de referência e de identidade no diálogo e reconhecimento da diversidade. Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, *dança*, teatro, poesia e literatura (BRASIL, 2010, p. 25. Grifo da autora).

Este documento representa grande importância no trabalho desenvolvido nas instituições de Educação Infantil, não só por alinhar e nivelar informações como o espaço e a utilização de materiais propícios ao desenvolvimento da criança, mas também por apresentar como princípios e eixos norteadores do trabalho, o estético, as Artes e também o trabalho com o corpo.

Entende-se que o documento não tem como premissa discutir ou propor modos de trabalho especificamente sobre cada componente existente na Educação Infantil. Seus apontamentos sobre os princípios e eixos que devem ser abordados na construção das práticas pedagógicas já são por si só capazes de nortear um trabalho de qualidade (RORIZ, 2014).

### **2.3 Contexto Municipal: Proposições Curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal de Belo Horizonte**

Um dos desdobramentos provenientes desta mudança que ocorreu no cenário na Educação Infantil, bem como das publicações de importantes documentos foi a sistematização das Proposições Curriculares do município de Belo Horizonte - PCEI em 2009.

Este documento propôs ser um articulador das práticas pedagógicas já existentes, enriquecendo-as e acrescentando mais possibilidades ao ensino na área e tem como objetivo principal nortear o trabalho desenvolvido nas Unidades Municipais de Educação Infantil – UMEIs deste município com crianças de zero a cinco anos de modo a promover o seu desenvolvimento integral.

As Proposições Curriculares da Educação Infantil de Belo Horizonte se estabeleceram por meio de

Um projeto de cultura comum que deve ser desenvolvido com as crianças, de zero a seis anos, para que sua experiência educativa escolar seja de aprendizagem e crescimento, numa perspectiva de educação como direito à

formação humana (BELO HORIZONTE, 2009, p. 23).

Uma das reflexões geradas acerca da elaboração das PCEI e conseqüentemente um conflito de interesse, foi o fato da frequência a esta etapa da Educação Básica não ser obrigatória e também a oferta de vagas não contemplar a demanda existente nesta cidade.

Com a alteração feita na LDB por meio da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, tornou-se obrigatório e progressivo até o ano de 2016 a frequência às instituições de Educação Infantil para crianças a partir de quatro anos de idade, entrando em vigor a lei no ano passado, ficando à cargo dos pais que a desrespeitarem o pagamento de uma multa ou detenção de até 15 dias a um mês.

Para atender esta nova demanda da obrigatoriedade do ensino infantil, foi necessário a construção e implementação de novas unidades de atendimento em pontos da cidade que ainda não se beneficiavam deste serviço à comunidade.

Outra preocupação que a elaboração das PCEI trouxe foi a de que este documento enrijecesse ou restringisse as atividades a serem trabalhadas com as crianças, “uma vez que uma proposta centralizada corre o risco de uniformizar e desconsiderar a diversidade” (BELO HORIZONTE, 2009, p. 8).

Mas ao contrário, espera-se que as PCEI sejam norteadoras das práticas pedagógicas das UMEIs e escolas conveniadas, acrescentando mais possibilidades no trabalho e enriquecendo as propostas já existentes, levando em consideração ainda a criatividade e a competência dos educadores.

Espera-se que seja preservada a infância dos bebês e das crianças pequenas, respeitando suas características e garantindo o máximo de desenvolvimento de cada um, de acordo com suas potencialidades.

Busca-se neste documento, articular as orientações do RCNEI, bem como os apontamentos das DCEI com o cuidado indissociável da educação e às mudanças próprias das diversas áreas de conhecimento que sustentam as concepções das linguagens.

### **2.3.1 Concepção de Criança**

Em nossos dias atuais, a criança ganha destaque em várias questões especializadas à fase da infância como materiais, brinquedos, móveis adaptados,

espaços e até mesmo a didática voltada para a formação do profissional que com ela trabalha.

Para chegarmos à concepção de infância que se assume hoje como uma categoria social, um grupo que sai do anonimato e tem reconhecidas suas características potenciais e suas singularidades, foi necessária uma mudança na visão acerca não só da infância, mas também da concepção de criança.

Ao longo do texto das Proposições Curriculares de Belo Horizonte, podemos compreender como a mudança de conceitos e a compreensão da infância se deu ao longo dos séculos, modificando o modo de encará-la. Esta concepção de infância, que hoje rege este documento, como um “ser sócio histórico, cultural e da natureza” é um reflexo destas mudanças que ocorreram (BELO HORIZONTE, 2009, p. 32).

A criança era vista como uma extensão do adulto, não era compreendida como um ser componente da sociedade, mas apenas como ser biológico as quais “as pobres cresciam para atender ao mundo do trabalho e as ricas eram vistas como miniaturas dos adultos” (DISTRITO FEDERAL, 2013, p. 21).

Hoje, na perspectiva das PCEI, a criança é vista como um *sujeito sócio-histórico-cultural* e ser da natureza, a qual “significa e representa o mundo, participa de uma determinada cultura e dialoga com ela e, num contexto histórico, deixa suas marcas” (BELO HORIZONTE, 2009, p. 32). Assim, se aceita a condição de que as crianças não podem ser representadas de forma homogênea, mesmo que viventes numa mesma sociedade e ambiente cultural respeita-se que cada qual possui suas particularidades e diferentes identidades.

Assim como cada criança tem seu histórico cultural, afetivo e social, a infância também o tem. Não podemos afirmar que a infância é algo único e indissociável, existindo várias infâncias, cada qual com sua peculiaridade, singularidade e diferença e é necessário estar atento a essas mudanças para que o desenvolvimento individual da criança seja respeitado. As especificidades de seu desenvolvimento aparecem em várias dimensões: “física, afetiva, cognitiva, linguística, social, ética e estética” (BELO HORIZONTE, 2009, p. 35).

Na UMEI Vila Estrela, onde pude vivenciar a Educação Infantil e participar da rotina da escola, as crianças são respeitadas em suas singularidades e também no que diz respeito a sua autonomia, o que não se vê com tanta frequência em outras instituições de Educação Infantil por não considerar a criança capaz de realizar atividades sozinha.

É possível ver em seus corredores as crianças auxiliando uma às outras, indo ao banheiro sozinhas, ter certa autonomia na escolha da atividade e sua rotina respeitada. Respeita-se também a individualidade de cada uma, bem como sua bagagem sociocultural.

### **2.3.2 Critérios de organização das UMEIs**

Foi no ano de 1957 que a prefeitura de Belo Horizonte iniciou o atendimento à Educação Infantil em sua região metropolitana. Já as Unidades de Educação Infantil - UMEIs tiveram origem no ano de 2001, quando num processo de ampliação do atendimento às crianças de zero a seis anos foi necessário a criação destas unidades e do cargo de educador infantil, estando vinculados às escolas municipais já existentes.

Esta criação se deu como consequência da reivindicação da população da RME-BH, a qual precisava deste aporte do governo para que pudessem deixar seus filhos em segurança ao sair para trabalhar.

Como foi dito anteriormente, o número de vagas oferecido pelo município não atende toda a demanda da população infantil. Dessa forma, a partir de uma comissão constituída por diversos representantes da sociedade e também das Secretarias Governamentais, foram estabelecidos os critérios para definição da distribuição das vagas para a Educação Infantil pública e municipal.

Assim, foi necessário criar prioridades neste atendimento, priorizando assim a população infantil em situação de vulnerabilidade social<sup>15</sup>.

Os critérios asseguram matrícula compulsória para crianças com deficiência e crianças que estejam sob medida protetiva encaminhados pelos juizados e órgãos competentes; do restante das vagas, 70% são destinadas às crianças em situação de vulnerabilidade social; 10% das vagas são distribuídas através de sorteio para as famílias que residem ou trabalham numa distância de até 1 km da instituição; e nos últimos 20% para o sorteio geral de todo o restante das inscrições feitas para a unidade escolar (BELO HORIZONTE, 2009, p. 17).

Ao instaurar este critério o documento busca também respeitar o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, oferecendo prioridade de oportunidades para aqueles que se encontram em situação de desigualdade perante a sociedade local.

<sup>15</sup> A situação de vulnerabilidade representa as famílias e crianças em situação de risco ou que ainda não têm atendimento a suas necessidades básicas ou que são atendidas por projetos sociais dos Governos.



Um diferencial que as UMEIs apresentam em relação às demais instituições de Educação Infantil são os prédios as quais estão instaladas, pois os espaços foram pensados a partir de um projeto que envolveu arquitetos, engenheiros e pedagogos, orientados pela concepção de criança e educação defendida na PCEI, criado para atender as especificidades e necessidades das crianças pequenas, sendo totalmente acessíveis às crianças que possuem alguma deficiência.

Para isso foi estabelecido pela Prefeitura de Belo Horizonte um projeto em forma de parceria – PPP/Parceria Público Privada – visando beneficiar mais de 24 mil alunos da cidade, com a construção de 51 novas unidades ao longo de vinte anos<sup>16</sup>.

As unidades construídas e/ou reformadas fizeram parte de planejamento pedagógico e arquitetônico, buscando a adaptação do espaço as necessidades reais das crianças. O projeto foi estruturado a partir de um modelo e repetido nas demais unidades, adequando-se ao espaço existente, além de tornar a unidade uma referência para a comunidade local onde está inserida.

Toda a escala utilizada no projeto foi pensada para as crianças, “bancadas, quadros, interruptores, louças sanitárias, devem ser acessíveis às crianças, assim como todos os espaços concebidos devem permitir o seu crescimento e desenvolvimento, para que elas possam se sentir protegidas, acolhidas, transitando livremente pelos espaços da escola sem a presença constante de adultos”, ainda nas salas de aula, os pisos vinílicos amortecem quedas e conferem à superfície um melhor conforto térmico, e a abertura de portas integra as salas de aula aos terraços, que funcionam como extensão do espaço didático (AMORIM, 2010).

Os traços arquitetônicos também foram pensados de forma criativa e inventiva, estimuladas por elementos lúdicos. Como, por exemplo, “a forma cônica vermelha de fibra de vidro sobre o volume da caixa d'água - além de constituir um referencial, o elemento cria identidade visual para as escolas” (AMORIM, 2010).

Para divertimento das crianças foram instalados no jardim casinha de bonecas, anfiteatro, painel cerâmico e um simpático brinquedo denominado pelos arquitetos de "kidwash", composto por quatro esferas acrílicas de concreto com aspersores que esguicham água fria nos dias quentes (AMORIM, 2010).

<sup>16</sup> As informações acima foram retiradas do site [www.inovabh.com.br](http://www.inovabh.com.br), cuja administração é da empresa responsável pela licitação realizada pela Prefeitura de Belo Horizonte.

Fotografia 1- UMEI Vila Estrela - Bairro Santo Antônio



Fonte: <http://portalpbh.pbh.gov.br/>

Na fotografia acima se pode verificar como a estrutura arquitetônica da UMEI Vila Estrela possui referências únicas que se tornam facilmente identificáveis no bairro a qual está inserida, além de possuir acessibilidade para as crianças de inclusão social.

### **2.3.3 A Linguagem Corporal: Dança nas PCEI**

É importante destacar que a criança tem em seu cerne a espontaneidade, o brincar e a expressão como fatores determinantes de seus movimentos. Em uma breve observação, como o horário do recreio, é possível compreender a riqueza de movimentos que compõem este ser. Sua fala é composta por gestos, suas histórias tem uma representação de movimentos vasta. Assim, desconsiderar o repertório de movimentos da criança e sua espontaneidade é abnegar seu direito de se relacionar consigo mesma e com o outro, pois é por meio de sua linguagem corporal que a criança estabelece seus primeiros contatos com o mundo que a cerca.

Sabe-se que, na Educação Infantil, os conteúdos são trabalhados por linguagens, como apontam os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, e não por disciplinas, como no Ensino Fundamental e Médio.

Assim, em sua organização didática, as PCEI apresentam a Natureza, a Sociedade e a Cultura e o Brincar como eixos estruturados dos quais se desenvolvem as sete linguagens a serem trabalhadas nesta etapa. São elas a Linguagem Plástica Visual, Linguagem Corporal, Linguagem Digital, Linguagem Escrita, Linguagem Musical, Linguagem Matemática e Linguagem Oral.

Nesta proposta não existe uma hierarquização entre as linguagens a serem trabalhadas, como também elas não se apresentam de modo fragmentado ou isolado, as linguagens se complementam nas propostas das atividades.

Para esta pesquisa enfatizaremos a Linguagem Corporal que de acordo com Pereira,

[...] é a *linguagem* do corpo, traduzida nos movimentos, nos gestos, na expressão facial, no olhar; é uma das primeiras formas de linguagem da criança que utiliza o movimento de seu corpo para *dialogar* com o outro. Esse outro pode ser tanto um adulto, quanto uma criança. (PEREIRA, 2009, p. 69)

No contexto da Educação Infantil, a Linguagem Corporal pode ser compreendida como o meio em que as crianças utilizam para expressar seus sentimentos e desejos. Pereira (2009, p. 63) ressalta que, “estimular a criança a utilizar sua Linguagem Corporal é uma maneira de contribuir para seu pleno desenvolvimento cognitivo e social”.

Assim, destacamos aqui o sentido de *ser corpo*, que será abordado no próximo capítulo, o qual enfatiza-se o conceito de *corporeidade* de Pereira (2009, p. 63), onde diz que entender o corpo como “*aquela* que nos permite ser, ocupar espaços, fazer parte do mundo, construir sentidos, aprender, comunicar, dialogar e interagir” é o que se compreende por corporeidade.

Vale a pena lembrar que a escola tem em sua herança tradicionalista a predominância do trabalho *visual-auditivo*, persistindo na ideia de que basta a criança ter olhos e ouvidos para estar presente em sala, excluindo os demais sentidos do corpo (PEREIRA, 2009).

Buscando ainda por uma sala de aula disciplinada e ordenada, as práticas educativas procuraram suprir os movimentos, impondo às crianças de diferentes idades rígidas restrições posturais.

Isso se traduz, por exemplo, na imposição de longos momentos de espera — em fila ou sentada - em que a criança deve ficar quieta, sem se mover; ou na realização de atividades mais sistematizadas, como de desenho, escrita ou leitura, em que qualquer deslocamento, gesto ou mudança de posição pode ser visto como desordem ou indisciplina. Até junto aos bebês essa prática pode se fazer presente, quando, por exemplo, são mantidos no berço ou em espaços cujas limitações os impedem de expressar-se ou explorar seus recursos motores (BRASIL, 1998, p. 17).

Além disso, esta contenção motora pode estar relacionada ainda à fragmentação do conhecimento gerado pelo corpo, propagando erroneamente a ideia de que o movimento impede a concentração da criança. Contrariamente a esta percepção, Pereira nos chama atenção para quatro aspectos de ações corporais importantes a serem trabalhadas com as crianças no contexto da Educação Infantil, que são: as ações cotidianas, as comunicativas, as psicomotoras e as estéticas.

Destacamos nesta pesquisa as ações corporais estéticas que são

Usadas pelas crianças para interpretar e expressar através de movimentos extracotidianos, novos significados que constituem seu universo simbólico. São estes gestos que mais tarde servem de base para o trabalho corporal desenvolvido da área de Artes Cênicas (PEREIRA, 2012, p. 6).

E é a partir das ações estéticas que a Dança é considerada um dos aspectos da Linguagem Corporal sob a perspectiva artística. É na Linguagem Corporal: Dança, que as ações e os movimentos possuem um sentido estético intencional, proporcionando à criança vivenciar novos modos de trabalho.

Destaca-se que nesta perspectiva a Linguagem Corporal é a base para o trabalho a ser desenvolvido posteriormente nas Artes Cênicas: Dança, Teatro, Circo e Pantomima (PEREIRA, 2012).

Deste modo, nega-se no ambiente educacional a dualidade corpo/mente, pois a corporeidade nos faz retomar o corpo como o local da experiência e de aprendizado da criança pequena, onde sua exploração poderá contribuir para uma apropriação de novos conhecimentos.

É necessário que estes fatores tenham seu espaço reconhecido e sejam respeitados, seja no meio educativo ou numa prática artística, pois, sabe-se que é por meio da Linguagem Corporal que a criança estabelece suas relações com o mundo.

Os aportes teóricos apresentados referentes as PCEI de Belo Horizonte serviram de base para a fundamentação da proposta pedagógico/artística desenvolvida da UMEI Vila Estrela e apresentada no quinto capítulo desta pesquisa.

A criança é feita de cem.  
A criança tem cem mãos, cem pensamentos  
cem modos de pensar, de jogar e de falar.  
Cem sempre cem  
modos de escutar  
de maravilhar e de amar.  
Cem alegrias para cantar e compreender.  
Cem mundos para descobrir.  
Cem mundos para inventar  
Cem mundos para sonhar.  
A criança tem cem linguagens  
(e depois cem cem cem),  
mas roubam-lhe noventa e nove.  
A escola e a cultura  
lhe separam a cabeça do corpo.  
Dizem-lhe:  
de pensar sem mãos  
de fazer sem a cabeça  
de escutar e de não falar  
de compreender em alegrias  
de amar e de maravilhar-se  
só na Páscoa e no Natal.  
Dizem-lhe:  
de descobrir um mundo que já existe  
e de cem roubaram-lhe noventa e nove.  
Dizem-lhe:  
que o jogo e o trabalho  
a realidade e a fantasia  
a ciência e a imaginação  
o céu e a terra  
a razão e o sonho  
são coisas  
que não estão juntas.  
Dizem-lhe enfim:  
que as cem não existem.  
A criança diz:  
ao contrário, as cem existem.

Loris Malaguzzi (Trecho de *As Cem linguagens da criança*, 1999)

### 3 O PROTAGONISMO DA CRIANÇA NO ENSINO DE DANÇA

... *dançar é estar inteiro* (VIANA, 2008, p. 32).

Em seu artigo “Corpo, Dança e Educação Contemporânea” (1998), Marques propõe uma reflexão sobre a análise da filósofa Susan Bordo (1989, 1993), acerca da “diferença entre possuir e ser um corpo, ou entre um corpo que está comigo e um corpo que sou eu” conduzindo à compreensão deste fenômeno para uma corporeidade totalizada, como um *ser corpo* (grifo da autora).

Ainda, de acordo com Pereira (2009, p. 63), corporeidade é entender o corpo como “*aquela* que nos permite ser, ocupar espaços, fazer parte do mundo, construir sentidos, aprender, comunicar, dialogar e interagir”.

É por meio desses pressupostos que uma nova compreensão sobre a aquisição de conhecimento se estabelece a partir do trabalho com o corpo, pois de acordo com LARROSA (2002, p. 24) sendo “o sujeito da experiência, sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos” e que “a experiência é aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece” (2002, p. 26), pode-se compreender este *ser corpo* como o local da experiência.

Dessa forma, não podemos compreender o corpo apenas “como uma instância isolada da consciência”, pois o meu corpo “é o meu ponto de vista sobre o mundo, o mediador entre a consciência e o mundo” (PEDROSO, 2007, p. 1).

Assim, é por meio desta totalidade, deste *ser corpo*<sup>17</sup> que desde o nascimento a criança irá estabelecer sua primeira comunicação, se relacionar com o outro, consigo mesma e com o mundo, entendendo também que é por meio da experiência que se dá seu processo de aprendizagem.

A experiência soa a finitude. Isto é, a um tempo e a um espaço particular, limitado, contingente, finito. Soa também a *corpo*, isto é, a sensibilidade, a tato e a pele, a voz e a ouvido, a olhar, a sabor e a odor, a prazer e a sofrimento, a carícia e a ferida, a mortalidade. E soa, sobretudo, a vida, a uma vida que não é outra coisa que seu mesmo viver, a uma vida que não tem outra essência que a sua própria existência finita, corporal de carne e osso (LARROSA, 2011, p. 24).

<sup>17</sup> A partir deste momento, nesta pesquisa, a palavra corpo será utilizada com a noção de corporeidade totalidade, o “ser corpo”, baseando-se no diálogo das noções dos autores apontadas no texto.

A partir destas reflexões, compreende-se que a criança já vivencia este processo desde seu nascimento, onde por meio de seus movimentos corporais estabelece sua relação com o outro e com o mundo, sem precisar de instrução para isto.

A criança pequena tem em si o saber da experiência como algo inato, sem que ninguém lhe ensine. O que é preciso é não desconsiderar esta forma da criança de interagir com o mundo, pois quando a criança pequena passa a frequentar espaços de educação formal, o adulto passa a impor para ela uma maneira fragmentada de construção de conhecimento, priorizando apenas alguns aspectos da linguagem oral e visual e no trabalho com a dança, um trabalho mecânico e enrijecido. Assim, este conhecimento gerado por meio do corpo se perde/adormece na medida em que a criança cresce e passa a incorporar códigos que não são seus, que são impostos pelos adultos/professores.

A autora Ostetto dialoga sobre o que chamou de automatismo pedagógico realizado com as crianças pequenas na Educação Infantil, indagando ainda se a Arte está presente nestas práticas.

Do ato quase corriqueiro, na educação infantil, de oferecer uma folha em branco para as crianças desenharem, revistas para recortarem ou rasgarem, massinha para modelar, tinta para pintarem, e, ao final, guardar o que foi feito na pasta de trabalhinhos; de ler histórias para depois fazer atividades; de ensaiar uma dancinha, ou teatrinho, para apresentação aos pais; de confeccionar lembrancinhas para datas comemorativas. Estaria a arte presente nestas práticas? (OSTETTO, 2010, p. 54).

Para a autora, a Arte interessa para a criança pequena enquanto processo vivido e marcado na experiência. Compreender a criança em sua corporeidade totalizada e a Dança como linguagem é também acreditar na possibilidade de a criança ser propositora de suas danças, ou seja, possibilitar que ela crie, invente, componha. É esse conceito de dança que está entre os mais presentes nas justificativas oficiais para a dança fazer parte dos currículos e programas de Educação Infantil: a criança poderá se “expressar” com o corpo! (MARQUES, 2012, p. 18).

A criança transforma em símbolos aquilo que pode experimentar corporalmente e o pensamento se constrói, primeiramente, sob a forma de ação. Ela precisa agir para compreender e expressar significados presentes no contexto histórico-cultural em que se encontra. (GARANHANI, apud GODOY, 2004, p. 40).

A partir da apropriação da noção de *ser corpo* e também considerando a tríade - *Eu criança e a dança, Eu professora de criança que dança, Eu pesquisadora de quem*



*ensina dança para criança* constituída a partir de minha experiência e também das percepções e da reverberação da fala da criança que diz: *É aula de mim*, busca-se neste capítulo concepções que possam alicerçar a busca do protagonismo da criança no ensino da Linguagem Corporal: Dança na Educação Infantil.

### 3.1 Apropriação do objeto de estudo: Protagonismo

Hoje, com o uso frenético das tecnologias, a rede de compartilhamento de vídeos de dança com crianças é imensa, seja por meio das academias e escolas divulgando seus cursos e festivais, ou pelos próprios pais compartilhando o feito de seus filhos.

Os vídeos que mais fazem sucesso, recebendo milhares de visualizações e curtidas<sup>18</sup>, geralmente são os vídeos em que as crianças se destacam do restante do grupo. Elas quando sobem ao palco para a sua apresentação se descobrem *livres*<sup>19</sup> da figura do professor e promovem uma improvisação inesperada na coreografia, levando a plateia ao delírio e imagino eu, a professora a loucura nas coxias.

Esse *destaque* não se refere à execução perfeita da coreografia que a professora ensinou, elas se destacam por simplesmente interpretarem a dança de acordo com sua própria linguagem corporal, algumas com improvisações engraçadas, outras com atuações exageradas.

Chamou-me a atenção, também pelas redes sociais, a fala de uma menina de nove anos, filha de uma bailarina e professora de Dança que compartilhou em sua página pessoal a frase de sua filha Isadora; assim disse a menina: “Mãe, eu não quero fazer passos, eu quero dançar!”. Talvez seu nome Isadora não tenha sido escolhido aleatoriamente, talvez ainda o espírito livre de Isadora Duncan<sup>20</sup> estivesse presente na vivência desta criança, filha de bailarina.

<sup>18</sup> *Visualização, curtida e compartilhar* são palavras que se tornaram praxe na sociedade contemporânea tecnológica. Segue o link de dois vídeos de Dança com crianças pequenas que fizeram sucesso recentemente na internet: <https://www.youtube.com/watch?v=oR7b4nDhKJE> e [https://www.youtube.com/watch?v=E\\_5fjUNQ6K0\\_](https://www.youtube.com/watch?v=E_5fjUNQ6K0_).

<sup>19</sup> Interpretação livre da autora. Quando os vídeos se tornam sucesso na internet, é comum ocorrerem entrevistas com as crianças, bem como com as professoras de Dança. É comum nas falas a surpresa do ocorrido, nos evidenciando que na sala de aula não ocorriam estas improvisações.

<sup>20</sup> Isadora Duncan destacou-se na Dança como uma ruptura ao mecanicismo do balé clássico onde “ousadamente desafiou tanto o mundo do balé clássico como a sociedade patriarcal”, abrindo precedentes para a dança moderna. Duncan buscou com sua dança prezar a liberdade de movimento e de seu corpo, dançando descalça perpetuou-se “o discurso de que dança é vida, relacionando-a intimamente à natureza.

Percebe-se a partir destes episódios que os pais perpetuam o hábito de matricular suas filhas em aulas técnicas de dança desde muito cedo, primando assim por um conhecimento técnico. Entretanto, percebe-se também pelo alto número de compartilhamento dos vídeos citados, que o adulto se surpreende com a capacidade da criança em criar e improvisar suas próprias movimentações numa perspectiva estética.

Compreende-se em todas as instâncias abordadas até aqui nesta pesquisa, a importância de um trabalho que opte por desenvolver a Linguagem Corporal própria da criança, principalmente quando este trabalho acontece no ambiente escolar.

Para a criança pequena, ser protagonista de sua própria linguagem se torna mais importante do que um produto coreográfico a ser apresentado em datas festivas ou do conhecimento de uma técnica específica. Conhecer a si mesmo, produzir seus movimentos e explorar sua Dança pode ser mais gratificante e significativo. E este reconhecimento é expresso e sentido por nós a partir do momento em que as crianças sabem que esta aula é uma “aula de mim”.

Ao ouvir desta criança sua compreensão em relação às aulas do projeto Linguagem Corporal serem voltadas para ela mesma, detona-se nesta pesquisa a busca por um conceito mais amplo que possa aportar toda a busca por uma perspectiva que torne a criança protagonista no ensino de Dança.

### **3.1.1 Aula de mim: o protagonismo da criança no Projeto Linguagem Corporal**

Após meu ingresso no Programa de Pós Graduação da Escola de Belas Artes da UFMG, fui convidada a participar do Projeto de Extensão *Linguagem Corporal na Educação Infantil de 0 a 3 anos numa perspectiva teórico-prática*, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Cristina Pereira e também orientadora desta pesquisa, onde atuei como voluntária durante cinco meses.

No ano de 2015 o projeto foi aplicado na Escola Municipal Henfil com uma turma de alunos de três a quatro anos, no qual as atividades eram ministradas durante as aulas da professora responsável pelas linguagens artísticas sob o aspecto das ações corporais estéticas.

Este projeto tem como perspectiva um trabalho artístico-educativo que contribua para o pleno desenvolvimento da criança. Seu objetivo é produzir material didático com

---

O corpo, assim, como parte da natureza é também a expressão natural e espontânea do homem, a manifestação de sua essência” (MARQUES, 1998, p. 73).

ênfase nos procedimentos pedagógicos que possam ser utilizados no trabalho com a Linguagem Corporal, além da formação continuada do professor da Educação Infantil.

Apesar de ter sido uma breve experiência, nesse pouco tempo tive a oportunidade de conhecer o cenário da Educação Infantil na cidade de Belo Horizonte/MG e também verificar na prática as especificidades atuais da primeira etapa da Educação Básica.

Este projeto fez parte da primeira etapa desta pesquisa, no qual se configurou o objeto de estudo a partir da retomada de perguntas adormecidas em minha trajetória profissional, tudo isto por meio da fala de um dos alunos participantes, despertando assim o tema desta pesquisa.

As aulas propostas pelo projeto são aplicadas nas unidades de Educação Infantil uma vez por semana por três estagiárias/bolsistas do programa, com outro encontro semanal orientado para a discussão da aula aplicada e o planejamento das próximas atividades. Inicialmente participei do projeto numa fase que chamei de observação diagnóstica, para que pudesse conhecer as estagiárias/bolsistas, a professora participante, as crianças, a rotina da Escola e também compreender na prática o objetivo do projeto.

Durante essa fase vivenciei de perto o cuidado das estagiárias/bolsistas com as crianças, o empenho em orientar e mediar as atividades e o quanto estas aulas propunham uma nova forma de trabalho com a criança pequena.

Assim, no decorrer da vivência com o projeto pude conhecer algumas atividades desenvolvidas com as crianças na perspectiva estética da Linguagem Corporal: Dança, nas quais se promovia uma liberdade de expressão das crianças e também um instigar de seu protagonismo nas aulas.

Na foto abaixo pode se ver os alunos trabalhando o esquema corporal.

Fotografia 2 - Alunos da Escola Municipal Henfil durante atividade do Projeto Linguagem Corporal



Fonte: Acervo do Projeto Linguagem Corporal

Em minha segunda visita à escola encontrei as crianças já do lado de fora da sala se preparando para iniciar as atividades, algumas estavam tirando os calçados e outras quadrupedando pelo espaço enquanto a turma se organizava.

Ao me avistar e ainda estranhando minha presença no projeto, duas crianças vieram até mim se locomovendo em quatro apoios e questionaram a minha presença ali. – “O quê você está fazendo aqui?” Me indagou um dos meninos *quadrupedante*. Ao invés de respondê-las de imediato, passei a pergunta para eles: - “Por que vocês acham que estou aqui?” E uma das crianças me responde: “Eu já sei, é aula de dança!” E a outra criança instantaneamente, afirma: **“É aula de mim!”**.

E saíram os dois *quadrupedando* felizes pela liberdade que aquela aula propunha no meio da manhã de quarta-feira.

A fotografia abaixo retrata este dia, no qual as crianças se preparavam para uma aula no espaço externo a sala de aula, enquanto algumas brincavam se deslocando e as outras terminavam de tirar os sapatos.

Fotografia 3 - Alunos da Escola Municipal Henfil participantes do Projeto Linguagem Corporal EBA/UFMG



Fonte: Acervo do Projeto Linguagem Corporal

Esta fala foi de tamanha generosidade, inversamente proporcional ao tamanho da criança que a proferiu, me permitindo uma nova imersão, uma retrospectiva da minha trajetória até chegar ali. Sair do interior de São Paulo para cursar uma graduação em Dança no interior de Minas Gerais, para posteriormente chegar a Belo Horizonte com a oportunidade de pesquisar a Dança com crianças e essa oportunidade me levar a uma Escola Municipal da região da Pampulha para que uma criança de três anos me falasse o que parecia que eu sabia havia muito tempo, mas não conseguia verbalizar, aquela aula é uma Aula de Mim!

Confiante na *poiesis* que esta fala ressoou em mim passei a refletir sobre esta frase que detonou a questão que venho debatendo tanto internamente, quanto na minha prática: *trazer a criança para o protagonismo de seu corpo, libertar a criança da imposição dos códigos, gestuais e movimentos adultos, permitir que a criança seja propositora de seus próprios movimentos numa perspectiva estética.*

Não é uma tarefa fácil compreender a sabedoria expressa juntamente a esta frase, mas torna-se mais compreensível a fala da criança quando se percebe que a figura central das atividades do projeto é a própria criança e o desenvolvimento de sua própria Linguagem Corporal. As atividades são planejadas pensando neste protagonismo da criança e também como forma de propor à professora um conhecimento a ser desenvolvido sob a perspectiva do aspecto estético das ações corporais da criança.



**Fotografia 4 - Aluna bolsista demonstrando atividade de deslocamento com os alunos do Projeto Linguagem Corporal**



**Fonte: Acervo do Projeto Linguagem Corporal**

Dessa forma, após a reverberação deste episódio em consonância com minha experiência até o momento e também a partir desta vivência prática na Escola Municipal Henfil, tive a oportunidade de reescrever o pré-projeto de pesquisa, buscando alinhar os objetivos e escolhas metodológicas ao contexto da Educação Infantil.

Configurou-se nesta fase um importante momento da pesquisa, no qual os dados foram obtidos por meio de uma observação-participativa. De acordo com Gil (2008) este método consiste na participação real do pesquisador num grupo ou em uma situação determinada, permitindo assim, que o observador assuma o papel de um membro deste grupo. Esse modo de trabalho permite ao pesquisador e aos participantes desenvolver um relacionamento de confiança, necessário para que os participantes revelem sua experiência, apontando também a importância de estar disponível às

mudanças e também atento aos elementos que possam contribuir significativamente para o desenvolvimento da pesquisa.

### **3.1.2 As cem linguagens e o protagonismo infantil**

Foi no momento da minha trajetória como a terceira criança da tríade - *eu pesquisadora de quem ensina dança para criança*, que tive a oportunidade de me aproximar da abordagem *Reggio Emilia*, pois é sob esta perspectiva que o Projeto Linguagem Corporal coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Cristina Pereira foi constituído.

Além também da construção das PCEI da cidade de Belo Horizonte/MG ter se aproximado dessa abordagem ao propor um novo olhar acerca da Educação Infantil nesta cidade.

Esta abordagem foi criada por Loris Malaguzzi nos anos 50, 60, professor e intelectual que se baseou nos estudos de Piaget, Vigotsky, Dewey e os tinha como referências importantes, além também das relações que tinha na época com pedagogos italianos, como Maria Montessori, irmãs Agazzi, Bruno Ciari, e com o movimento ativista da educação.

A cidade de Reggio Emilia fica no norte da Itália e conta com diversas escolas e creches que utilizam desta abordagem pedagógica, a qual foi municipalizada.

Uma das bases deste seu trabalho é a experiência significativa a fim de formar futuros cidadãos críticos com diferentes visões acerca do mundo que os cerca.

Partem do pressuposto que a criança nasce com suas “cem linguagens”, assim a pedagogia adotada tem como prioridade “a escuta e o reconhecimento das múltiplas potencialidades de cada criança, observada e atendida em sua individualidade”.

Para isso, sua proposta pedagógica além de valorizar a experiência individual, valoriza o protagonismo legítimo da criança por meio da interdisciplinaridade, o que evidencia o trabalho em prol do desenvolvimento de várias habilidades e competências.

A prática de inserir as crianças cotidianamente em situações de pesquisa e debate favorece o questionamento sobre si próprias e sobre os outros, o que as torna mais participativas e, futuramente, cidadãos mais críticos e cientes da importância de seu papel em uma sociedade mais justa e igualitária. Os alunos são convidados a compor seu ponto de vista em conjunto com os demais, fortalecendo o processo de construção não apenas de suas identidades individuais, mas do coletivo com suas múltiplas particularidades.

As turmas são divididas em sessões por idade, em pequenos grupos onde podem trabalhar com a pesquisa. A escola, além dos professores pedagogos, conta com um grupo de atelieristas que fazem parte do grupo de trabalho e que juntos trabalham no sentido de expandir a possibilidade de fazer crescer as potencialidades da criança, fazê-las crescer mediante a possibilidade de experimentar de enfrentar e encontrar o mundo e os outros usando as cem linguagens que as formam.

Essa pesquisa realizada por pequenos grupos propiciam um aprofundar o raciocínio e ao final do dia quando os alunos se reúnem eles podem expressar para as demais crianças as atividades que realizaram, a estes encontros se chamam Assembleia.

Os espaços das unidades escolares são relacionais, pois que permitem acolher e construir relações, uma multiplicidade e pluralidade de experiências sensoriais, os quais possuem uma estética importante, como elemento de qualidade do conhecimento.

A cozinha representa outro espaço catalizador nesta abordagem e a autonomia da criança no auxílio e a interação com a cozinheira são evidenciadas.

Ao final das atividades as salas e os materiais não são reorganizados e ficam como as crianças deixaram para que no dia seguinte as crianças possam voltar e continuar pesquisando aquele material ou até mesmo mostrar para os pais a atividade que está sendo desenvolvida.

A ideia é que a escola não trabalhe apenas as linguagens reconhecidas e codificadas, mas que valorize a experiência real que é a partir da exploração do olhar.

Esta abordagem entra nesta pesquisa como recurso pedagógico nas reflexões e também na aplicação da proposta pedagógico/artística, na qual se tem a pretensão de trazer a criança para o protagonismo de seus movimentos permitindo que ela pesquise seu próprio corpo e escolha suas próprias movimentações.

Assim como a dança que é um “modo de existir”, é coerente compreendermos que cada indivíduo possui o seu movimento, assim, cada um possui a sua Dança. A criança que é um ser em sua completude, puro movimento, não tem a necessidade de que alguém a proponha movimentações e sim que o seu movimento “original, singular e diferenciado” seja estimulado para que evolua num desfrutar de uma vivência estética de sua Linguagem Corporal (VIANNA, 2008, p 105).

Dessa forma, permitir que a criança pesquise e faça escolhas é permitir que ela descubra sua própria Dança.

Desse modo, entende-se um desprendimento de um bem comum em Dança que é a unissonissidade, a cópia e a repetição, para um bem maior, que é a verdade do



movimento de cada um, a individualidade, o desejo de escolhas, permitindo assim que a Dança seja baseada na verdade do indivíduo, bem mais que uma técnica ou passos codificados.

É claro que nossos corpos buscam por códigos no momento de se expressar, entretanto, “esses códigos devem brotar do movimento que executamos a partir de nossa própria linguagem gestual”, da nossa linguagem corporal. A partir da consciência dessa linguagem, além da comunicação, da expressão, pode-se dançar com ela (VIANNA, 2008, p 114).

### **3.2 Os estudos de Rudolf Laban e seu legado para a Dança/Educação**

Ainda pensando no protagonismo da criança no ensino de Dança, o qual possa propiciar meios para que a criança faça sua própria pesquisa corporal e possa realizar escolhas de movimento, destaca-se aqui os estudos relacionados ao movimento proposto por Rudolf Laban.

Uma revolução acerca dos estudos da Dança e do movimento se deu por meio destas pesquisas realizadas por Rudolf Laban (1879 – 1958). Ele foi um dos grandes responsáveis pelo processo de desconstrução da Dança enquanto Arte elitizada e egocêntrica relacionando as novas formas de expressão da dança com os hábitos de movimento do homem moderno.

Em seu trabalho sobre o movimento Laban criou a Coreologia, que é um estudo sistematizado sobre a dança e o movimento, estabelecendo uma série de princípios teóricos e práticos (MOTA, 2012).

De acordo com Marques, Laban defendia uma “dança que fosse livre e afirmava que todos os corpos são dançantes, pois todos os seres humanos se movimentam no tempo e no espaço” (2012 b, p. 38). De acordo com a autora, Laban dizia que toda pessoa tem um potencial de expressar aquilo que escolhe e que seu movimento permite. Essa forma de pensar fundamentou a introdução da dança nos currículos escolares em que a variedade de corpos é uma premissa.

Laban tinha convicção que se o “impulso natural da criança fosse desenvolvido suficientemente, seria possível e de valor educativo basear o ensinamento da dança nos princípios de experimentação contemporânea do movimento” (1990, p. 9).

Sendo assim, no ensino da dança introduziu-se uma nova concepção sobre os elementos do movimento, constituídos baseados no trabalho de investigação do movimento do homem moderno, atuando como denominador comum destes elementos o fluxo do movimento.

A ideia básica na aprendizagem de uma nova dança é que as ações consistem em sucessões de movimentos onde um esforço definido do sujeito acentua cada um deles. [...] A diferenciação de um esforço específico é possível porque cada ação consiste em uma combinação de elementos de esforço que provém das atitudes das pessoas que se movem seguindo os fatores de movimento Peso, Espaço, Tempo, Fluxo.

Os fatores Peso, Espaço, Tempo e Fluxo são norteadores do trabalho a ser realizado com o movimento na escola, onde por meio deles o aluno terá uma compreensão da sua movimentação.

Laban entendia que a diferença para a sua nova proposta das danças já existentes na época- europeias e tradicionais – é que estas são quase sempre de passos pré-estabelecidos, e a dança moderna, chamada assim até então, tinha como princípio básico o fluxo de movimento que se estende por todas as articulações do corpo.

Além disso, o autor cita três tarefas importantes a serem realizadas com as crianças nas escolas a fim de introduzi-las no “mundo do fluxo do movimento” e reforçar “suas faculdades naturais de expressão” (1990, p. 18).

A primeira tarefa da escola é cultivar e concentrar este impulso e fazer com que crianças de grupos mais velhos tomem consciência de alguns dos princípios que governam o movimento. A segunda tarefa da educação [...] é preservar a espontaneidade do movimento e mantê-la viva até a idade de deixar a escola e, no futuro, na vida adulta. Uma terceira tarefa é fomentar a expressão artística no âmbito da arte primária do movimento, onde deve-se seguir dois objetivos: um é ajudar a expressão criativa das crianças, representando danças adequadas aos seus dons naturais e ao grau do seu desenvolvimento; o outro é cultivar a capacidade de tomar parte na unidade superior das danças coletivas dirigidas pelo professor (LABAN, 1990, p. 18).

De acordo com estas tarefas, a criança que vivencia a Dança por meio do fluxo de movimento terá suas capacidades criativas desenvolvidas enquanto expressão artística.

Ainda, dialogando com Marques, temos como base para a edificação da Dança na escola três campos de significação, o intérprete, o movimento e o espaço cênico que quando relacionados produzem sentido e nexos entre os signos da dança dançada [*sic*].

Então, “resta possibilitar à criança dançar sua dança e ao professor favorecer que a criança dance. Para tanto, potencializar a construção de uma dança a partir da

combinação destes elementos na produção de significados pode ser um fio condutor de comunicação com os outros” (MARQUES, 2010, p. 36).

### 3.2.1 Movimentos Elementares

A pesquisa de Laban é muito mais vasta e complexa do que o recorte apresentado aqui, porém, a citação de seu trabalho se faz importante por embasar a consolidação da Dança enquanto campo de conhecimento na escola, além de ter fundamentado a construção da parte prática desta pesquisa e também de seu legado para a Dança/Educação.

O autor defendia uma ideia diretriz do trabalho a ser realizado nas escolas com a Dança, de que,

o professor deve encontrar sua própria maneira de estimular os movimentos e, posteriormente, a dança, em seus alunos, escolhendo entre um conjunto de temas de movimentos básicos aquelas variantes adequadas à etapa e ao estado de desenvolvimento reais do aluno ou da maioria da classe (1990, p. 33).

Na construção da tríade orientadora desta pesquisa, *o eu criança e a dança, o eu professora de criança que dança e o eu pesquisadora de quem ensina dança para criança*, pude redescobrir na prática esta ideia diretriz. Compreendendo em minhas aulas e descobrindo em meu corpo e nos corpos das crianças meu modo de trabalho e hoje, buscar uma *maneira* própria de estimular o desenvolvimento da linguagem corporal das crianças que me ajudaram a construir esta pesquisa.

Sem querer adiantar os conteúdos dos capítulos, mas se faz importante citar neste momento que, o levantamento bibliográfico somado à tríade permitiu a construção de uma proposta pedagógico/artística que mais tarde foi colocada em prática com crianças da Educação Infantil da cidade de Belo Horizonte/MG.

Para se chegar a este ponto da pesquisa considerei como importante para compor meu trabalho e definir as atividades a serem aplicadas com as crianças, os temas elementares citados por Laban (1990) em seu trabalho.

Ative-me aos temas de movimento básicos, os elementares, que segundo o autor são convenientes às crianças menores de 11 anos. Dessa forma, as atividades que mais tarde serão mencionadas foram baseadas nos Temas de Movimento Elementares descritos a seguir:

- Temas relacionados com a consciência do corpo
- Temas relacionados com a consciência do peso e do tempo
- Temas relacionados com a consciência do espaço
- Temas relacionados com a consciência do fluxo do peso corporal no tempo e no espaço
- Temas relacionados com a adaptação a companheiros
- Temas relacionados com o uso instrumental dos membros do corpo
- Temas relacionados com a consciência de ações isoladas
- Temas relacionados com os ritmos ocupacionais

Ainda de acordo com o autor, os temas estão interligados, pois em todos eles podem se utilizar todas as partes do corpo, bem como todos os contrastes de Peso, Espaço, Fluência e Tempo.

Além disso, foram considerados para a parte prática outros conteúdos da área, como o desenvolvimento dos movimentos nos níveis, baixo, médio e alto, os diferentes deslocamentos, além do uso do espaço na kinesfera.

Laban (1990) nomeou de kinesfera o posicionamento do corpo no espaço, cuja “circunferência” pode-se alcançar com as extremidades do corpo estendidas normalmente, sem mudar a postura, isto é, o lugar de apoio.

A parede interna imaginária desta esfera pode ser tocada com as mãos e os pés, podendo-se alcançar todos os seus pontos. Para fora desta esfera imaginária imediata, está o espaço mais amplo, o geral. Assim, nunca saímos de nossa esfera pessoal, pois ela é levada conosco, acompanha-nos pelo espaço (LABAN, 1990, p. 23).

Compreendendo esta sistematização do movimento que Laban fomentou, buscando uma forma de que a Dança pudesse extrair da criança o movimento com maior domínio, compreende-se que mais que uma técnica, mais que um repertório, estimular a criança para investigação de ações corporais, para a pesquisa de movimentos, pode favorecer a construção deste sistema, de uma linguagem, “podendo levá-la a ‘criar sua dança’ e compartilhar suas descobertas com outras crianças e com as pessoas ao seu redor” (GODOY, 2011, p. 25).

De acordo com Laban, “o que a criança aprende em sua autoaprendizagem instintiva, mas perseverante não é tanto a apreciação do movimento, mas o domínio de formas de atividades cada vez mais complexas (1990, p. 21).

Este domínio, logicamente, está longe de ser consciente, no sentido adulto da palavra. Inclusive, falta-lhe propósito, no sentido de obtenção de uma série de ações até o ponto em que se alcança um certo efeito desejado. São muitos os movimentos que parecem não ter objetivo e terminam de maneira repentina e sem razão aparente. Mas não há dúvida de que os movimentos da criança se fazem cada vez mais controlados a partir de certa idade, até alcançar um domínio em grande parte consciente ou ser, pelo menos, controláveis (LABAN, 1990, p. 23).

Para tanto é necessário compreender que a exploração dos fatores e qualidades do movimento precisa ser orientada “a fim de se garantir o conhecimento e experimentação dos elementos básicos constitutivos da linguagem da dança para que esta possa ser reconhecida como tal” (GODOY, 2011, p. 25), justificando assim a presença do profissional da Dança nas instituições de Educação Infantil, para que este conhecimento não seja mais uma vez instrumentalizado.



Imagem 2 - Reflexões

#### 4 CAMINHOS PERCORRIDOS: METODOLOGIA

As três crianças envolvidas na estruturação desta pesquisa; *o eu criança e a dança, o eu professora de criança que dança e o eu pesquisadora de quem ensina dança para criança*, constituem uma tríade que emergiu de minha ânsia em investigar e propor novos modos de ensinar a Dança para criança pequena, acreditando nas possíveis influências deste trabalho no que tange o corpo, seu conhecimento e sua movimentação não só artisticamente falando, mas também numa proposta de autoconhecimento, da criança se tornar propositora de si mesma.

A partir desta tríade, constatou-se a existência de equívocos em relação ao ensino tradicional de Dança para criança pequena, verificando que alguns destes pontos se mostram recorrentes no trabalho desenvolvido neste âmbito se apresentando muitas vezes como um obstáculo frente ao desenvolvimento do protagonismo da criança, revelando também o quanto esta experiência pode ser desgastante na construção de sua identidade.

Assim, estas ideias se reverberaram ao longo das experiências vividas, das trocas entre os pares, das reflexões e leituras realizadas, o que nos levou a questões que permitiram a construção da problemática da pesquisa.

Algumas destas questões são delineadas a seguir:

1. A criança pequena precisa abnegar de seus movimentos próprios, apenas repetindo e copiando os movimentos dos adultos, para realmente dançar?
2. É possível ensinar os conteúdos específicos da Dança para a criança pequena, de modo que ela seja propositora de seus próprios movimentos?

A partir destes questionamentos iniciais e das discussões geradas no decorrer dos estudos, chegou-se ao mote central da pesquisa:

- Como o ensino de Dança para crianças pequenas pode proporcionar uma experiência significativa, de modo a oportunizar a criança conhecimento e possibilidades de criação de suas próprias movimentações numa perspectiva extracotidiana tomando-a como base para um trabalho estético com o movimento?

Assim, a partir destas questões, foi possível projetar os objetivos deste trabalho, que além de contribuir para o desenvolvimento integral da criança, tem como objetivo maior a premissa de verificar a possibilidade do desenvolvimento de um trabalho de ensino/aprendizagem em Dança na Educação Infantil, que além de visar à transmissão

dos conteúdos específicos da área, considere a criança protagonista deste processo e abra possibilidade para *o adolescer de sua pesquisa corporal na criação e escolha de movimentos simbólicos e extracotidianos sob um olhar estético*.

Dessa forma, construiu-se uma proposta **pedagógico/artística** a fim de investigar na prática estas possibilidades do ensino/aprendizagem em Dança com a criança pequena.

Esta proposta se pautou em:

- Sistematizar procedimentos de trabalho, numa perspectiva de ensino de Dança que considere a criança um ser de potencialidades, que promovam o seu protagonismo no trabalho com a Linguagem Corporal: Dança no contexto da Educação Infantil.

#### 4.1 Caracterização da pesquisa

Valendo-se dos sentidos, recebe e interpreta as informações do mundo exterior. Olha para o céu e vê formarem-se nuvens cinzentas. Percebe que vai chover e procura abrigo. A observação constitui, sem dúvida, importante fonte de conhecimento (GIL, 2008, p. 1).

O olhar sobre as relações que permeiam esta pesquisa se aproxima da generosidade que a fenomenologia nos proporciona vislumbrá-las ao refletir sobre as diversas formas de encarar o mundo compartilhado, o que possibilita, deste modo, adquirir uma nova conscientização a respeito dos modos de ser e estar no mundo<sup>21</sup>, como o modo de pensar a criança, a forma de propor um novo ensino, bem como a relação entre adulto/criança que são abordadas nesta pesquisa.

A fenomenologia, de acordo com Machado (2015), “é relacional por si só, ela se relaciona com o outro, com o mundo, com o tempo, com o corpo, nós somos seres no mundo em relação<sup>22</sup>” e o nosso resultado é processual advindo das observações, interpretações e descrições que emergem entre o pesquisador, o objeto de pesquisa e o meio.

<sup>21</sup> A visão sobre a fenomenologia em que esta pesquisa se aproxima parte das noções da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marina Marcondes Machado apresentadas em seu livro Merleau-Ponty & a Educação (2010), as quais se aproximam à obra e ao pensamento do filósofo francês Maurice Merleau-Ponty (1908-1961).

<sup>22</sup> Citação oral durante aula da disciplina “*Poéticas Próprias, performances narrativas e atos (auto) biográfico; recortes etnográficos para pensar uma metodologia de pesquisa em Artes*” ministrada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marina Machado, oferecida no Programa de pós Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da UFMG, 04/09/2015.



Nesse sentido, ao aproximar deste olhar fenomenológico, as ideias do campo imagético tomam maior entrelaçamento com as noções, conceitos e concepções adotadas para fundamentar esta pesquisa, contribuindo também para a sistematização dos procedimentos de trabalho que inferiram na construção da proposta pedagógico/artística aqui adotada.

Torna-se importante dizer que esta proposta não teve como premissa se tornar um método no cerne da palavra, mas sim ser um caminho de conhecimento e descobertas, compreende-se assim que, esta pesquisa não tem a intenção de ser estanque, mas sim permitir que novas contribuições e descobertas partam dela.

#### **4.1.1 Referencial teórico**

Segundo Gil (2008), para que um conhecimento seja considerado científico, é necessário “determinar o método que possibilitou chegar a esse conhecimento” e o autor ainda define método científico como “conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento”.

A estruturação, a seguir revelada, foi necessária para planejar as várias etapas da pesquisa e definir em cada uma delas quais ferramentas metodológicas seriam mais adequadas para que se conduzir o objeto de estudo.

Assim, valeu-se da pesquisa bibliográfica para levantamento e apontamento das principais questões que envolveram a construção da problemática da pesquisa, pautando-se principalmente nos conceitos estruturais e educacionais da Dança em MARQUES (1997), nas qualidades de movimento de LABAN (1990) que auxiliaram na sistematização dos procedimentos da proposta pedagógico/artística e no processo de tornar a criança protagonista seguindo a abordagem Reggio Emilia de MALAGUZZI (1999).

A autora Isabel Marques bailarina e pesquisadora na área de Dança/Educação tem desenvolvido uma extensa bibliografia neste âmbito, questionando o papel da Dança na escola e propondo novos olhares para o desenvolvimento da Dança enquanto área de conhecimento, suas referências auxiliaram na compreensão dos equívocos do trabalho em Dança no âmbito da Educação Infantil, bem como na construção de novas possibilidades.

Rudolf Laban (1879 - 1958), que assim como Marques, também mostrou sua preocupação com a “expressão e a liberdade criadora, condenando o modelo imitativo e

repetitivo, característico da pedagogia tradicional (MORANDI, 2006, p. 82),” se tornou referência mundial no trabalho com a Dança criando laços com os processos educativos de ensino/aprendizagem com a publicação de seu livro *Dança Educativa Moderna*, no qual utiliza seus conceitos na articulação dos conteúdos específicos atuando como elemento gerador do processo criativo.

Loris Mallaguzzi (1920 - 1994), propôs na abordagem Reggio Emilia, organizar sua pedagogia a partir do pressuposto de que as crianças nascem com “cem linguagens” e que o papel do adulto é escutar sensivelmente, reconhecendo suas múltiplas potencialidades, de maneira individualizada, além de proporcionar que a criança aprenda por meio da pesquisa e da escolha, valorizando dessa forma seu protagonismo no processo de ensino/aprendizagem.

Posteriormente a este levantamento, enxerga-se a necessidade de investigar na prática as possibilidades das ideias construídas a partir desta experiência tríade com os apontamentos bibliográficos levantados, assim, optando por uma pesquisa qualitativa participante, onde se pôde confrontar as informações coletadas com a relevância do estudo, os componentes pedagógicos e a Linguagem Corporal: Dança.

#### **4.1.2 Abordagem metodológica**

Compreende-se nesta pesquisa o processo de ensino/aprendizagem da criança pequena a partir do conceito de experiência proposto por Larrosa (2002, p. 20), experiência não no sentido de experimento ou ferramenta de ensino, mas num pensar da educação considerando a essência do “par experiência/sentido”.

Assim, pelo saber da experiência ser um saber “particular, subjetivo, relativo, contingente e pessoal” (LAROSSA, 2002, p. 27), optou-se para esta pesquisa uma abordagem qualitativa, pois de acordo com Córdova & Silveira (2009, p. 32), a pesquisa qualitativa tem uma preocupação com “aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”, podendo assim, este tipo de abordagem, contribuir para a investigação da relação entre o ensino/aprendizagem da Linguagem Corporal: Dança e o despertar do protagonismo da criança pequena, numa experiência estética.

De acordo com Minayo (2012, p. 239),

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais

profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Dessa forma, assume-se aqui a perspectiva de uma pesquisa participante de caráter exploratório, uma vez que se compreende a necessidade de se propor um novo modo de ensino em Dança que considere a criança pequena protagonista nesta relação de ensino/aprendizagem, compreendendo também ser necessário buscar a consolidação na prática dos procedimentos de trabalho levantados, já que é grande a escassez de publicações pertinentes à temática envolvida.

Opta-se pelo estudo exploratório, pois este nos proporciona uma familiaridade com o assunto, tendo como intenção a descrição e a interpretação do conteúdo de obras que fazem interface com o assunto abordado para a busca de respostas ao problema formulado, analisando e discutindo dados (GIL, 2008).

De acordo com Gil (2008, p. 64), a principal finalidade das pesquisas exploratórias é “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de temas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”.

O caráter participativo desta pesquisa denota que o pesquisador, além de participar diretamente do estudo de caso na aplicação da proposta pedagógico/artística, pode assumir outros papéis durante a coleta de dados da pesquisa, se ausentando do papel de mediador/professor e assumindo a função de observador, buscando nos dados, absorver de modo denso as respostas.

Assim, a fim de propor uma averiguação assertiva elege-se o estudo de caso, que é um tipo de abordagem metodológica de investigação especialmente adequada quando procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos fatores (BOGDAN & BIKLEN, 1994).

De acordo com Yin (2005, p. 58 *apud* Gil, 2008), o estudo de caso “é um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidência”.

Neste sentido, delimitada a Educação Infantil como o lócus desta pesquisa, busca-se na cidade de Belo Horizonte – MG, desenvolver este estudo de caso em uma Unidade Municipal de Educação Infantil. Para tanto, foi encaminhado um pedido de autorização para a Secretaria Municipal de Educação – SMED, bem como uma cópia do projeto inicial desta pesquisa, que após a aprovação do projeto, foi marcada uma

entrevista com Mayrce Terezinha da Silva Freitas da Gerência de Coordenação da Educação Infantil – GECEDI e a UMEI Vila Estrela foi indicada pela própria GECEDI para que a proposta pedagógico/artística fosse aplicada.

Assim, após este processo, teve início o estudo de caso com três turmas de crianças com idade entre quatro e cinco anos, na Unidade Municipal de Educação Infantil – Vila Estrela, localizada no bairro Santo Antônio.

#### **4.2 Sujeitos da Pesquisa**

Na construção da pesquisa, conta-se com dois diferentes grupos participantes em instituições diferentes. Primeiramente, com os alunos da Escola Municipal Henfil, participantes do Projeto de Extensão *Linguagem Corporal na Educação Infantil de 0 a 3 anos numa perspectiva teórico-prática*, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Cristina Pereira, e aplicado por três alunas do curso de graduação em Dança da Universidade Federal de Minas Gerais, as quais são estagiárias/bolsistas deste projeto. Esta turma na qual o projeto em questão foi aplicado foi composta inicialmente por vinte crianças de três anos a quatro anos de idade e a professora responsável pelo desenvolver da Linguagem Corporal na escola.

O segundo grupo de participantes da pesquisa foi constituído pelos alunos da UMEI Vila Estrela, que após aprovação da pesquisa participaram da aplicação da proposta pedagógico/artística. Os participantes deste estudo de caso se dividem em três turmas, com crianças de idade entre quatro e cinco anos, estas turmas serão denominadas aqui como Turma 1 – T1, Turma 2 - T2 e Turma 3 – T3.

A T1 foi composta por dezessete crianças na faixa etária dos quatro anos de idade. A T2 foi composta por apenas dez alunos, com faixa etária dos quatro e cinco anos de idade, denominada turma-*flex*. Ambas pesquisadas no ano de 2015, tiveram como aplicação os módulos 1 e 2 da proposta pedagógico/artística.

Já a turma T3, foi pesquisada no ano de 2016, é também uma turma-*flex* composta por vinte crianças na faixa etária dos quatro e cinco anos de idade, sendo oito delas advindas da T2 e teve como aplicação apenas o módulo 3.

Localizada no bairro Santo Antônio na cidade de Belo Horizonte - MG, a UMEI Vila Estrela tem como maior parte de seu público as crianças filhos de moradores da

região, bem como filhos de empregadas domésticas que trabalham nas casas do bairro e proximidades.

O primeiro universo pesquisado – Escola Municipal Henfil, permitiu o contato com a ambiência da Educação Infantil e o *insight* da pesquisa sobre o protagonismo da criança a partir do contato com os alunos pertencentes ao projeto que ali era desenvolvido, auxiliando no delineamento da pesquisa – Aula de Mim.

Já o segundo universo – UMEI Vila Estrela, garantiu à pesquisa a aplicação de sua metodologia sistematizada, contribuindo para a coleta e análise de dados e a adequação deste projeto à realidade dos alunos e das UMEIs.

Para que fosse preservado o anonimato da identidade dos alunos participantes do estudo de caso, mas também possível identificar os dados de cada um a partir da análise, foram denominados codinomes às crianças, utilizando das letras de seus nomes para diferencia-los, seguidos do número respectivo à sua turma.

Nota-se que na T3 alguns alunos possuem duas numerações após as siglas, como por exemplo, AR<sup>2 3</sup>, o que corresponde ao aluno ter participado da aplicação da proposta primeiramente na T2 no ano de 2015 e posteriormente na T3 no ano de 2016, participando assim da aplicação dos três módulos da pesquisa, enquanto os alunos da T1 e T2 participaram da aplicação do primeiro e segundo módulo e a T3 que possuem apenas a numeração <sup>3</sup> só participaram da aplicação do terceiro módulo.

Quadro 1 - Codinomes utilizados para preservar a identidade dos alunos

CODINOMES UTILIZADOS PARA OS ALUNOS		
TURMA 1 – T1	TURMA 2 – T2	TURMA 3 – T3
GI <sup>1</sup>	DA <sup>2</sup>	AR <sup>2 3</sup>
PO <sup>1</sup>	AB <sup>2</sup>	GU <sup>2 3</sup>
DI <sup>1</sup>	SO <sup>2</sup>	GUI <sup>2 3</sup>
V <sup>1</sup>	GUI <sup>2</sup>	AB <sup>2 3</sup>
SA <sup>1</sup>	AR <sup>2</sup>	SO <sup>2 3</sup>
LI <sup>1</sup>	LU <sup>2</sup>	LU <sup>2 3</sup>
JM <sup>1</sup>	LA <sup>2</sup>	LE <sup>2 3</sup>
MC <sup>1</sup>	VA <sup>2</sup>	VA <sup>2 3</sup>
M <sup>1</sup>	GA <sup>2</sup>	JÁ <sup>3</sup>
JO <sup>1</sup>	LE <sup>2</sup>	AC <sup>3</sup>
EZ <sup>1</sup>	M <sup>2</sup>	JS <sup>3</sup>
	PE <sup>2</sup>	CE <sup>3</sup>
	ML <sup>2</sup>	TO <sup>3</sup>
	GU <sup>2</sup>	MI <sup>3</sup>
	SF <sup>2</sup>	JP <sup>3</sup>
	AL <sup>2</sup>	SP <sup>3</sup>
	LR <sup>2</sup>	A <sup>3</sup>
		MG <sup>3</sup>
		RU <sup>3</sup>
		LR <sup>3</sup>
<b>11 ALUNOS</b>	<b>17 ALUNOS</b>	<b>20 ALUNOS</b>

### 4.3 Coleta de dados

A coleta de dados foi realizada por meio do estudo de caso desenvolvido na UMEI Vila Estrela, com as turmas T1, T2 e T3. Os dados foram recolhidos utilizando diversos meios, como observações, os registros fotográficos, de vídeo e o diário de bordo.

Para manter uma estruturação adequada à pesquisa, foi necessário obter uma autorização do uso de imagem dos alunos envolvidos, para assim podermos coletar os dados que surgirem a partir da aplicação da proposta pedagógico/artística e mais tarde poder analisa-los para a consolidação da pesquisa.

Por se tratarem de crianças, foi redigida uma autorização repassada a cada responsável dos alunos envolvidos nas aulas ministradas pela pesquisadora, ficando as professoras regentes das turmas responsáveis por conseguir estas autorizações.

Mesmo o aluno que o pai, por alguma eventualidade, não tenha autorizado o uso de imagem da criança, não se tornou necessário a sua não participação nas aulas, mas no momento do tratamento de dados coube a mim a ética em retirá-los das análises.

Como principal fonte de registro visual, foi utilizada a gravação de vídeos das aulas utilizando uma câmera filmadora. Esta câmera era instalada antes do início das aulas em um tripé no canto da sala, a fim de se ter uma tomada geral do ambiente, pois com o decorrer da análise este registro poderia ser um auxílio na revisão dos acontecimentos que ocorreram durante as atividades.

Outro instrumento utilizado após todo o desenvolvimento das aulas na UMEI foi o diário de bordo. O diário de bordo constitui um dos principais instrumentos do estudo de caso sendo utilizado referente às notas de campo, apresentando como objetivo um instrumento em que o investigador registra as notas retiradas das suas observações (BOGDAN & BIKLEN, 1994).

Esta ferramenta representa, não só, uma fonte importante de dados, mas também pode apoiar o investigador a acompanhar o desenvolvimento do estudo.

Esses relatos do diário de bordo podem registrar e formalizar os sentidos, sentimentos, intuições que surgiram no decorrer da aplicação, mas permite também uma revisita distanciada, como observador dos acontecimentos, levando a uma retórica de compreensão para oportunizar a continuação da caminhada no prumo das ideias.

O objetivo deste registro por meio do diário de bordo vai além do registro como meio de formalizar os acontecimentos das aulas. Ele foi sim utilizado como registro formal, mas também foi empregado aqui como um espaço catalisador do pesquisador, onde se puderam reunir todas as informações sobre seu estudo de caso. Abrindo espaço também para um pesquisador que observa, que se ausenta de sua função participante e visualiza os fatos fora do seu envolvimento de mediador do processo de ensino/aprendizagem, procurando enxergar melhor a verdade dos fatos a modo de coletar os dados mais efetivamente.

Assim, a coleta de dados desta pesquisa se dividiu em dois momentos distintos:

- 1º momento

Buscando conhecer a UMEI, sua rotina, seus funcionários e principalmente os alunos, este primeiro momento se pautou numa Observação Diagnóstica. Assim, pude

conhecer o trabalho que as professoras regentes estavam desenvolvendo com os alunos, compreender a estética empregada na unidade, bem como os modos de ensino/aprendizagem ali utilizados.

- 2º momento

O segundo momento aconteceu com a aplicação da proposta pedagógico/artística, onde pude desenvolver os procedimentos metodológicos que foram sistematizados anteriormente a partir da experiência do projeto *Linguagem Corporal*, aplicado na Escola Municipal Henfil e também da etapa de observação diagnóstica na UMEI Vila Estrela.

#### **4.4 Procedimentos da Pesquisa**

##### **4.4.1 Observação-participativa: Escola Municipal Henfil**

O espaço para o desenvolvimento desta etapa de observação como possibilidade de aprendizagem para o meu processo enquanto pesquisadora e também do reconhecimento deste novo campo, a Educação Infantil na cidade de Belo Horizonte/MG, aconteceu a partir do convite da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Cristina Pereira, coordenadora do Projeto de Extensão *Linguagem Corporal na Educação Infantil de 0 a 3 anos numa perspectiva teórico-prática* e orientadora desta pesquisa. Com este convite, tive além da oportunidade de vivenciar de perto o projeto e posteriormente atuar como estagiária voluntária.

O foco do projeto é a formação de professores de Arte atuantes na Educação Infantil a partir do trabalho desenvolvido na Linguagem Corporal: Dança numa perspectiva estética de trabalho com as crianças pequenas.

No ano de 2015, a escola escolhida para o desenvolvimento deste trabalho foi a Escola Municipal Henfil, com uma turma de alunos com três anos a quatro anos de idade, turma esta que iniciou o projeto com vinte alunos e terminando o ano com quinze crianças.

O projeto ocorria uma vez na semana, às quartas-feiras, no horário reservado para o desenvolvimento das linguagens artísticas, dessa forma a professora de Arte poderia acompanhar o processo do desenvolvimento da Linguagem Corporal.



Assim, no dia 06/05/2015, passei a frequentar o projeto a fim de se estabelecer uma relação com a perspectiva deste trabalho, acompanhando as aulas de acordo com o quadro abaixo.

**Quadro 2 - Informação sobre a participação da pesquisadora na Escola Municipal Henfil**

ESCOLA MUNICIPAL HENFIL			
PERÍODO	OBSERVAÇÃO	ENCONTROS	TOTAL DE ENCONTROS
06/05/2015 a 27/05/2015	Diagnóstica	3	14
03/06/2015 a 15/07/2015 e 05/08/2015 a 26/08/2015	Participativa	11	

A atuação neste projeto se deu em duas etapas. No primeiro momento a fim de compreender o trabalho que já estava em desenvolvimento, opta-se por uma observação diagnóstica, onde a pesquisadora pode manter contato com os alunos, com as três estagiárias/bolsistas, bem como a professora de Artes da escola.

No segundo momento parti para uma observação-participativa, trabalhando junto com as estagiárias/bolsistas na aplicação das atividades, bem como dos encontros semanais para a confecção dos relatórios.

Observação-participativa consiste na “participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada” (GIL, 2008, p. 103), o observador assume o papel de um membro do grupo, a fim de se chegar ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo.

Esta atuação na Escola Municipal Henfil com os alunos ocorreu durante o período de 06/05/2015 a 26/08/2015 e foi importante para o contato com a ambiência da Educação Infantil na cidade de Belo Horizonte – MG e também foi a partir deste contato que surgiu o *insight* da pesquisa sobre o protagonismo da criança no ensino de Dança quando num diálogo com os alunos participantes do projeto, houve um momento de inquietação de duas crianças onde questionaram o *por que* da minha presença. Retornando a pergunta aos alunos, logo eles responderam: “É aula de Dança! É aula de mim!”.

Assim, esta primeira etapa da pesquisa corresponde a um momento importante do desenrolar da proposta, pois além de conhecer a ambiência da Educação Infantil, pude manter contato com um trabalho desenvolvido a partir do eixo estético na Linguagem Corporal com crianças pequenas na escola Henfil.

#### 4.4.2 Pesquisa participativa: UMEI Vila Estrela

A pesquisa participativa foi realizada com três turmas de alunos de idade entre quatro e cinco anos, participantes da aplicação do projeto desta pesquisa sobre o protagonismo da criança pequena no ensino de Dança, com encontros semanais. Estas turmas pertencentes ao segundo sujeito da pesquisa são alunos da UMEI Vila Estrela, denominadas como T1 com encontros às terças-feiras e T2 com encontros às quintas-feiras, no ano de 2015 e T3 com encontros às sextas-feiras no ano de 2016.

Como ocorreu com o sujeito 1 desta pesquisa, também foi trabalhado com os alunos da UMEI Vila Estrela duas etapas de investigação.

- Observação diagnóstica

A fim de conhecer a rotina da UMEI, estabelecer contato com os alunos, e conhecer suas limitações e comportamentos, além do contato com os funcionários e professoras.

Segue abaixo o Quadro 2 com o período em que a pesquisadora trabalhou com a observação diagnóstica na UMEI Vila Estrela.

**Quadro 3 - Período de Observação Diagnóstica com os alunos da UMEI Vila Estrela**

<b>UNIDADE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL – VILA ESTRELA</b>		
<b>PERÍODO</b>	<b>OBSERVAÇÃO</b>	<b>TOTAL DE ENCONTROS</b>
13/08/2015 a 27/08/2015	Diagnóstica	4

- Aplicação da proposta pedagógico/artística

Após a sistematização dos procedimentos de trabalho, teve início na UMEI Vila Estrela a aplicação da proposta. Esta prática contribuiu para a coleta de dados e a adequação deste projeto à realidade dos alunos e das UMEIs.

Para se obter um maior controle sobre os objetivos das atividades, buscando o despertar da autonomia da criança na criação de movimentos, dividiu-se esta proposta metodológica inicialmente em duas partes.

- Modulo 1- Preparação Corporal – Com o objetivo de despertar o corpo da criança para um trabalho autoral, este módulo teve como componentes principais o trabalho de respiração – inspiração e expiração – o trabalho com esquema corporal, bem como as movimentações mais livres e o trabalho com a kinesfera.
- Modulo 2 – Repertório de Movimentos – Este segundo módulo teve como objetivo a introdução de termos técnicos, específicos da área da Dança, como os níveis, os deslocamentos, uso do espaço, oferecendo subsídios para uma exploração de uma movimentação a partir do protagonismo infantil e também a utilização da noção de “coreografias do instante”.
- Módulo 3 – Movimentos Elementares – O terceiro módulo foi desenvolvido a partir dos resultados obtidos com a aplicação dos módulos 1 e 2, onde foi verificado a importância de focar nos conteúdos específicos da área da Dança a fim de possibilitar maior proposição dos alunos na escolha de suas próprias movimentações.

Abaixo segue o Quadro 4 especificando o período da aplicação da proposta pedagógico/artística com os alunos da UMEI Vila Estrela.

**Quadro 4 - Aplicação da proposta pedagógico/artística na UMEI Vila Estrela**

<b>UNIDADE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL - UMEI VILA ESTRELA</b>			
<b>PERÍODO</b>	<b>TURMA</b>	<b>ENCONTROS</b>	<b>TOTAL DE ENCONTROS</b>
03/09/2015 a 17/12/2015	T1	9	24
01/09/2015 a 16/12/2015	T2	10	
02/09/2016 a 28/10/2016	T3	6	

#### 4.5 Tratamento dos dados

Esta etapa se baseou em meu distanciamento da aplicação da proposta, quando foi possível analisar e visualizar onde já se havia chegado, procurando aprimorar e ajustar o estudo de caso aos objetivos maiores da pesquisa.

O tratamento de dados se deu baseado em uma análise de conteúdo a partir do diário de bordo e dos registros por mídia de vídeo das aulas práticas aplicadas com os alunos da UMEI Vila Estrela.

No processo de tratamento de dados, fez-se necessário “[...] buscar uma *lógica peculiar e interna* do grupo em que estamos analisando, sendo esta a construção fundamental do pesquisador” (MINAYO, 2012, p.27).

Assim, a descoberta de seus códigos sociais, seja por meio de falas, registro escrito, símbolos e observações, acontece e se colocam à disposição das reflexões do pesquisador. Este deve estar atento, no entanto, para a noção de um produto provisório quando se trata de uma pesquisa qualitativa, uma vez que a provisoriedade é inerente aos fenômenos e processos sociais, os quais estarão impressos em suas construções teóricas. (MINAYO, 2012).

As análises realizadas nos Diários de bordo foram de suma importância para rever e reavaliar quando necessário a prática aplicada, o modo de condução das aulas, bem como retomar a interação dos alunos com a proposta aplicada.

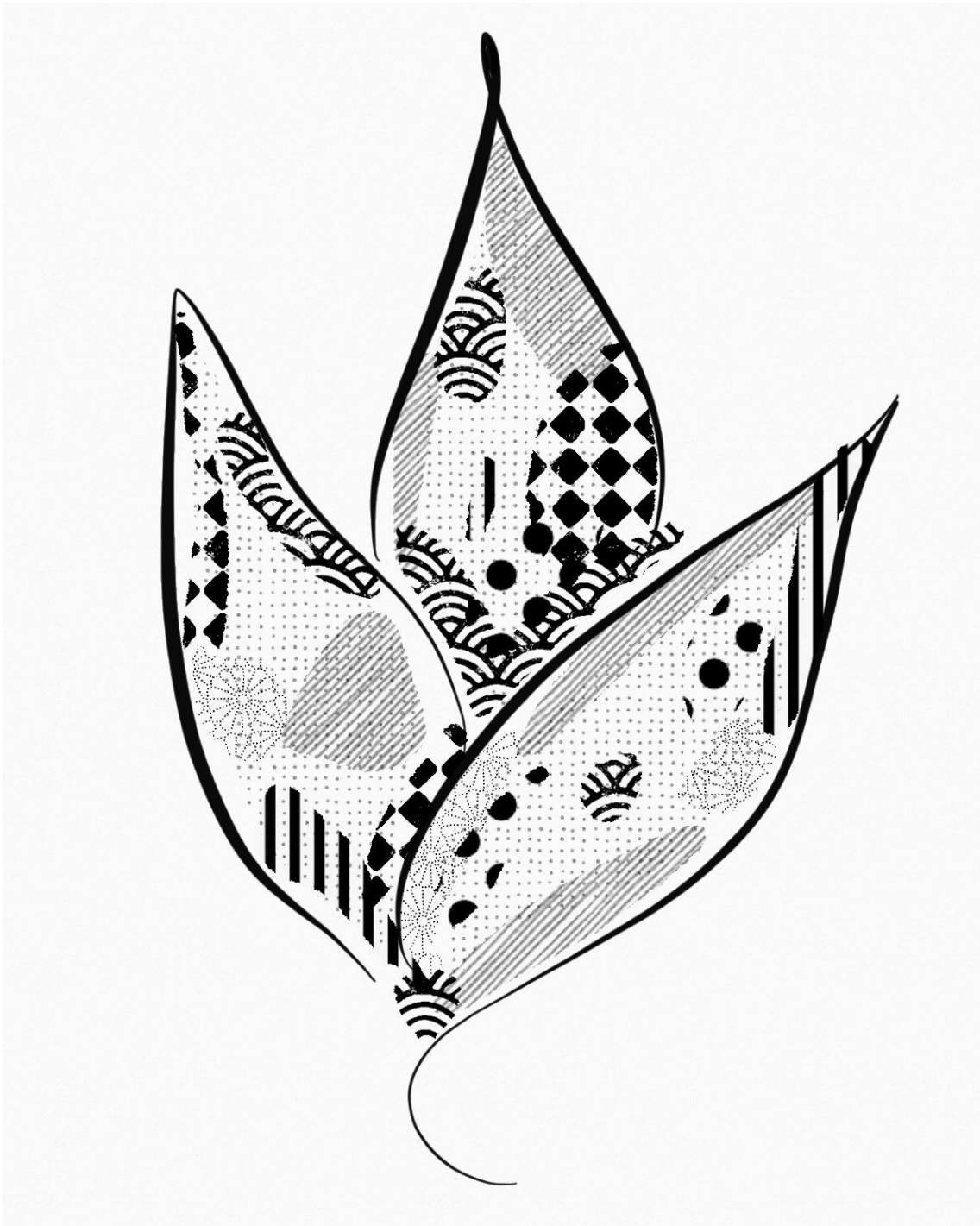


Imagem 3 - As três crianças

## 5 A DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA DANÇA DE “MIM”

O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer. Alguns desses caminhos e algumas dessas veredas, que a curiosidade às vezes quase virgem dos alunos percorre, estão grávidas de sugestões, de perguntas que não foram percebidas antes pelo ensinante. Mas agora, ao ensinar, não como um burocrata da mente, mas reconstruindo os caminhos de sua curiosidade – razão por que seu corpo consciente, sensível, emocionado, se abre às adivinhações dos alunos, à sua ingenuidade e à sua criatividade – o ensinante que assim atua tem, no seu ensinar, um momento rico de seu aprender. O ensinante aprende primeiro a ensinar mas aprende a ensinar ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado (FREIRE, 2001, p. 259).

Compreendendo todo meu histórico numa perspectiva macro dos acontecimentos, se tornou-se necessário fazer deste espaço uma possibilidade para se entender a criança em todo seu potencial, como aquela que tem condições de vivenciar outros modos de dançar e também vivenciar experiências estéticas que contribuam para este *ser corpo*.

Na primeira etapa da pesquisa, como foi dito anteriormente, pude vivenciar na prática as especificidades do trabalho com a Linguagem Corporal: Dança na Educação Infantil, a partir do contato com o Projeto Linguagem Corporal. Este contato propiciou o despertar da pesquisa na busca por um ensino de Dança que instigue o protagonismo da criança.

Numa segunda etapa a pesquisa se pautou no objeto de estudo, procurando analisar os dados decorrentes da aplicação da proposta pedagógico/artística na UMEI Vila Estrela, considerando as especificidades que a Educação Infantil demanda e oportunizando um redirecionamento quando necessário das ideias e ações que levaram à construção desta proposta no conduzir da criança à busca do adolecer de seu protagonismo, na proposição de movimentos extracotidianos<sup>23</sup>, a partir do ensino de Dança.

A proposta pedagógico/artística não tem como objetivo se tornar um método fechado, mas sim que a partir do primeiro momento de sua aplicação seja morada da

<sup>23</sup> Movimentos extracotidianos, como o próprio nome já diz, são os movimentos que não fazem parte do cotidiano da criança. Em seu dia a dia, a criança participa de brincadeiras de correr, de chutar, de pular, de manipular massinhas. O extracotidiano vai além dessa movimentação, ele extrapola essa barreira e permeia a construção estética.

intuição, da sobriedade, da criatividade e caminho para o recomeço, para idas e vindas, espaço da escuta que vem de dentro e também de fora.

A intenção é que conforme as crianças tenham contato com as atividades da proposta, as quais foram pensadas com um objetivo, elas passem por essa experiência adquirindo conhecimento em relação aos conteúdos da Dança e que possam fazer escolhas de movimento que se distancie dos movimentos do cotidiano, como por exemplo, o correr, o chutar e que nessas escolhas, os fatores Peso, Espaço, Fluência e Tempo possam fazer contrastes em suas movimentações.

Para atuar dentro dessa concepção, é preciso compreender também que as crianças passam por um acelerado processo de desenvolvimento e quando estas ingressam na escola elas já trazem consigo a sua “bagagem” de movimento, de seu corpo, de sua cultura e costumes (ZORZO & COUTO, 2006, p. 12).

Sendo assim, é importante considerar as influências socioculturais que impactaram na escolha dos movimentos das crianças, respeitando também os diferentes códigos que cada uma produziu de acordo com suas experiências.

A Dança permite constituir uma gama de códigos diferentes, já que as leituras podem ser diversas, tanto para quem a executa e para quem a assiste, estabelecendo dessa forma uma rede de comunicação entre a criança e o mundo por meio do seu corpo em movimento.

Dessa forma, respeitou-se a escolha das crianças em sua movimentação, considerando como amplo o leque de movimentações extracotidianas que cada uma optou, não partindo de uma estética já construída ou vivenciada pela pesquisadora, pois a partir da experiência da criança com as atividades da proposta pedagógico/artística cada criança teve liberdade em pesquisar e escolher seus próprios movimentos.

## **5.1 Construção da Proposta Pedagógico/Artística**

Por meio do levantamento bibliográfico realizado a fim de buscar fundamentos teóricos para esta pesquisa, foi possível observar que uma das dificuldades de inserir a Dança na Educação Infantil numa perspectiva protagonista, é a falta de pesquisas relativas ao assunto na área, levando à insciência do que realmente deve ser ensinado na escola, seus modos de trabalho e até mesmo de como se chamar esta aula de Dança na escola.

Além da escassez de pesquisas na área, uma das dificuldades que possivelmente atrapalha essa condição que a Dança ainda enfrenta na escola, desta sua ligação apenas ao entretenimento, consiste na insistência de se perguntar: qual Dança devemos ensinar na escola? Ou ainda, deve-se ensinar Dança na Escola?

Profissionais e até mesmo teóricos da área, ainda tentam responder esta pergunta de modo objetivo, como se fosse possível, buscando talvez, como modo de atender a demanda da comunidade escolar que busca uma dança que tenha procedimentos padrões, dar um nome à Dança que acontece na escola.

Marques (1997, p. 20), em seu artigo *Dança-Escola*, já abria estas discussões sobre o espaço que a Dança ocupa no contexto escolar, bem como os modos de ensino e já criticava as possíveis designações para esta Dança, “expressão Corporal? Dança Educativa? Educação pelo/do/no (etc) movimento?, entre tantos outros que escutamos por aí”.

Talvez a pergunta seja equivocada no sentido de buscar uma resposta estanque, um padrão e a indagação mais plausível com todas as discussões e evidências levantadas até aqui deva ser: como ensinar a Dançar na escola?

As linguagens artísticas, assim como a Dança, sempre buscaram fugir das amarras da sociedade em suas produções, fugir de padrões pré-estabelecidos, porém na escola o caminho da Arte tem sido de certo modo limitado, sendo necessária muita luta para reverter essa situação.

Uma destas amarras é a rejeição pelo trabalho com o corpo e a visão cartesiana de uma mente segregada deste corpo nos processos de ensino/aprendizagem, impondo muitas vezes uma linguagem verbal às crianças que tem em si o movimento como catalisador de sua relação com o mundo.

Pereira, em sua escrita sobre a Linguagem Corporal nos documentos das PCEI de Belo Horizonte – MG relata a dificuldade das escolas de Educação Infantil em compreender a criança a partir de suas manifestações não verbais.

No entanto, o que percebemos, na maioria das vezes, é uma dificuldade muito grande do trabalho na Educação Infantil de trabalhar nesta perspectiva. A escola acaba assumindo a visão cartesiana, que concebe o corpo como simples extensão da mente, negando o aspecto corporal da existência humana, adotando a visão da mente como separada do corpo. Daí a concepção de que tudo aquilo que chega a nós pelos sentidos é marcado pela falsificação atribuída aos enganos do corpo (PEREIRA, 2009, p. 63).



Revisitando o histórico das relações com a escola autoritária e tradicionalista, das relações da educação com o corpo e do processo de inclusão da Dança na escola, podemos compreender que o que ainda garante este espaço é a flexibilização dos olhares sobre as relações que a Arte permite ter e a Dança, enquanto linguagem artística, não poderia fugir deste paradoxo, de propor novos olhares, novas relações, novos modos de ensino.

Assim, ao propor um modo de trabalho de ensino/aprendizagem em Dança, numa perspectiva protagonista, que a criança ganhe não só voz, mas também autonomia neste processo de criação, assume-se nesta pesquisa uma postura de quebrar paradigmas enraizados no ambiente escolar.

O objetivo inicial para a proposta pedagógico/artística quando se opta nesta pesquisa vivenciar na prática a sua investigação, é a de oportunizar as crianças uma experiência corporal estética, na qual elas possam ter contato com os conteúdos específicos da área da Dança, algo que normalmente não acontece com as crianças pequenas.

Pelas especificidades da fase da infância, muitas vezes o professor de Dança por não acreditar na potencialidade daquela criança e por não saber lidar de modo diferente com estas especificidades, tal como a disciplina, acaba reproduzindo uma postura tradicionalista.

Preocupando-se principalmente com a relação professor/aluno, utiliza-se do *agachamento*<sup>24</sup> como referência para esta relação, procurando dar espaço para as manifestações dos alunos, não só nas movimentações, mas também na opinião, nos sentimentos e nas falas deles.

Desta forma e a partir destas reflexões, toma-se aqui a criança como foco de desenvolvimento desta pesquisa considerando a seguinte questão: quais procedimentos podem contemplar os conteúdos específicos da área de Dança a fim de instigar o adolecer do protagonismo da criança, dando embasamento para que ela se torne propositora de suas próprias movimentações?

Reforçando sobre a importância de se dar espaço ao protagonismo da criança pequena, de dar voz e de ouvi-la, foi por meio deste processo que se despertou para a

<sup>24</sup> A Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marcondes (2015, comunicação oral) faz uma relação com a palavra agachamento com o universo da criança. O adulto ao se agachar para conversar com uma criança está oferecendo dignidade a ela, se oferecendo para entrar no universo dela e não a forçando a fazer o contrário.

perspectiva desta pesquisa e desta fala/escuta chega-se a mais uma pergunta das várias surgidas no decorrer dos estudos.

Essa dança que acontece na escola é uma *dança de mim*?

O que se pode ver e presenciar na Educação Infantil é a instrumentalização da Dança voltada apenas para a gestualidade da criança em apresentações artísticas, impondo códigos ou até mesmo desacreditando na capacidade da criança em aprender conteúdos e formas diferentes.

Fazendo uma sobreposição à fala da criança de três anos, percebe-se o quanto de sabedoria encontra-se nesta resposta a respeito daquela aula de Linguagem Corporal que ela estava vivenciando, passando a frente de muitos pesquisadores e teóricos que ainda buscam uma resposta padrão para o que deve ser ensinado em Dança na escola. Oras, se essa aula, é uma “aula de mim”, essa dança, só pode ser uma “dança de mim”.

Isto reforça também outro ponto importante adotado nesta pesquisa, do valor do sentido/experiência para a criança pequena, pois aquele aluno precisou vivenciar as aulas daquele projeto e por aquelas aulas permitirem espaço para seu protagonismo, permitiu-o também compreender que aquilo se tratava sobre ele mesmo, sobre o desenvolver da sua própria linguagem corporal.

Assim, foi a partir deste entendimento que se construiu uma proposta pedagógico/artística tendo a instigação do protagonismo como princípio a ser aflorado no processo de ensino/aprendizagem em Dança com a criança pequena.

Compreendendo a noção de protagonismo sobre o prisma da abordagem Reggio Emilia, a qual é permitido a criança fazer escolhas, é importante ressaltar que essa proposta tem a criança como foco central destas atividades e por meio da experiência oportunizará o conhecimento dos conteúdos específicos da área de Dança.

Espera-se que a partir do momento que a criança tenha contato com o conhecimento da área de Dança ela possa utilizá-lo nos momentos de criação e opte por introduzir em seus movimentos, elementos simbólicos e extracotidianos.

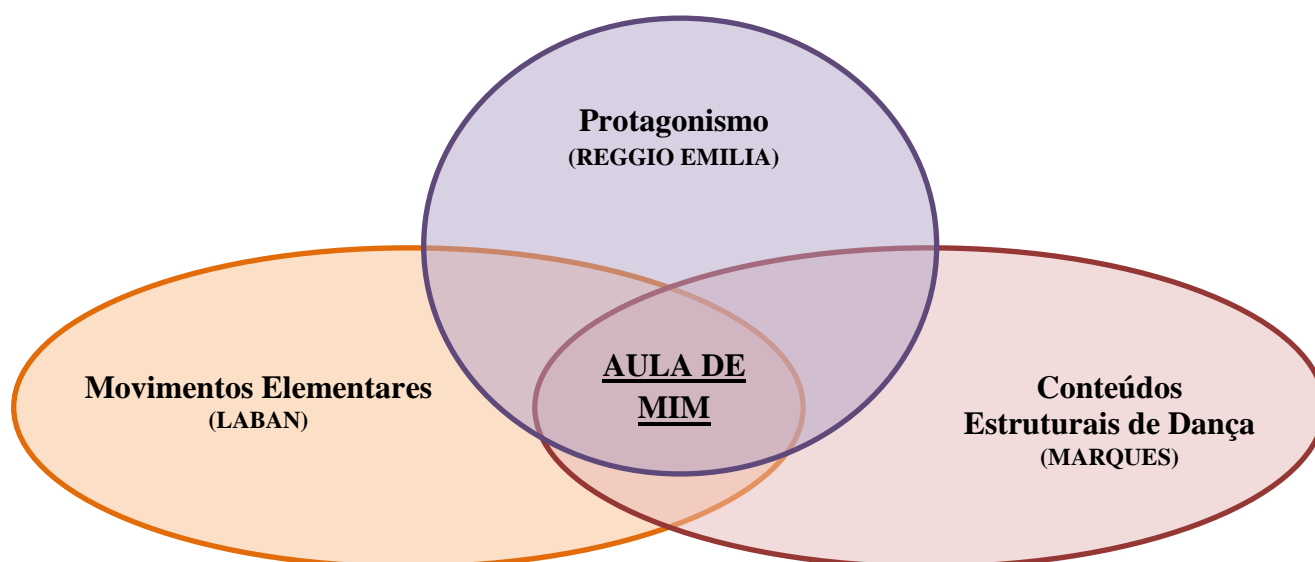
Assim, o princípio do protagonismo nesta proposta é despertar na criança o *poder* de escolha e que ela seja propositora de sua própria movimentação, permitindo por meio dos conteúdos das atividades, que ela tenha de onde partir em suas criações numa perspectiva estética.

Sabendo que a proposta deve-se pautar nesta *Dança de Mim*, buscou-se atividades que pudessem ouvi-los, ter espaço para intuições e *insights*, ao mesmo tempo em que se trabalhem conteúdos específicos da área de Dança, bem como elementos

pedagógicos/didáticos que possam auxiliar nesta relação de aprendizado, criando para isto uma proposta pedagógico/artística, a partir de uma sistematização de procedimentos de trabalho que foram agrupados em aulas, dividindo-as inicialmente em dois módulos, que após os resultados e apresentação para a banca de qualificação se viu necessário um retorno à UMEI para a aplicação de um terceiro módulo que focasse cada vez mais na transmissão dos conteúdos da área da Dança.

Estas atividades das 3 etapas foram construídas baseadas nos conceitos estruturais e educacionais em Dança da autora Marques, dos temas de movimento elementares de Laban além da noção de protagonismo proposta pela abordagem Reggio Emilia.

**Fluxograma – Embasamento da Proposta Pedagógico-artística**



De acordo com o fluxograma apresentado acima, esta proposta teve sua construção baseada em três pilares:

- *Conteúdos Estruturais de Dança* - trabalho com o corpo, a experiência de vida (história pessoal, cultural, social e política) e de criação (improvisação e composição). Tais elementos “podem ser apresentados e trabalhados por etapas com as crianças, sem que sejam, no entanto, desconectadas” (MARQUES, 2010, p. 77).

- *Movimentos Elementares* - são os temas relacionados com a consciência do corpo, com a consciência do peso e do tempo e também a consciência do espaço, ritmo, nível e plano (LABAN, 1990).
- *Protagonismo* – a visão sobre a criança potente, ativa e que deve ser escutada, capaz de construir estratégias de aprendizagem – (Abordagem Reggio Emilia, 1999).

## 5.2 Estudo de caso: UMEI Vila Estrela

É importante relatarmos aqui, a ambiência de nosso estudo de caso, bem como as especificidades de cada turma que participou da aplicação da proposta prática desta pesquisa.

Como já foi dito, buscando pelo lócus desta pesquisa, optou-se por investigar a possibilidade de um ensino/aprendizagem em Dança que considere a criança protagonista deste processo em uma Unidade Municipal de Educação Infantil da cidade de Belo Horizonte – MG.

Antes de adentrar o espaço da UMEI, foi importante como pesquisadora e até mesmo como prática ética e de sobriedade conhecer a concepção de criança adotada pelo documento das PCEI, considerando que este documento propôs ser um articulador das práticas pedagógicas já existentes, como modo de enriquecer e acrescentar mais possibilidades ao ensino na área como objetivo principal de nortear o trabalho nas UMEIs. Assim, pude conciliar a concepção de criança das PCEI à minha concepção e posteriormente verificar a efetivação de um diálogo entre estes entendimentos ao longo do trabalho realizado neste espaço.

As UMEIs são instituições de ensino públicas, que foram construídas ou reestruturadas e modernizadas, recebendo investimento não só em seu aspecto físico, como as instalações e materiais, mas também em seu aspecto social, onde se busca trabalhar de forma democrática, atendendo prioritariamente as crianças que vivem em situações vulneráveis, bem como no trabalho de inclusão social.

A UMEI Vila Estrela está localizada num bairro da Zona Centro-Sul da cidade, localização privilegiada, próxima a avenidas de fácil acesso e deslocamento. As crianças que ali estudam, em sua maioria, são filhos de pessoas que moram próximos à

unidade e também filhos de empregadas domésticas que trabalham nestas casas da região.

Diferente das escolas municipais e de escolas conveniadas com a prefeitura, nas UMEIs, a inclusão social de alunos com deficiência é outro diferencial, se tornando até mesmo um trabalho de referência na área.

Durante a fase de observação diagnóstica percebeu-se que na UMEI Vila Estrela, a interação dos demais alunos com os alunos com deficiência é algo muito positivo e com certeza impactará futuramente na sociedade belo-horizontina, sendo possível vê-los sempre auxiliando os alunos que precisam de uma atenção especial, seja andando de mãos dadas, seja andando mais lentamente para acompanhá-los, ou até mesmo encarando com naturalidade um aluno cadeirante se alimentando por meio de sonda na sala de aula.

O estudo de caso desta pesquisa com a proposta pedagógico/artística não tem como foco principal a inclusão, mas frente à demanda da UMEI e das turmas selecionadas a participar da proposta, foi algo encarado como um estímulo, ao mesmo tempo em que se mostrou um dado importante para a pesquisa.

A UMEI Vila Estrela tem como pontos fortes de trabalho, a disciplina e organização, onde os horários são seguidos pelos pais e alunos, abrindo exceção apenas para as crianças com deficiência que por ventura tenham algum tratamento especializado que coincida com o horário da escola. Dessa forma, foi imprescindível me adequar a esta rotina, aplicando a proposta dentro do horário que me foi cedido, pois após o término sempre tinha uma outra turma esperando para utilizar a sala de multimeios para outras atividades.

Pude perceber na prática que a criança é vista em sua totalidade e tem espaço para desenvolver as sete linguagens as quais o documento propõe, bem como a liberdade em se deslocar pela escola, em ir ao banheiro sozinhas e brincar.

Percebe-se que as crianças já estão em processo de alfabetização, que as professoras trabalham atividades diferenciadas que transitam em mais de uma linguagem e que instigam as crianças a envolver seu histórico pessoal nestas atividades.

Porém, as professoras enfrentam dificuldades na rotina escolar que em alguns momentos as conduzem a recorrer a uma postura mais tradicionalista como suporte para enfrentar determinadas situações, como por exemplo, a segurança dos alunos e a organização da sala de aula. Uma dessas rotinas são as salas de aula com número

elevado de alunos e a falta de suporte por parte das auxiliares na rotina dos alunos de inclusão social.

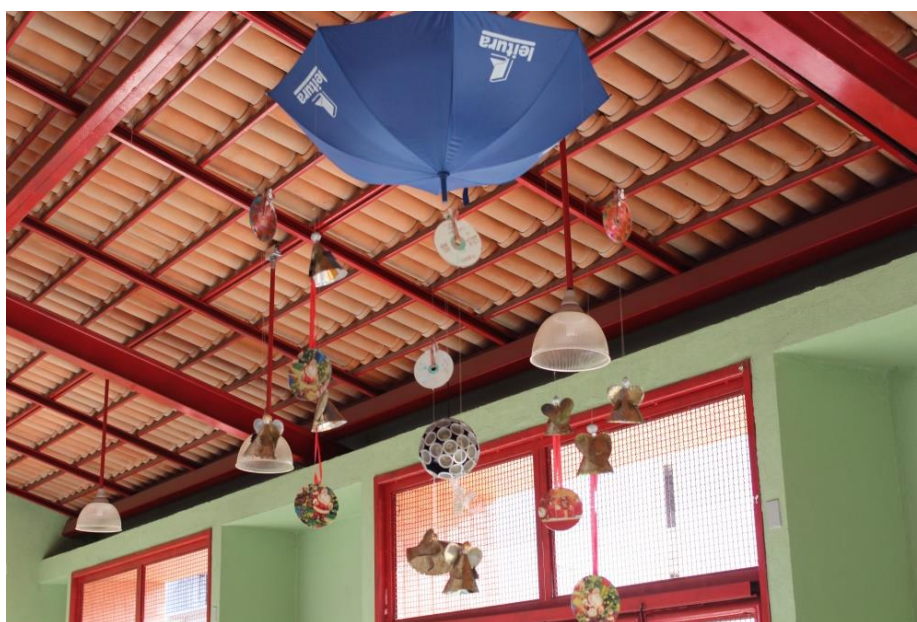
Além disso, durante a fase de observação diagnóstica da UMEI, pude compreender que a Dança ocupava o mesmo papel já tão debatido nesta pesquisa a qual ocupa em demais instituições de Educação Infantil, o papel das apresentações e do entretenimento. Para isso a professora recorria aos gestos e às mímicas para compor os movimentos que acompanhavam a letra da música e também dos desenhos para que os alunos a decorassem.

Esta unidade conta com grande espaço externo, com parquinho interno e externo, espaço para a alimentação, cantina, banheiros adequados às necessidades das crianças, sala de multimeios com televisor, aparelho de dvd e aparelho de som, além de materiais especializados para os alunos com deficiência. Possuem também brinquedos em grande quantidade a fim de que todos os alunos possam ser atendidos durante a mesma aula, bem como fantasias variadas e materiais que podem ser utilizados na Linguagem Corporal: Teatro.

A perspectiva estética adotada pela unidade se baseia na decoração de seus espaços com produções dos próprios alunos.

É possível notar que existe um trabalho artístico mais voltado para a Linguagem Plástica Visual, com trabalhos de pintura, desenhos e reaproveitamento de material reciclável. Estas produções estão espalhadas pela escola, nas paredes, no chão, penduradas no teto, indicando por onde os alunos devem subir e descer as escadas.

**Fotografia 5 - Produção artística - UMEI Vila Estrela**



**Fonte: Acervo da pesquisa**

No relatório sobre a observação diagnóstica é importante estar atenta para uma observação, “é claro que em nosso imaginário cria-se um estereótipo de escola pública que passa longe da realidade das UMEIs e isto impressiona muito, não só pelas instalações físicas, mas também pelo conceito trabalhado no desenvolvimento da rotina escolar (p. 3)” e poder ver cada criança da turma andando com um velotrol é algo que chama atenção por ser distante da realidade de outras instituições públicas.

Apesar de compreender a importância do contato das crianças com brinquedos que talvez não façam parte de seu cotidiano, é possível notar que durante as aulas da Linguagem Corporal, a maioria das professoras recorre às atividades que representam as ações corporais do cotidiano, como as brincadeiras no parquinho, no espaço do brinquedo ou até mesmo atividade com velotrol, onde se preza por maior liberdade e não há a necessidade de uma preparação da aula.

## **5.2.1 Panorama geral sobre as turmas participantes da proposta**

### **5.2.1.1 Turma 1 – T1**

Inicialmente foi denominada pela coordenação da unidade, para o estudo de caso desta pesquisa, uma turma, chamada aqui como T1, considerada turma *flex*, pois seus alunos possuem idade entre quatro e cinco anos e todos irão para o 1º ano do ensino fundamental no próximo ano, devido à data que fazem aniversário.

A escolha da vice-diretora foi baseada na seguinte questão, a professora que trabalha a Linguagem Corporal com esta turma além de ser receptiva, poderia interagir com a proposta que estava desenvolvendo, já que ela demonstra o desejo em trabalhar esta linguagem a partir do eixo estético.

Esta turma iniciou o segundo semestre de 2015 com dez alunos, sendo quatro meninas e seis meninos.

Durante a observação diagnóstica pode-se perceber que esta era uma turma muito tranquila de se trabalhar, pois os alunos correspondiam bem às orientações da professora.

No início do semestre a turma, apesar de ser pequena, contava com duas acompanhantes, responsáveis pelos alunos com deficiência, auxiliando neste processo



de inclusão durante as atividades, bem como o cuidado com a alimentação, higiene e segurança deles.

No decorrer do semestre uma das acompanhantes entrou de licença maternidade, ficando a turma apenas com uma auxiliar.

Observou-se também durante a observação diagnóstica que a professora responsável pelo desenvolvimento da Linguagem Corporal com a turma T1, trabalhava uma Dança a ser apresentada num festival da escola.

O trabalho se resumia em desenhar no caderno imagens que a professora relacionava junto aos alunos com as estrofes da música “O Sal da Terra” de Beto Guedes e Ronaldo Bastos e posteriormente eles escutavam a música e cantavam copiando os gestos que a professora mostrava a eles.

Abaixo um trecho da música que os alunos trabalhavam em sala:

Tempo, quero viver mais duzentos anos  
Quero não ferir meu semelhante, nem por isso quero me ferir  
Vamos precisar de todo mundo pra banir do mundo a opressão  
Para construir a vida nova vamos precisar de muito amor  
A felicidade mora ao lado e quem não é tolo pode ver  
(O Sal da Terra de Beto Guedes e Ronaldo Bastos).

Quando as crianças cantavam “quero não ferir meu semelhante, nem por isso quero me ferir”, elas balançavam os braços simulando uma luta, reafirmando o problema apontado nesta pesquisa, onde se trabalha a Dança com criança pequena numa perspectiva apenas de cópia, imitação e baseada em mímicas.

Por considerarmos inicialmente uma turma muito pequena, optou-se por solicitar à unidade mais uma turma para a aplicação da proposta, ampliando as possibilidades para a coleta dos dados.

### **5.2.1.2 Turma 2 – T2**

Posteriormente à apresentação para a turma T1 e verificando a importância de se ter mais uma turma participando deste estudo de caso, foi indicada pela vice-diretora uma turma de crianças na faixa etária dos quatro anos de idade, com vinte alunos no total.

Destes vinte alunos oito são meninos e doze são meninas.

Pôde-se perceber durante a observação diagnóstica que nem sempre os vinte alunos estão presentes, girando em torno de dezessete crianças o número de alunos



presentes nas aulas. Mesmo com estas ausências, esta turma é considerada pela escola uma turma grande e também bem agitada. A professora precisa o tempo todo ministrar uma atividade para evitar a dispersão e que a sala toda se desconcentre.

Os alunos com deficiência tem o auxílio de uma acompanhante que tem como função garantir a segurança, a higiene e também sua participação em sala. Diferente da outra turma, esta não tem uma acompanhante fixa desde o início do semestre, sendo necessário o revezamento com as acompanhantes das outras salas, assim, nesta turma, a acompanhante não está sempre presente, o que dificulta muito o trabalho da professora em sala de aula.

O GU<sup>2</sup> é um aluno bem agitado, no qual exige da professora uma atenção maior, pois a todo o momento ele deixa de fazer as atividades para brincar ou provocar as outras crianças.

Os alunos em geral tem bastante preocupação com a aluna SO<sup>2</sup>, que possui síndrome de Dravet, GA<sup>2</sup> se preocupa sempre, ajuda nas atividades e anda de mãos dadas para auxiliá-la.

Durante uma das aulas de Linguagem Corporal a professora trabalhou com os alunos o esquema corporal por meio do desenho do próprio corpo no caderno que posteriormente eles deveriam colorir. Na outra aula, os alunos foram para o pátio externo andar de velotrol, onde os alunos puderam vivenciar uma atividade corporal de forma mais livre, interagindo com o meio, o brinquedo e os colegas.

### **5.2.1.3 Turma 3 – T3**

A aplicação da proposta pedagógico/artística com a T3 ocorreu no ano seguinte, em 2016, após a aplicação do primeiro e do segundo módulo, verificando assim a necessidade em seu aplicar um terceiro módulo para fazer a tentativa de levar as crianças mais para o campo da escolha dos movimentos extracotidianos.

A professora que acompanhou esta turma foi a mesma professora da T1 que acompanhou a proposta naquele primeiro momento. Dos alunos, apenas oito vinham da T2 e participaram da aplicação do primeiro e do segundo módulo, sendo doze crianças novatos na UMEI.

A turma era composta por quatorze meninos e seis meninas, porém nem sempre os vinte alunos estavam presentes na aula, o que dificultava a aplicação da proposta, pois algumas crianças foram ter contato com as atividades a partir do terceiro encontro do terceiro módulo e outra, por exemplo, participou apenas do último encontro.

Minha volta para UMEI foi acompanhada de algumas mudanças, uma das professoras regentes que me acompanhou em 2015 havia pedido exoneração do cargo, tamanho desgaste em sala de aula, o que acabou desgastando a professora P. que me acompanha, por serem próximas.

A professora P. também se encontrava bastante desgastada e utilizou nosso encontro para uma troca de saberes, mas também como um desabafo. O que me causou uma preocupação em como esta pesquisa também poderá auxiliar o trabalho das professoras da Educação Infantil que atuam hoje nas UMEIs de Belo Horizonte.

A principal preocupação da professora é o número de alunos por turma, o número de alunos de inclusão e o déficit do trabalho das auxiliares em sala de aula.

Esta última questão também pude vivenciar, pois a responsável pelos alunos de inclusão não tinha preocupação em participar das aulas ou ajudar as crianças, diferenciando muito de uma das auxiliares que me acompanhou no ano anterior, da qual tive um *feed-back* positivo sobre o trabalho desenvolvido, dizendo o quanto havia aprendido em relação ao trabalho com o corpo das crianças.

A auxiliar desta turma entrava na sala e se concentrava em seu celular, ora ia até o espelho verificar seu rosto sem constrangimento algum por estar participando das filmagens das aulas.

A professora P. me explicou que as auxiliares são terceirizadas por meio de contrato, faltando muito ao trabalho ao longo do ano, o que dificulta o relacionamento entre as professoras e as auxiliares.

Um ponto interessante neste meu retorno foi o amadurecimento dos alunos que pude acompanhar no ano anterior. O aluno GU<sup>2 3</sup>, assim como outros também, mudou muito de comportamento, se tornando mais participativo e menos ansioso.

A aluna de inclusão AB<sup>2 3</sup> que quando chegou a escola mal se mantinha em pé, hoje além de ter se desenvolvido fisicamente também participa de modo mais efetivo das atividades.

Ao me verem novamente na escola, os que já me conheciam correram para a porta da sala e ao invés de falar meu nome, disseram.... kinesfera!

Doce momento do retorno.

### 5.3 Aplicação da proposta

Após a estruturação das etapas descritas neste capítulo e principalmente da sistematização dos procedimentos de trabalho que compõe a proposta pedagógico/artística, teve início o estudo de caso na UMEI Vila Estrela. Inicialmente com a proposta de dez encontros por turma, devido às paralisações referentes à greve nas instituições de educação municipais, foi possível aplicar nove aulas na turma T1 e dez aulas com a turma T2 referentes aos dois módulos iniciais e posteriormente aplicar seis aulas na turma T3 referente ao terceiro módulo.

Dividi inicialmente a proposta em dois módulos a fim de enxergar claramente os objetivos das atividades que compunham cada módulo e também para acompanhar de modo evidente as respostas dos alunos. Posteriormente optou-se para a aplicação de um terceiro módulo a fim de embasar mais o desenvolvimento prático dos alunos.

O primeiro módulo cuja aplicação teve início no dia 01/09/2015, com a turma T2 e no dia 03/09/2015 com a turma T1, foi chamado de “Preparação Corporal” e o segundo módulo que teve início no dia 17/11/2015 com a turma T2 e no dia 19/11/2015 com a turma T1 foi chamado de “Repertório de Movimentos”. O terceiro módulo teve início no dia 02/09/2016 e foi chamado de “Movimentos Elementares”.

- Módulo 1 – Preparação Corporal: Com o objetivo de desenvolver um trabalho que permita o despertar do protagonismo da criança na proposição de movimentos, este módulo teve como componentes principais o trabalho de consciência corporal, respiração – inspiração e expiração – esquema corporal, o ritmo, bem como as movimentações mais livres e o trabalho com a kinesfera.
- Módulo 2 – Repertório de Movimentos – Este segundo módulo teve como objetivo a introdução de termos técnicos e específicos da área da Dança, como os níveis, os deslocamentos, uso do espaço, oferecendo subsídios para que durante a exploração de movimentos, a criança possa realizar escolhas, utilizando os fatores Peso, Tempo e Espaço, além também da utilização da noção de “coreografias do instante”. É no segundo módulo que houve a introdução de músicas para auxiliar no trabalho com o ritmo e o tempo.
- Módulo 3 – Movimentos Elementares – Após o despertar do corpo das crianças e a introdução dos conteúdos específicos, o terceiro módulo teve

como objetivo o foco nos termos técnicos da área da Dança, como a kinesfera, os níveis, bem como também desenvolver o controle dos movimentos dos alunos para que suas escolhas permeassem os movimentos extracotidianos.

No módulo 1 foram sistematizadas atividades objetivadas para o despertar do corpo no trabalho em Dança. Este primeiro trabalho foi de suma importância, pois é a base para que o conhecimento ganhe maiores proporções no desenrolar das atividades.

Foi importante também trabalhar este momento, porque geralmente quando se trabalha a Dança com a criança pequena, pula-se esta etapa onde se estabelece o primeiro contato com os conteúdos importantes do trabalho com o corpo, por não acreditar que a criança irá acompanhar os termos técnicos, as explicações das atividades e até mesmo o contexto histórico. Não há nem mesmo uma contextualização das aulas e não é trabalhada a sensibilização do corpo da criança.

Abaixo segue o Quadro 4 com as atividades trabalhadas durante o módulo 1 com as duas turmas participantes da proposta.

Quadro 5 - Atividades trabalhadas no Módulo 1

ATIVIDADES DO MÓDULO 1 – PREPARAÇÃO CORPORAL		
AULAS	ATIVIDADE	CONTEÚDO
Aula 1	Trabalho com a respiração e sensibilização do corpo	Demonstração e observação do processo de respiração: Inspirar e Expirar. Massagem com bolinhas macias para o trabalho de sensibilização e esquema corporal.
Aula 2	Colorir o Mundo utilizando as partes do corpo	Estímulo da autonomia dos movimentos, onde o aluno poderá escolher uma parte do corpo para se movimentar e também explorar o espaço da sala.
Aula 3	Deslocamento pelo espaço, utilizando diferentes apoios corporais	Trabalho de Peso e Espaço, onde o aluno por meio de diferentes deslocamentos e uso de apoios irá trabalhar o emprego da força e também o uso do espaço.
Aula 4	Introdução da noção de Kinesfera de Laban	Introduzir a noção de kinesfera de forma lúdica e utilizando material concreto (bambolê) para estimular o aluno a utilizar seu espaço pessoal, trabalhando a expansão de movimentos.
Aula 5	Reforço da noção de Kinesfera	Fixar o nome e a compreensão da noção de kinesfera com os alunos. Trabalhar o deslocamento e o ritmo juntamente com a utilização do espaço pessoal. Introdução dos diferentes planos.

É importante dizer que as mesmas atividades foram trabalhadas nas turmas T1 e T2, porém no decorrer das aulas foi respeitado o ritmo de aprendizado e em alguns momentos foi preciso adiantar conteúdos ou até mesmo reforçar algumas atividades, mas de qualquer modo seguiram-se os planos de aula estabelecidos no início da aplicação.

Conforme podemos ver abaixo o trecho retirado do diário de bordo das aulas na UMEI Vila Estrela, o primeiro módulo teve como objetivo o despertar do corpo para o protagonismo e para a proposição de movimentos em Dança.

*O primeiro módulo teve como objetivo despertar o corpo das crianças para um trabalho autoral em Dança, já que muitas vezes os profissionais que trabalham com crianças pequenas evitam trabalhar esse momento inicial como a respiração, o esquema corporal, a descoberta das movimentações mais livres, o trabalho com ritmo e de espaço, para ir direto para coreografias, geralmente de passos*

*prontos, por não acreditar no potencial da criança pequena em desempenhar este trabalho (Diário, p. 22).*

**Fotografia 6 - Trabalho de esquema corporal - Massagem em duplas**



**Fonte: Acervo da pesquisa**

De acordo com Vianna, no livro *A Dança*, a primeira demanda do professor deve ser a de “dar um corpo ao aluno”.

A primeira coisa que um professor precisa fazer é dar um corpo ao aluno. Mas como é possível dar um corpo a alguém? Todos sabemos que o corpo existe, mas sabemos intelectualmente. Só nos lembramos dele quando surge algum problema, alguma dor, alguma febre. Para acordar esse corpo é preciso desestruturar, fazer que a pessoa sinta e descubra a existência desse corpo. Somente aí é possível criar um código pessoal, não mais aquele código que me deram quando nasci e que venho repetindo desde então (VIANNA, 2008, p. 77).

Portanto, é importante trabalhar com a criança a consciência corporal, pois este primeiro contato com os elementos da Linguagem Corporal: Dança podem determinar como a criança receberá os estímulos referentes à criação.

Entende-se dessa forma, que é necessário criar um espaço para o protagonismo da criança aflorar e permitir que ela tenha um repertório que possa ser trabalhado.

Para a criança pequena não é preciso lembrá-la de que seu corpo existe, pois desde seu nascimento é por meio dele que ela estabelece contato com o mundo, a criança já é puro movimento. É preciso que haja espaço para que seu corpo seja visto como meio de aprendizado e experiência.

O contraponto em relação à experiência do *ser corpo* parte, em sua maioria do adulto/professor, que ao chegar à fase adulta, além de verticalizar e limitar seus movimentos ele passa a repetir esta tendência com as crianças: explorar apenas a capacidade verbal e visual.

Em outra passagem do mesmo livro, Klauss Vianna (2008, p. 46), diz que na Arte não podemos dar saltos, é preciso respeitar que “existe o dia, a noite, a semana, o mês, o ano, você não tem como suprimir o tempo”.

Assim, optou-se por aulas mais leves nos primeiros dias, por acreditar na importância de se trabalhar a conscientização do corpo antes de iniciar o trabalho com a movimentação propriamente dita, pois o trabalho realizado com as crianças pequenas, em sua grande maioria, não respeita esta etapa simplesmente por não acreditar na capacidade que a criança pequena possui em realiza-las.

Foram trabalhadas como primeira atividade em ambas as turmas, a apresentação dos alunos. Em cada turma os alunos deveriam falar seus nomes acompanhados de alguma movimentação, relacionando as sílabas dos nomes com a proposição de movimentos.

*Todos conseguiram desenvolver bem sua autonomia de movimentos, procurei instiga-los a fazer diferente dos movimentos que o colega anterior apresentou. (Diário, p. 9)*

*Os alunos que no primeiro momento não tiveram coragem de se apresentar, ao final da aula pediram para fazê-lo. (Diário, p. 11)*

É possível compreender com a análise dos trechos acima, uma nova postura nesta relação de ensino/aprendizagem, pois os alunos que ficaram intimidados em se apresentarem no início da aula, ao final o pediram para fazer. Pode-se verificar então, que há um espaço para que isso ocorra dentro da proposta, ela não é fechada, estagnada, ela permite a todo o momento uma abertura para que a criança desenvolva seu protagonismo, pois esta aula é uma *aula de mim*.

Nota-se que as crianças se sentiram capazes em realizar a atividade, pois ao propor em realiza-la no final mostra que a ambiência da aula favoreceu este sentimento de capacidade a ela e o professor, neste caso, se tornou um mediador das situações de pesquisa e de aprendizado do aluno, sem interferir neste processo.

Outro momento importante de escuta da criança foi ouvi-las sobre as referências que cada uma traz como vivência sobre a Dança em sua bagagem sociocultural.

*Após este primeiro contato, perguntei a eles: quem dança em casa? Algumas crianças levantaram os braços dizendo que dançavam. Uma aluna fez referência ao desenho da Disney, Frozen e outra ao Michael Jackson, percebendo os meninos mais ausentes, perguntei se algum deles dançavam, AR<sup>2</sup> prontamente levantou o braço dizendo que sim, LU<sup>2</sup> disse que dança Hip Hop. (Diário, p. 95)*

Esta relação entre professor/aluno é outro diferencial proposta pela abordagem Reggio Emilia e que foi incorporada nas atividades, onde se busca oportunizar meios diferentes de se estabelecer as relações entre os sujeitos. As relações tradicionalistas entre professor e aluno, são em sua maioria autoritárias e unilaterais, apenas o professor o detém o conhecimento. Nesta proposta pedagógico/artística o poder se encontra nos alunos, no adotar de seu protagonismo e na proposição de movimentos, cabe ao professor favorecer e instigar o desenvolver deste poderio.

Além desta relação buscam-se também outros meios de se estabelecer uma organicidade nas aulas sem que seja imposto de modo autoritário e necessário se utilizar de meios tradicionais.

*Apesar dessa agitação toda, quero oportunizar as crianças uma relação aluno/professor em ensino/aprendizagem de Dança para crianças pequenas diferente do tradicional risquinho no chão com fita crepe, onde eles devam permanecer sentados (Diário, p. 9).*

*Procuro reestabelecer o círculo com as crianças, pretendo que este momento do círculo se torne uma referência para as aulas, para quando for necessário ouvi-los e retomar assuntos e atividades (Diário, p. 10).*

Assim, o círculo passa a ser um código pré-estabelecido onde os alunos sabem que serão ouvidos e questionados sobre os assuntos das aulas, buscando com isso reestabelecer certa organicidade quando necessário. Algo parecido com a *Assembleia* utilizada pela abordagem Reggio Emilia, onde os alunos no final do dia são direcionados a explicar aos demais grupos as atividades e trabalhos que realizaram, instigando o desenvolvimento de novos olhares sobre os mais diversos assuntos.

*É engraçado que com meus alunos da escola onde trabalho, no momento do círculo é quando eles querem me contar as novidades, quem passeou durante o final de semana, o que comeu e tudo mais. Com as crianças da UMEI elas não buscam me contar coisas do seu cotidiano, elas querem responder as perguntas que sabem que virão: Quem lembra o que fizemos na aula passada? (Diário, p. 10)*

É durante este momento que os alunos relembram as atividades das aulas anteriores e também há a explicação das próximas atividades. É um momento de interação importante, pois ali já é possível ver o envolvimento das crianças com as



atividades das aulas, principalmente os alunos da turma T1 por estarem em menor número.

*Iniciei a aula (no círculo) perguntando aos alunos se eles se lembravam das atividades da primeira aula, o que foi muito positivo, pois eles conseguiram se lembrar de tudo e pude reforçar o porquê das atividades que fizemos, reforçando o modo de falar técnico com eles e não usando apenas da ludicidade (Diário, p. 33)*

*Vejo que o GP (aluno autista) já está exercitando a respiração, cheirando sua flor imaginária e soprando as velas do seu bolo imaginário. O que me faz crer que ele se lembra da atividade, pois ainda não havíamos começado a refazer esta atividade (Diário, p. 33)*

Outro código que acabou se estabelecendo de forma intuitiva foi a *estátua*, como forma de ganhar atenção e criar uma organização no ambiente quando a atividade ou a turma exigia muita atenção. Foi muito importante este *insight*, pois as crianças relacionaram de modo divertido e prazeroso a *estátua* com uma brincadeira, permanecendo *estáticos* até mesmo antes de ser pedido. Por permitir variar as posições estáticas a cada parada, ela foi utilizada do início ao fim da proposta, sempre encarada de modo prazeroso pelos alunos.

Fotografia 7 - Alunos da turma T2 durante *estátua* no Módulo 1



Fonte: Acervo da pesquisa

*Para que as crianças compreendessem a mudança de comandos, associei a brincadeira da *estátua*. Sempre que havia uma parada, uma das crianças escolhia com qual parte do corpo que elas gostariam de colorir o mundo (Diário, p. 35 grifo da autora)*

*Todas as vezes que preciso trocar a música ou mudar o comando sempre digo: estátua! É uma forma que consegui estabelecer para manter uma ordem sem que use do autoritarismo para isso (Diário, p. 19 grifo da autora).*

Percebe-se a partir dos grifos nos trechos retirados do diário de bordo que por mais que tivesse a intenção e um desejo em se trabalhar numa postura diferente com a criança pequena, o meu *currículo oculto*<sup>25</sup> (minha experiência de aprender dança na infância) se impunha de modos até mesmo despercebidos. Ao analisar os textos do diário, percebi que em alguns momentos acabei tomando decisões que me levavam de volta à minha experiência do *eu criança* dançante e o *eu professora de criança* que dança.

Assim a utilização das palavras *comandos*, *ordem* e até mesmo a utilização da *estátua* como um recurso metodológico me fazem refletir sobre como estes mecanismos enrijecidos se reverberam até mesmo quando se luta para extingui-los.

Dando prosseguimento aos resultados, a turma T2, como já foi dito anteriormente, é uma turma bem numerosa, composta por alguns alunos que tem um comportamento muito agitado, o que causa muitas vezes, uma dificuldade de concentração nas demais crianças. Dessa forma, utilizei também o esquema de trabalho baseado na estátua para manter com as crianças, quando necessário, uma organicidade nas aulas, propondo em minha visão uma nova relação entre aluno/professor sem que precisasse haver um desgaste dessa relação com uma postura rígida e autoritária.

<sup>25</sup> De acordo com Pereira (2005, p. 57), “por mais cumpridores que sejam os professores, digamos que sempre existe um espaço reservado para o currículo informal ou currículo oculto – que não faz parte do currículo oficial –, já que professores e alunos modelam a organização do processo ensino aprendizagem pelas suas crenças, atitudes e saberes”. De acordo com Silva (1999, *apud* PEREIRA, 2005), este currículo oculto pode se expressar através de rituais, gestos e práticas corporais, manifestações verbais.

Fotografia 8 - Alunos da turma T2 durante estátua no Módulo 2



Fonte: Acervo da pesquisa

Como foi dito acima, percebe-se agora, a partir de certo distanciamento, que até mesmo recorrer à estátua como uma forma de manter um controle da turma durante as atividades pode ser considerado uma forma tradicionalista do professor em manter a organização da turma, demonstrando assim um desafio neste trabalho com a Linguagem Corporal: Dança com a criança pequena.

Outra atividade aplicada desde o primeiro módulo e estendida às demais aulas, foi o trabalho com a respiração – inspirar e expirar – fortalecendo a compreensão do caminho que o fluxo de ar faz em nosso corpo, bem como a sua influência nas movimentações.

*Para ensiná-los (a respiração) uso a referência da flor e do bolo, algo que desenvolvi ao longo da minha experiência, mas que talvez faça parte do universo de outras pessoas que começaram a dançar desde crianças. Para inspirar eles devem sentir o cheiro da flor e para expirar apagar as velas do bolo, soprando o ar com a boca. Em uma mão brinco que temos uma flor e na outra um bolo de aniversário cheio de velas acesas e inicio este trabalho de inspirar pelo nariz e expirar pela boca. Para frisar que não tenho a intenção de trata-los tradicionalmente e acreditando no potencial da criança, utilizo esta referência apenas como um start para chamar a atenção deles e pouco a pouco paro de utilizá-la para falar apenas em inspirar e expirar. (Diário, p. 10)*

Utiliza-se desde o início da proposta a ludicidade como um recurso pedagógico na introdução de novos elementos e conteúdos específicos da área de Dança. A princípio faço uso destas referências não com a intenção de infantilizar a criança, mas sim de tornar o aprendizado interessante.

Segundo Marques, fazer da Dança uma brincadeira utilizando da ludicidade pode favorecer as relações, desviando assim das imposições tão inerentes no ensino voltado para a criança pequena.

É por essa razão que é primordial pensarmos a dança na escola também como uma dança lúdica, que brinca, que permite e incentiva relações – e não imposições. A ludicidade nas propostas de dança permite que vínculos sejam recriados, ou seja, que experiências sejam possibilitadas, descobertas incentivadas, recombinações realizadas. Estaríamos, assim, propondo que na escola trabalhe com e eduquemos *corpos cênicos lúdicos*. A dança que é brincada faz com que a brincadeira vire dança! (MARQUES, 2012, P. 35).

E ainda, entende-se que a Dança desenvolvida enquanto linguagem, quando trabalhada de forma lúdica, “permite às crianças a descoberta de suas potencialidades de movimento, permitindo que se torne, também, protagonista de sua história” (MARQUES b, 2012, p. 74).

Relembrando aqui que o eixo estético a ser trabalhado na Educação Infantil, onde a Dança se integra, é o eixo que trabalha “a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (BRASIL, 2010, p. 16.), assim, buscou-se *apresentar* os conteúdos específicos da Dança por meio da ludicidade para criar uma ambiência favorável nas aulas promovendo uma maior participação dos alunos.

Utilizou-se da ludicidade também em outros momentos para trazer a criança para a atividade e também como meio de incluir os alunos com deficiência. Sabendo de sua importância no processo de construção da linguagem da criança e até mesmo na construção dos movimentos, utilizou-se desta estratégia como recurso pedagógico, por saber que dela se constituem momentos de aprendizagem (KULISZ, 2006).

*Os alunos perceberam facilmente como fazer a respiração e o GI' participou ativamente (Diário, p. 32).*

*Após este momento, dei início à segunda atividade da aula contando a eles sobre uma tinta colorida que havia em minhas mãos e que precisávamos pintar nosso corpo todo. Dessa forma eles foram massageando o próprio corpo, trabalhando o esquema corporal, de acordo com as orientações.*

*Como forma de trabalhar a autonomia dos movimentos, pedi que colorissem o mundo (a sala) com o próprio corpo já que este agora estava cheio de tinta. Assim, cada um se movimentava livremente trabalhando o corpo todo de forma a pintar o chão, o teto, as paredes, toda a sala, respeitando a sequência do corpo proposta. (Diário, p. 48)*

*Assim, além de instigar a autonomia da criança em escolher a parte do corpo e também da possibilidade em conduzir a brincadeira, eu instigava a exploração da autonomia dos movimentos das crianças, pois elas precisavam pintar o mundo com aquela parte do corpo escolhida. (Diário, p. 35)*

*Neste primeiro momento as crianças brincam muito durante a atividade, aproveitam a oportunidade de pintar o mundo para correr por entre a sala, brincar com os colegas, propor um colorir engraçado com aquela determinada parte do corpo. (Diário, p. 36)*

Trabalhou-se também neste primeiro módulo o esquema corporal, onde por meio das atividades e da ludicidade a criança reforçava a compreensão das partes do corpo, além de trabalhar a autonomia de seus movimentos, permitindo neste módulo uma movimentação livre, sem imposição de códigos ou signos.

Porém, durante a análise dos resultados pude perceber que em alguns momentos o uso da ludicidade acabou pesando mais do que o necessário, contribuindo para uma possível infantilização da criança, principalmente ao usar as palavras no diminutivo.

Entende-se que a brincadeira e a dança são linguagens distintas, cada qual em um campo de conhecimento diferente e que ambas têm contribuições específicas a oferecer à educação das crianças, porém sabe-se que é possível estabelecer um diálogo entre elas que favoreça o aprendizado (MARQUES, 2012).

**Fotografia 9 - Alunos colorindo o mundo com os joelhos**



**Fonte: Acervo da pesquisa**

A grande dificuldade encontrada neste primeiro módulo de aplicação da proposta foi realmente em mexer com alguns paradigmas enraizados no âmbito da educação escolar: trabalhar com as crianças de modo livre, permitindo que elas falem, que elas se desloquem e não fiquem presas a um espaço determinado, ainda mexe com o entendimento dos professores e também das crianças, pois pode passar a falsa impressão



de que a professora em questão não tem domínio da turma e que aquela aula é livre demais.

Esta dificuldade e preocupação podem ser vistas nas passagens abaixo do diário de bordo das aulas.

*Esta situação me incomoda um pouco, pois sinto que as professoras acham a aula desorganizada ou que eu não tenha pulso suficiente com a turma. Mas na verdade o que eu não quero fazer é usar a forma tradicional utilizada na maioria das aulas de dança com criança pequena, a qual os alunos obedecem por medo da postura da professora e por serem obrigados a ficar sentados em lugares marcados ao chão. (Diário, p. 12)*

*Para a próxima aula vou buscar meios de estabelecer uma ordem que não seja baseada em repreensão, mas que a aula também não se torne livre o suficiente a ponto de que os alunos façam apenas o que queiram. Para este outro tipo de postura, há de se ter paciência e persistência. Não será de um dia pro outro, com aulas uma vez na semana, de uma hora, que os alunos conseguirão assimilar a disciplina necessária e os demais professores entenderão que a liberdade de movimento é bem vinda aqui. (Diário, p. 11 grifo da autora)*

*Assim, para cada atividade há um organizar-se e um desorganizar durante todo o tempo, sinto que isso incomoda a professora regente que observa aula sentada sem intervir. (Diário, p. 13)*

Estas passagens do diário se referem principalmente a turma T2, a qual por ser uma turma numerosa e pela minha escolha em ter uma escuta ativa, as primeiras aulas acontecem de forma bastante desorganizada, com crianças correndo pela sala, alguns desentendimentos entre os alunos, o que desagrada bastante a professora que assiste a aula sem intervir. Esse desconforto por parte da professora da turma T2 acaba por me influenciar durante a aplicação da proposta e me faz ir por alguns caminhos que destoam do desejo em pesquisar e colocar em prática os pressupostos adotados. Esses desencontros podem ser percebidos a partir da segunda passagem acima com as palavras *ordem e disciplina*.

Na verdade não se espera das crianças participantes da proposta que elas fossem disciplinadas, porém é algo esperado pela professora regente e pela própria escola, o que acabou refletindo na minha fala sobre as aulas.

Outro desafio, talvez mais pelo desconhecimento e também por não ser o foco desta pesquisa, foi o trabalho com as crianças deficientes. Havia no início uma aflição por minha parte em como inclui-los nas atividades de forma efetiva, pois se via que na sala de aula, muitas vezes, eles ficavam preteridos em realizar qualquer atividade, desde que não atrapalhassem a atividade dos outros alunos.

Mas na verdade o que ocorreu foi uma verdadeira inversão de valores e os alunos com deficiência participaram muito das aulas e até mesmo o DI<sup>1</sup>, aluno com paralisia cerebral severa, participava das sensações que a pesquisadora e a acompanhante passavam para ele.

*Minha aflição diminuiu muito, principalmente em relação ao GI<sup>1</sup>. É claro que ele não quis participar de todas as atividades, mas ele sentou na roda, procurou fazer alguns movimentos, como o da respiração e também a massagem. (Diário, p. 33)*

*GI<sup>1</sup> participa de tudo que eu peço, interage comigo, deixa com que eu o toque, deitou no meu colo durante o exercício e permitiu que os colegas o tocassem também, isso realmente é uma alegria. Na vez do GI<sup>1</sup>, ele não hesitou e quis passar pela mesma experiência que os colegas estavam passando. Ele fez o exercício corretamente, respirando pelo nariz e expirando pela boca. (Diário, p. 34)*

Fotografia 10 - GI<sup>1</sup> participando do momento de observação/experiência da respiração



Fonte: Acervo da pesquisa

Nesta mesma aula, onde os alunos deitavam em meu colo para vivenciar o fluxo da respiração pelo corpo ao mesmo tempo em que os colegas observavam o deslocamento do ar, por último ficou o DI<sup>1</sup>, aluno com PC.

Não é possível ver tão evidentemente pelas fotos o esforço que ele faz no corpo evidenciando que ele compreendeu a atividade de como deve ser a respiração, mas é possível ver no primeiro momento uma subida de seu tronco quando a pesquisadora diz: *Inspira* e o relaxamento do corpo quando se diz: *Expira*.

No diário de bordo é possível verificar este momento por meio do registro.

*Por último ficou o DI', me levantei do círculo e fui até ele, dando as mesmas instruções que dei aos demais e ele correspondeu, não sei se pelo meu entusiasmo, ou por espasmos, mas seu corpo correspondeu com nuances diferentes aos comandos de inspirar e expirar (Diário, p. 35).*

**Fotografia 11 - Momento da Inspiração: há um esforço e seu tronco faz um movimento de subida**



Fonte: Acervo da pesquisa

**Fotografia 12 - Momento do Expira e seu corpo volta a posição de relaxamento, com a cabeça mais abaixada**



Fonte: Acervo da pesquisa

Voltando às dificuldades de se trabalhar na perspectiva do *agachamento*, no terceiro encontro com a turma T2, turma numerosa, a professora que já havia



demonstrado alguma insatisfação com o agitar das crianças no decorrer das aulas, interferiu no modo de realização da proposta:

*Hoje, quando cheguei para buscar os alunos, a professora regente me pediu para dividir a turma em dois grupos e que hoje eu fizesse a atividade apenas com um dos grupos e na próxima semana com o outro. A professora escolheu sete crianças para participarem da atividade comigo, o problema é que das sete, duas estavam participando pela primeira vez da proposta, pois haviam faltado nas duas primeiras aulas e uma outra criança havia faltado na última aula (Diário, p. 15)*

Desde o início da minha entrada na UMEI Vila Estrela, busquei manter uma postura de humildade nas relações mantidas ali dentro, com a vice-diretora e também com as professoras e auxiliares como forma de respeito ao trabalho ali realizado por elas. Pois quando um professor especialista adentra um espaço onde não existe a premissa de sua estadia ali<sup>26</sup>, é importante que não seja apenas questionado o que vem sendo feito naquele ambiente, mas sim de compreender como se dá as relações, como foram construídos estes saberes para que aí sim possa contribuir de forma significativa para uma mudança de paradigmas.

Sabendo disso e também das dificuldades de inserção que a Dança encontra no ambiente escolar e também procurando não gerar um mal-estar, aceitei neste momento trabalhar da forma como ela havia proposto, realizando a terceira aula de acordo com a sugestão da professora regente.

Dessa forma, foi necessário mudar o planejamento para que a quarta aula com a turma T2 tivesse o mesmo conteúdo da terceira, pensando nos alunos que não haviam participado daquele momento.

Porém,

*Hoje fui para a UMEI com o mesmo planejamento da aula 3, pois como a professora pediu para dividir a turma, acreditava que hoje a aula seria com os alunos que ficaram de fora na semana passada. Para minha surpresa a professora desceu com todos os alunos para a minha aula, o que causou uma desconexão com a sequência que eu havia proposto. Tentando seguir meu planejamento inicial precisei aplicar a mesma aula com todos os alunos, mesmo sabendo que sete deles já haviam*

<sup>26</sup> A lei brasileira não exige a formação superior para o profissional que atua na Educação Infantil. “É sabido que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1998, em seu Artigo 62, dispõe que a formação mínima para o profissional que atua na Educação Básica é a Formação Superior, compreendida como “[...] licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal” (RORIZ, apud, RCNEI, p.39, 1998).

*passado por aquela atividade. A cada troca de grupos acontecia uma desorganização no ambiente novamente, com as crianças querendo repetir a atividade, os alunos especiais procurando não executá-las e eu tentando dar atenção a todos ao mesmo tempo. Como já pude descrever a dificuldade que é manter uma organização, ao mesmo tempo um respeito a esta desordem interna dos alunos, essa quebra do trabalho na semana passada também contribuiu para que voltássemos praticamente ao primeiro contato, pois alguns alunos tiveram contato com apenas uma aula, outros ficaram uma semana, até duas sem participar da proposta pedagógico/artística. (Diário, p. 17)*

Não sei ao certo se a professora esqueceu que havia combinado a divisão da turma ou se ela mudou de ideia.

A aplicação do mesmo plano de aula 3, porém com a turma T1 o que se pode ver é uma interação totalmente diferente tanto dos alunos, quanto da professora que observa a aula sem interferir, mas consegue acompanhar o envolvimento e desenvolvimento dos alunos, principalmente do aluno GI<sup>1</sup>, autista.

Entende-se com esta diferença das aulas que o professor envolvido nesta proposta precisa estar aberto às diversidades que possam ocorrer durante as aulas e também que o número de alunos em sala é extremamente impactante no processo de ensino/aprendizagem da Linguagem Corporal baseado no princípio estético.

*As crianças ficaram muito empolgadas com a atividade em poder movimentar o corpo de formas diferentes das do cotidiano. Busquei o GI<sup>1</sup> que já estava no canto observando para participar desta atividade e ele já se colocou de bruços e de modo animado, participou. Demonstrei pra eles como realizar a atividade da maneira correta e o GI<sup>1</sup> se interessou imediatamente, tentando fazer no chão, se levantando e tentando fazer em pé. Enquanto eu demonstrava a atividade, as crianças achavam muito engraçado me ver deitada ao chão, DI<sup>1</sup> estava as gargalhadas e o GI<sup>1</sup> também se divertia. Com incentivo o GI<sup>1</sup> realizava a atividade, a cuidadora pegou a cadeira do DI<sup>1</sup> e fez o deslocamento com ele, o que o deixou muito feliz e animado. (Diário, p. 38)*

**Fotografia 13 - Empolgação das crianças em participar das atividades de deslocamento**



Fonte: Acervo da pesquisa

*A professora vibrava em ver o GI participando efetivamente da atividade e buscando fazê-la do modo como era a proposta (Diário, p. 39).*

O fato das crianças acharem engraçado em me ver deitada ao chão pode estar relacionado ao fato da raridade em se vivenciar este momento com o adulto. À medida que o indivíduo amadurece vai se perdendo o contato que se tem com o chão, horizontalizando seu corpo poucas vezes durante o dia.

**Fotografia 14 - Aluno diagnosticado autista participando da atividade de deslocamento em quatro apoios**



Fonte: Acervo da pesquisa

*A alegria do DI, o sorriso e as risadas dele me fazem acreditar que este trabalho proporciona a experiência estética que as crianças pequenas deveriam experimentar no trabalho com a Linguagem Corporal (p. 35).*

Dando sequência ao trabalho, nesta mesma aula, do plano de aula número três, foi introduzida a noção da kinesfera, utilizando novamente da ludicidade como um instrumento pedagógico.

A introdução da kinesfera foi algo muito importante dentro da proposta, pois como a turma T2 era uma turma muito agitada, com as crianças correndo pela sala e se chocando intencionalmente, acreditei que aquele momento era o correto de se introduzir a noção de espaço pessoal proposto por Laban (1990).

A kinesfera de acordo com Laban (1990) é tudo aquilo que podemos alcançar com todas as partes do corpo, perto ou longe, grande ou pequeno, com movimentos rápidos ou lentos. A kinesfera é a esfera que delimita o limite natural do espaço pessoal, no entorno do corpo do ser movente. Esta esfera cerca o corpo, esteja ele em movimento ou em imobilidade, e se mantém constante em relação ao corpo, sendo carregada pelo corpo quando este se move.

*Inicialmente, com o auxílio concreto de bambolês, expliquei essa relação do espaço pessoal com o espaço do bambolê ao redor deles e fiz uma analogia com uma bolha de sabão. Passei fechando uma cápsula de sabão em cada kinesfera e expliquei como eles poderiam explorar seus movimentos naquele espaço todo, não se limitando apenas no mesmo nível e ao mesmo plano, experimentando no corpo as condições que aquela bolha de sabão permitia. Neste caso recorri novamente à ludicidade dizendo que estávamos num rio e que nossa proteção seria dentro de nossa kinesfera e quem saísse fora dela, o jacaré, dono do rio, poderia pega-los (Diário, p. 39).*

É importante citar que as crianças deram início a uma pesquisa de movimentos dentro do bambolê, buscando amaciar aquela bolha de sabão com diferentes partes do corpo. Para que elas não ficassem presas apenas a um plano, mostrei a elas que era possível se movimentar dentro da bolha, girar, chegar aos pés, esticar os braços, abaixar a cabeça.

Podem parecer que a utilização da referência com o jacaré para que as crianças permanecessem dentro do bambolê uma postura tradicionalista, mas foi necessário buscar de recursos pedagógicos para conduzir uma organização das crianças nas aulas, principalmente com a turma T2, para que os conteúdos pudessem ser repassados de modo prazeroso e não imposto.

Após o primeiro momento de experimentação da proposição de movimentos na kinesfera, os alunos puderam circular com o bambolê para compreender que este espaço

peçoal os acompanha e a cada orientação eles deveriam parar e se movimentar utilizando todo o espaço peçoal de sua kinesfera.

Fotografia 15 - Alunos da turma T2 deslocando na perspectiva da kinesfera



Fonte: Acervo da pesquisa

*Durante essa movimentação a acompanhante se movimentava junto com o DI' (aluno cadeirante), colocando o bambolê sobre ele, para que ele também experimentasse a atividade. Ao final da aula, ainda dentro do bambolê, convidei os alunos a alongarem algumas partes do corpo, para auxiliar na compreensão de um corpo preparado que dança e também para prevenir lesões, pois eles passaram a exercer uma atividade intensa diferente de seus cotidianos. Aproveitei para conversar após a calmaria sobre a kinesfera e o quanto ela pode ser sensível ao toque das outras pessoas, podendo estourar nossa bolha de sabão. O intuito é prepara-los para as atividades de criação, para que não se machuquem durante os deslocamentos das aulas (Diário, p. 39).*



Fotografia 16 - Alunos da turma T1 se alongando em seu espaço pessoal



Fonte: Acervo da pesquisa

Outro motivo que levou a considerar essa intuição de introduzir a kinesfera antes do previsto nas aulas, era a presença de uma aluna com Síndrome de Dravet, cuja uma das características é a convulsão caso haja choques com a cabeça.

*A SO<sup>2</sup> é quem me preocupa mais dos três alunos com deficiência no primeiro momento, pois esta turma é grande, com 20 alunos, os quais a grande maioria é de crianças muito agitadas, então será necessário ter um controle grande da turma para que não haja esbarrões que possam a derrubar (Diário, p. 9).*

No caso da kinesfera, aplicada durante o módulo 1, a utilização da ludicidade se pautou para o envolvimento dos alunos quando se usou de uma metáfora com a bolha de sabão. Assim que as crianças saem do perímetro do bambolê é reforçado o tempo todo que essa bolha de sabão invisível ainda está ali.

Na última aula do módulo 1 utilizei bolhas de sabão instigando que os alunos expandissem seus movimentos para que pudessem alcançá-las sem que saíssem de seus lugares. O que causou grande furor e felicidade por parte dos alunos que se movimentavam cada vez mais para que as bolinhas fossem em sua direção, aproveitei para antecipar o uso da música que seria feito apenas no módulo 2.

Dessa forma, fica nítido aqui que não há nesta proposta uma infantilização intencional da Educação Infantil, mas sim a utilização da ludicidade como um instrumento pedagógico para introduzir conteúdos específicos da área de Dança, a fim

de ganhar naquele momento atenção dos alunos, logo passando para as orientações apenas utilizando os termos técnicos.

*Pela primeira vez utilizo da música para trabalhar a qualidade do ritmo corporal, explico que eles deverão seguir o ritmo da música, rápido, moderado ou lento e no corpo eles deverão se movimentar como uma bolha de sabão. Eles começam a se movimentar utilizando principalmente os braços para buscar os movimentos da bolha de sabão, os instigo para utilizarem o corpo todo perguntando se o joelho também está dançando, a perna, a cabeça e assim por diante (Diário, p. 20).*

A opção pela utilização de música<sup>27</sup> se dá pelo fato de envolver cada vez mais as crianças com as atividades, trabalhar o ritmo e também o fluxo dos movimentos.

Após a aplicação das cinco primeiras aulas do módulo 1 e durante o período de 05/10/2015 a 13/11/2015 as escolas municipais e UMEIs estiveram em greve, tendo suas atividades paralisadas durante este período. Então, após este período ausente iniciamos no dia 17/11/2015 o módulo 2 de atividades com as crianças da turma T2 e no dia 19/11 com a turma T1.

O módulo 2 o qual chama-se de “Repertório de Movimentos” tem como objetivo a introdução de termos técnicos, específicos da área da Dança, como os níveis, os deslocamentos e o uso do espaço, oferecendo assim, subsídios para uma exploração de movimentos autorais e trabalhando qualidades de movimento como ritmo, peso e fluência.

<sup>27</sup> Utilizo nas aulas as músicas da artista Adriana Calcanhoto voltado para crianças, Adriana Partimpim, os volumes 1,2 e 3. Opto também pelas músicas instrumentais do grupo Barbatuques e pelas músicas do grupo Palavra Cantada, pois estas músicas não tem referência de nenhuma técnica de Dança, nem também músicas que já tenham uma gestualidade embutida, como por exemplo as músicas da Xuxa.

Quadro 6 - Atividades trabalhadas no módulo 2

ATIVIDADES DO MÓDULO 2 - REPERTÓRIO DE MOVIMENTOS		
AULAS	ATIVIDADES	CONTEÚDOS
Aula 6	Utilização do espaço por meio de Formas Geométricas	Em cada forma geométrica desenhada no chão as crianças deverão movimentar uma parte do corpo diferente, atentando para a kinesfera, até chegar ao retângulo, onde poderão movimentar o corpo todo. Introdução da fruição artística.
Aula 7	Circuito dos animais I	Introdução dos Níveis Alto, Médio e Baixo por meio da analogia das movimentações dos animais.
Aula 8	Circuito dos animais II	Introdução da noção de Coreografias do Instante, trabalhando a proposição dos movimentos nos Níveis apresentados na aula anterior.
Aula 9	Apresentação de desenho animado por vídeo I	Estimular a criatividade da criança na proposição de movimentos, por meio da apresentação de signos/Coreografias do Instante.
Aula 10	Finalização da proposta	Fruição artística para os demais grupos da Coreografia do Instante estimulada por meio dos signos elencados pelos alunos vistos no desenho animado.

Por meio das atividades do segundo módulo, os alunos puderam enriquecer o próprio repertório de movimentos, dando qualidade àquelas movimentações autorais que já começavam a surgir.

Aproveitou-se a aplicação deste segundo momento para introduzir o conceito de “coreografias do instante” nas atividades. Marques em seu artigo “Corpo, Dança e Educação Contemporânea” (1998, p. 74), explana sobre sua formação na área da Dança enquanto bailarina e posteriormente pesquisadora, suas influências e fala sobre os anos em que morou nos Estados Unidos onde pôde dançar com um grupo que trabalhava a dança improvisação numa perspectiva de “coreografias do instante”, coreografias sem fechamentos.

Uma das referências utilizadas durante a aplicação da proposta neste segundo módulo é esta perspectiva de *coreografias do instante*, onde as crianças podem se movimentar de acordo com o que é pedido na aula, criando ali naquele momento



pequenas coreografias que não terão fim e que elas também não precisarão recordá-las no dia seguinte.

*Neste sentido, provooco os alunos a despertarem sua autonomia e sua criatividade na criação dos movimentos sem necessitar recorrer a uma célula coreográfica, mas sim criações de instante que poderão ficar prontas naquele momento, mas no instante seguinte não ter mais sequência. Em algumas crianças já consigo enxergar esse despertar da autonomia, de uma proposição e também uma busca por uma movimentação mais consciente, de movimentos extracotidianos, elementos estes que podem construir tardiamente seu protagonismo. Percebo que começam a excluir as movimentações cotidianas desse momento (Diário, p. 20).*

Este conceito adotado na proposta de *coreografias do instante* se contrapõe à expectativa que geralmente a escola possui em relação a um produto resultante do trabalho desenvolvido com a Dança e também às coreografias de repertório tanto utilizadas em festividades das instituições de Educação Infantil. Este modo de trabalho permite que a criança construa sua própria relação com a Dança, permitindo seu protagonismo.

**Fotografia 17 - GUI<sup>2</sup> buscando uma movimentação extracotidiana durante atividade do segundo módulo**



**Fonte: Acervo da pesquisa**

Neste segundo módulo, refletindo sobre as dificuldades pelas quais a proposta passou no primeiro momento, tanto pela falta de compreensão à liberdade que os alunos tinham em aula, da postura da professora que se agacha e escuta os alunos, tanto pelo excesso de energia que os alunos da turma T2 possuem, busco na abordagem Reggio Emilia um aporte para me auxiliar numa nova organização de trabalho.

Sabendo que as atividades de pesquisa nesta abordagem são trabalhadas em grupos pequenas para que se possa estimular o raciocínio, propuz realizar as atividades com esta turma de modo diferente. Divido-a também em pequenos grupos e no final da aula, no momento das *coreografias de instante*, todos se reúnem na sala para um trabalho conjunto.

Assim, posso dar mais atenção a todos os alunos, principalmente aos alunos que possuem deficiência. Essa é um dos motivos que incomodou a professora regente da turma T2, a dificuldade que no primeiro momento houve em dar uma atenção especial ao DA<sup>2</sup>, à AB<sup>2</sup> e à SO<sup>2</sup>.

*Por esses motivos não consigo dar a atenção necessária à AB<sup>2</sup> e ao DA<sup>2</sup>, pois preciso me preocupar o tempo todo com a integridade física de todos eles, que correm e se batem o tempo todo. O DA<sup>2</sup> também costuma bater em alguns meninos, bem como puxar o cabelo de algumas meninas em específico, assim preciso estar atenta o tempo todo (Diário, p. 13).*

*E com esta nova organização, eu poderia dar mais atenção a todos os alunos, responder suas dúvidas e instiga-los a participar com mais afinco, sem que a disciplina se torne algo mais importante do que a atividade em si (Diário, p. 22).*

Neste módulo quando se opta por dividir a turma, para facilitar o acesso e compreensão das atividades por todos os alunos da turma T2, as dificuldades passaram a serem outras, como a falta da acompanhante durante as atividades, bem como os alunos que são matriculados no decorrer do semestre.

*Quase no fim da atividade com o segundo grupo, quando já estávamos nos preparando para a apreciação, a acompanhante do DA<sup>2</sup> e da AB<sup>2</sup> chegou à sala (Diário, p. 25).*

*Hoje também tem uma aluna nova na turma, outra criança chamada LA<sup>2</sup>. Todos passaram pelo circuito, eles disseram que foi divertido. Após esse momento eu recolho os materiais e peço para um dos alunos chamar os demais na sala de aula para não deixa-los sozinhos, pois a acompanhante não desceu hoje para me acompanhar (Diário, p. 28).*

Assim, a primeira aula deste segundo módulo é uma adaptação de uma das aulas que a pesquisadora pôde vivenciar no Projeto Linguagem Corporal. Foi desenhado no chão com uma fita crepe quatro formas geométricas, onde os alunos deveriam movimentar cada parte do corpo dentro destas formas, respeitando sempre o espaço pessoal de cada um.

Fotografia 18 - Sala preparada para a primeira atividade do módulo 2



Fonte: Acervo da autora

No dia do desenvolvimento da atividade com a turma T1, neste dia a professora responsável pelo trabalho com a Linguagem Corporal chegou atrasada e quem levou os alunos à sala foi a professora regente da turma.

*Mesmo saindo posteriormente para conversar com a professora P, a professora L teve uma atitude diferente, saiu da posição de observador e passou para a de observador-participativo, sentou na roda junto aos alunos e acompanhou de perto as atividades, se mostrando interessada sobre a atividade em que os alunos estavam desenvolvendo. (Diário, p. 31)*

Fotografia 19 - Professora L na roda de início da aula participando com os alunos



Fonte: Acervo da pesquisa

Uma atividade simples de se realizar, com material geralmente abundante em sala de aula, mas que chamou a atenção de professoras de outras turmas da UMEI. Uma delas chegou a pedir para que não se retirasse a fita do chão que ela gostaria de utilizar com seus alunos também.

A professora P também questionou se seria possível realizar esta mesma atividade com os alunos da faixa etária de três anos. Em diversos momentos ela demonstra muito interesse nas atividades e ao final das aulas questiona algumas dificuldades que ela sente em trabalhar as aulas de Linguagem Corporal sobre o eixo estético.

Nesta atividade em cada desenho geométrico as crianças precisavam movimentar apenas uma parte do corpo. Quadrado: Braços – Círculo: Cabeça – Triângulo – Pernas e Retângulo – Corpo todo. Foi possível notar que no primeiro momento quando é dito às crianças qual parte do corpo eles devem movimentar no espaço que estavam, eles ficam realmente presos em apenas movimentar aquela parte do corpo, sem explorar os diferentes níveis e os planos, pois estes temas de movimento ainda estavam sendo introduzidos nas aulas.

*As crianças ficaram realmente presas em mexer apenas os braços, fazendo isso apenas em um plano e em um nível, sem buscar movimentar os braços em níveis diferentes e apenas olhando para mim (Diário, p. 42).*

Assim, no círculo onde as crianças precisavam movimentar a cabeça, atentei em explicar melhor como essa movimentação poderia acontecer, utilizando de demonstração para auxiliá-las na compreensão.

*Me atentei que no primeiro momento dos braços a minha fala fez com que ficassem presos apenas ao mesmo plano e o mesmo nível, então neste momento expliquei que eles poderiam mexê-la (cabeça) de modos diferentes, descer o corpo ao chão para movimentá-la e etc. As crianças que já são mais participativas, como a V<sup>1</sup> e a SA<sup>1</sup> conseguiram propor novos modos de mexer a cabeça e saíram do mesmo plano, do balançar a cabeça apenas para os lados. Elas abaixavam para colocar a cabeça no nível baixo e buscavam a rotação total da cabeça (p. 42).*

No triângulo, como o espaço era reduzido, logo as crianças perceberam que não poderiam tomar o espaço do outro e precisariam se movimentar de maneira reduzida, assim aproveitei deste momento para lembrá-los sobre a kinesfera, pois com este espaço reduzido a kinesfera também havia diminuído e seria necessário tomar cuidado para não invadir o espaço do outro.

Por este espaço ser reduzido algumas crianças se sentiram presas a movimentar as pernas de apenas uma forma, assim, precisei em alguns momentos demonstrar outras formas de se movimentar apenas as pernas.

*Vendo que eles se prenderam a um tipo de movimentação pergunto como dá para mover as pernas de outros modos e dou um exemplo em meu corpo. Assim eles começam a buscar outras formas de se movimentar. (Diário, p. 23)*

No retângulo não foi necessário dizer qual seria a parte do corpo a se movimentar, pois as crianças logo disseram: “aqui é o corpo todo”. Assim, neste espaço eles deveriam movimentar o corpo todo seguindo o ritmo da música.

*Quando fomos ao retângulo, eles perceberam que o espaço havia se tornado maior e falei sobre isso nos termos da Dança, dizendo que nossa kinesfera havia se expandido e nossos movimentos poderiam se tornar mais livres e fluidos. (Diário, p. 43)*

*No retângulo explico que eles poderão mexer braços, pernas, cabeça, o corpo todo. Sem dúvidas a criança que mais se destaca neste grupo é a VA<sup>2</sup> que já busca uma movimentação diferente da do cotidiano e vai além do movimento de brincadeira que a maioria ainda recorre. Ela vai ao nível baixo, busca uma movimentação, retorna para o nível alto seguindo o ritmo da música. (Diário, p. 23)*

Fotografia 20 - Aluna VA<sup>2</sup> buscando uma movimentação extracotidiana



Fonte: Acervo da pesquisa

*No retângulo quando está tudo liberado, a criança que consegue buscar uma movimentação mais distante da do cotidiano é a GA<sup>2</sup>. Ela busca uma fluidez em sua movimentação, aproveita o ritmo da música, faz as transições dos ritmos e não fica presa apenas a uma parte do corpo. Todos participam muito bem da atividade, inclusive a AB<sup>2</sup> (p. 25).*



Fotografia 21 - Aluna GA<sup>2</sup> se destaca por sua busca por uma movimentação extracotidiana



Fonte: Acervo da pesquisa

Nesta atividade, um aluno que também se destacou foi o DA<sup>2</sup>, aluno diagnosticado autista. Ele não quis realizar a atividade dentro das formas geométricas junto aos demais alunos, mas em seu espaço pessoal escolhido, próximo à estante, ele participou pela primeira vez de toda atividade, buscando movimentos extracotidianos variando de acordo com o ritmo da música.

*O DA<sup>2</sup> pela primeira vez participa da atividade, entendo que ele não quer minha atenção em cima dele, por isso procuro não ficar insistindo, mas ele participa de onde está de tudo o que os colegas estão fazendo e inclusive demonstra compreender no corpo o ritmo da música. Se distancia da estante e busca uma movimentação que tem peso e força, assim que a música para ele retorna para a estante (Diário, p. 25).*

Fotografia 22 - DA<sup>2</sup> participando da atividade proposta

Fonte: Acervo da pesquisa

Durante esta atividade, a acompanhante da turma adentrou a sala no meio da atividade e passou a insistir com o aluno DA<sup>2</sup> que fosse até o retângulo participar com os demais alunos. Como ele se negava a participar junto aos demais, acabou atrapalhando o desenvolvimento de sua atividade que estava ocorrendo naquele espaço escolhido por ele. Percebe-se que ainda há certo desconhecimento sobre as formas de interação do autista, querendo que o aluno participe da atividade da mesma forma que os alunos que não possuem alguma deficiência participam.

Nesta atividade, introduzi o processo de fruição artística. Além dos alunos terem a oportunidade de assistir as movimentações dos colegas, pude também neste momento ver claramente em quais corpos já se tem uma busca por movimentações extracotidianas estéticas.

**A SB<sup>2</sup> e o L<sup>2</sup> ficam mais presos à movimentação com referência às brincadeiras, a GA<sup>2</sup> já consegue transcender sua movimentação e busca por movimentos mais distintos dos movimentos do cotidiano (p. 25).**

Alguns alunos ficam restritos às ações cotidianas, como o correr, o agitar dos pés ao chão como forma de chamar a atenção dos demais colegas e despertar o riso neles. Estas ações fazem parte da rotina deles e não podem ser desprezadas de imediato, pois é basicamente o único contato que eles tinham até então com o movimento de sua linguagem corporal. Outras crianças, que é o caso da GA<sup>2</sup> já transcende essa barreira e

consegue assimilar os conteúdos transmitidos nas aulas para a proposição de movimentos que busca em seu corpo. É como se quebrasse uma barreira invisível.

**Fotografia 23 - Aluna GA<sup>2</sup> se destaca durante a atividade com movimentações extracotidianas**



**Fonte: Acervo da pesquisa**

*Vejo neste momento uma reflexão do trabalho do primeiro módulo, no qual os alunos que mais se destacam na busca por movimentos extracotidianos são os alunos que mais demonstravam interesse em participar das primeiras atividades propostas (Diário, p. 25).*

*No segundo grupo subdividido, LU<sup>2</sup> que é um aluno que apresentou muita dificuldade de concentração no início da aplicação da proposta pedagógico/artística, me desafiando, não participando e hoje já se mostra mais disposto e demonstra prazer na experimentação que está fazendo (Diário, p. 25).*

**Fotografia 24 - LU<sup>2</sup> demonstrando prazer na busca pela sua movimentação**



**Fonte: Acervo da pesquisa**



O aluno LU<sup>2</sup> como foi destacado no trecho acima retirado do Diário de Bordo, é um aluno que apesar de se mostrar intransigente em alguns momentos no primeiro módulo, desafiador, se mostra mais interessado e participativo das atividades do segundo módulo. Inicia sua proposição de movimentos, alternando entre as ações cotidianas e as movimentações extracotidianas.

*É muito interessante poder observar quando cada criança consegue quebrar uma barreira imaginária dos movimentos. É como se antes eles só conhecessem os movimentos cotidianos e os movimentos de brincadeiras (fazendo graça para os colegas) e de repente, se despertassem e de seus corpos brotassem movimentos simbólicos antes escondidos, talvez suprimidos (Diário, p. 26).*

No último momento da aula, onde todos se reúnem e podem se movimentar com o corpo todo, é visível que algumas crianças ainda buscam uma movimentação mais cotidiana, uma movimentação de brincadeira, como pulos, corrida, mas algumas crianças já conseguem buscar uma movimentação extracotidiana, com qualidade de movimento e também no ritmo da música.

É interessante observar como essa transposição acontece. Antes só correria, gritaria e agora concentração, pesquisa. A criança parece se despertar para movimentos que fazem parte de seus corpos, não são movimentos impostos, intransigentes, eles partem de uma escolha, de um controle que seu corpo propõe ao participar daquela determinada atividade e também acompanhando o ritmo da música.

A segunda atividade do segundo módulo pautou-se em um circuito, onde recorri às movimentações dos animais para introduzir os deslocamentos realizados nos três níveis: nível alto, médio e baixo.

A proposta era que cada criança passasse pelo circuito utilizando suas referências corporais para reproduzir os movimentos dos animais que estavam ali presentes. Posteriormente, fazendo uma analogia com o deslocamento de cada um foi possível falar de movimentações em níveis.

Para tanto, foi montado na sala um circuito com materiais da própria UMEI que estavam dispostos na sala de multimeios, como modo de estimular a apropriação de espaços e materiais ali existentes e que possam ganhar outro sentido para a realização de atividades para as aulas de Linguagem Corporal.

*Nesta segunda prática do segundo módulo – Repertório de Movimentos - propus uma atividade que promovesse os diferentes modos de deslocamento como forma deles conhecerem outras formas de se locomover e que pudessem somar com o repertório próprio de seus movimentos. Assim, montei um circuito em que nossos convidados eram os animais: leão, pato e cobra, para posteriormente poder*

*trabalhar com eles a questão dos níveis, facilitando a assimilação por meio dos deslocamentos dos animais. Dessa forma, começo introduzir elementos mais técnicos que poderão auxiliar nesse processo de criação de um repertório próprio. Eu não precisei demonstrar no corpo quais movimentos deveriam ser feitos nas determinadas partes dos circuitos, pois eles logo assimilaram por conta dos animais que estavam presentes no circuito e achei interessante também deixar que eles demonstrassem como eles enxergavam os movimentos daqueles determinados animais. (Diário, p. 27)*

Apesar dos animais fazerem parte do cotidiano escolar dos alunos, nem sempre eles tem a oportunidade de trabalhar no corpo as características deles. Pude vivenciar que na sala de aula o trabalho com os animais se restringe aos desenhos e às brincadeiras com animais de brinquedo que ficam dentro da sala de aula.

**Fotografia 25 - Organização da sala multimeios para realização de atividade**



**Fonte: Acervo da pesquisa**

*O GI' participou da atividade, não quis fazer a parte do leão, mas os outros dois animais ele fez normalmente, a professora e a acompanhante se mostraram muito felizes com o desenvolvimento dele. Na vez do DI', eu empurrei a cadeira dele para passar pelo circuito, o que ele encarou com muita felicidade, o que pode ser notado pela força que ele exercia para que sua cabeça se mantivesse firme e ele pudesse visualizar todo o caminho. (Diário, p. 46)*

Apresentar os níveis às crianças por meio das movimentações dos animais foi uma forma de enriquecer o repertório corporal deles, compreendendo que eles também podem se movimentar de diferentes formas.

Por exemplo, quando a criança aprende que “ir ao chão” (ou seja, deitar, rolar, usar o nível baixo do espaço) é uma possibilidade dentro do dançar, ela incorpora (aprende no corpo) essa alternativa e passa a utilizá-la em outras

danças – o nível baixo passa a ser parte de seu repertório pessoal de movimentos (MARQUES, 2012, p. 20).

Esta atividade teve alguns pontos positivos além do esperado, do prazer em desenvolvê-la e também da disposição dos alunos autistas em participar, alguns alunos relembrou os deslocamentos do primeiro módulo sem que tivesse esse objetivo e eu precisasse lembrá-los daquela primeira atividade.

Naquele primeiro momento, do primeiro módulo, os deslocamentos foram trabalhados na perspectiva do peso e da respiração, então não tinha agora a intenção que eles se lembrassem da atividade. Porém, reforçando o quanto é importante introduzir elementos daquele primeiro módulo, as atividades foram incorporadas pelas crianças.

*A GA<sup>2</sup> no rastejar da cobra, lembrou-se de uma atividade do primeiro módulo em que também nos deslocávamos com o abdômen ao chão e procurou fazer da forma como eu havia instruído eles a fazerem. (Diário, p. 27)*

Fotografia 26 - GA<sup>2</sup> usa referência do deslocamento feito no primeiro módulo



Fonte: Acervo da pesquisa

*No final do desenvolvimento da prática com o segundo grupo, AR<sup>2</sup> disse: “eu adorei esta brincadeira”. Foi nítido o envolvimento das crianças nesta proposta, por se tratar de um tema que eles gostam muito, os animais e também por enxergarem a sala de multimídias numa proposta totalmente diferente do que estão acostumados. Ao final da aula trabalhei o relaxamento com eles, algo que nas primeiras aulas eu ainda não havia conseguido fazer (T2). (Diário, p. 29)*

Na medida em que os alunos passaram a desenvolver movimentos mais próximos do extracotidiano, o processo de concentração e pesquisa também os

acompanhou neste despertar. Dessa forma, pela primeira vez foi possível trabalhar com a turma T2 todo o relaxamento ao final da aula, o que sempre acontecia com a T1.

Coloquei uma música bem calma, fechei as cortinas, apaguei as luzes e eles deitaram nos colchões da sala e conforme minha orientação iam trabalhando a respiração, fechando os olhos, sentindo o peso do corpo. Uma conquista da significativa para esta turma.

O aluno L<sup>2</sup>, geralmente uma criança bem agitada durante as aulas, também demonstrou muito interesse pela atividade e durante a passagem da cobra disse que “se ele fosse uma cobra ele poderia rastejar”.

**Fotografia 27 - Aluno LE<sup>2</sup> apontando para os animais que estavam presentes na aula**



**Fonte: Acervo da pesquisa**

É importante dizer que durante a aplicação da proposta foi considerada as opiniões e falas das crianças, dando oportunidade por meio das atividades das crianças poderem conduzir e até mesmo decidir como estas poderiam ser realizadas.

De acordo com Vianna (2008, p. 60),

É preciso responder a essas curiosidades, a essas ansiedades, a esses questionamentos, porque as respostas vão ampliando a curiosidade e é essa curiosidade que move o mundo, que move o artista, que move a criança. Se você não tem mais dúvidas, então só tem uma saída: parar. E o mais trágico é descobrir que os professores não dão espaço para essas perguntas dos alunos por dois motivos: autoritarismo e ignorância. Eles também não sabem as respostas.

Após todos os alunos experimentarem o circuito, foram introduzidos os níveis com os alunos, relacionando a movimentação dos animais do circuito com os três níveis. Nível alto: Pássaro, Nível médio: leão e nível baixo: cobra. Expliquei que durante a música, a movimentação poderia ser explorada nos três níveis, alto, médio e baixo.

O mais interessante é que eles buscaram se movimentar de forma variada e não apenas relacionando com os movimentos dos animais.

*Foi muito positivo, pois eles conseguiram vincular o deslocamento dos animais com os níveis alto, médio e baixo. Expliquei que eles iriam explorar as movimentações nestes níveis e não pensar apenas nos animais que fizemos no circuito. (Diário, p. 47)*

Devido ao sucesso da atividade, na aula posterior foi utilizado o mesmo circuito, porém com o aumento do número de animais, utilizando os materiais da sala foi possível colocar dois animais por seção do circuito, relacionando-os com os níveis. Assim, foi utilizado no nível alto a girafa e o elefante, no nível médio o leão e o tigre e no nível baixo a cobra e o sapo.

Nesta aula, no momento das *coreografias de instante* utilizou-se do bambolê novamente, recorrendo à kinesfera para que os alunos explorassem dentro de seu espaço pessoal os três níveis.

**Fotografia 28 - Aluna SA<sup>1</sup> experimentando os níveis na kinesfera**



**Fonte: Acervo da pesquisa**

Durante a exploração dos movimentos na kinesfera, fui direcionando-os a trabalhar no ritmo da música, bem como utilizar os diferentes níveis em suas movimentações, ora orientados, ora livres. Assim, eles foram trabalhando livremente a

sua dança. O interessante é que durante este trabalho alguns alunos expressaram verbalmente algumas frases a respeito de sua pesquisa de movimentos.

*Conforme eu os oriento a ir passando pelos três níveis, as crianças vão explorando as movimentações. Quando passo para o nível médio o aluno JM<sup>1</sup> exclama: O nível médio é o pior! (Diário, p. 48)*

*A SA<sup>1</sup> enquanto pesquisa sua movimentação, exclama para que eu ouvisse: - “Eu sei fazer dança leve!” (Diário, p. 49)*

*Assim que eu desligo a música, a aluna SA<sup>1</sup> diz com um sorriso de satisfação estampado no rosto: “eu estava dançando” e eu respondo: “é sim e estava lindo” e estava mesmo (Diário, p. 49).*

É interessante notar nas três passagens descritas acima, que há um entendimento do que está sendo realizado na atividade. Os alunos demonstram que compreendem o que eles estão pesquisando e também o modo como conduzem a sua dança.

O aluno JM<sup>1</sup> durante a pesquisa orientada no nível médio tem a noção de que aquele nível é o *pior* de ser trabalhado, talvez por ser o mais difícil de controlar seus movimentos ou buscar movimentos mais criativos, talvez por ser o menos explorado diariamente, mas há ali uma compreensão daquele fenômeno.

O mesmo acontece com a aluna SA<sup>1</sup>, ela faz duas afirmações importantes, a primeira de que ela sabe fazer uma dança leve, fazendo referência à fluência e ao ritmo que ela está impondo na sua movimentação e posteriormente quando ela afirma: eu estava dançando.

Importante mais uma vez atentar a este processo de escuta do aluno, pois quando a aluna SA<sup>1</sup> diz que estava dançando, isto responde a uma das perguntas do início da pesquisa: A criança pequena precisa realmente abnegar de seus movimentos para apenas repetir os movimentos do adulto para realmente dançar?

Sem precisar que alguém a dissesse que ela estava dançando, ela já tinha esta compreensão que as movimentações que ela propunha em seu corpo é a sua dança.

*A aluna SA<sup>1</sup> trabalha sua movimentação no ritmo da música, neste caso no ritmo lento e em alguns momentos, moderado, ele parece se deixar levar pela melodia da música, arriscando cantarolar a letra. Seus braços deslizam levemente pelo espaço, procurando ocupar toda a sua kinesfera, representada ali pelo bambolê. Ela vai variando entre os níveis, buscando sempre trabalhar movimentos leves por todo o espaço. Quando a música aumenta o ritmo, ela arrisca uns saltitos, brinca com seu equilíbrio, mudando as posições dos pés e flexionando os joelhos. (Diário, p. 49)*



A aluna LI<sup>1</sup> também ganhou destaque durante esta atividade, quando em suas movimentações ela começa a se aproximar dos movimentos extracotidianos, além de buscar uma exploração do espaço de modo criativo.

*A aluna LI<sup>1</sup>, frequentou apenas as aulas do módulo 2, pois foi matriculada na UMEI já mais para o final do ano. No início das aulas, ela não se sentia a vontade para participar, ficava inibida e acaba pedindo para não fazer as atividades. Eu sempre respeitei sua vontade. Hoje, ela já participa da atividade efetivamente e de modo prazeroso. Apesar de não ter frequentado o módulo 1, suas movimentações já estão mais próximas do extracotidiano e do simbólico. Durante a mesma atividade a qual a aluna SA<sup>1</sup> diz que está dançando, ela também se destaca. Está compenetrada, trabalhando contrastes em seus movimentos, ora pontuais e fortes, ora leves e fluentes. Ela também começa um deslocamento junto com o bambolê, sem precisar tocá-lo, ela vai deslizando os pés, girando, mudando as direções para mudar sua posição na sala. (Diário, p. 50)*

Sabendo-se do lugar onde chegou com as atividades aplicadas, no qual algumas crianças conseguiram compreender e já buscam movimentações extracotidianas em seus corpos e outras que ainda estão neste processo de transição, achou-se pertinente à volta a UMEI para aplicação de um terceiro módulo de atividades, com o objetivo de focar nos conteúdos específicos da área da Dança, trabalhando neste processo de proposição de movimentos próprios.

Após a qualificação desta pesquisa, foi introduzida a proposta pedagógico/artística o terceiro módulo de atividades práticas a qual foi chamado de “Movimentos Elementares”, a aplicação teve início no dia 02/09/2016 com a antiga turma T2, tendo oito alunos que participaram da aplicação do primeiro e segundo módulos e doze alunos novatos na escola.

Segue abaixo o Quadro 7, com as atividades que foram aplicadas neste módulo:

Quadro 7 - Atividades trabalhadas no módulo 3

<b>ATIVIDADES DO MÓDULO 3 – MOVIMENTOS ELEMENTARES</b>		
<b>AULAS</b>	<b>ATIVIDADES</b>	<b>CONTEÚDOS</b>
Aula 11	Resumo do 1º e 2º módulo	Relembrar a respiração – inspirar e expirar – massagem com esquema corporal, a noção de kinesfera de Laban e o trabalho com os níveis
Aula 12	Kinesfera, Deslocamento e Ritmo	Trabalho com a kinesfera inicialmente utilizando o bambolê. Utilizar música de ritmos variados para trabalhar o ritmo lento, moderado e rápido. Sem os bambolês trabalhar a exploração de movimentos com deslocamento
Aula 13	Trabalho de Fluência de Movimentos utilizando projeção de vídeos psicodélicos	Com a projeção de vídeos trabalhar a fluência dos movimentos com as crianças, variando conforme as imagens. Após a exploração dos movimentos, convidar os alunos para desenhar os movimentos que vivenciaram no corpo. Fruição dos vídeos.
Aula 14	Continuação do trabalho de Fluência/Coreografias do instante	Trabalhando em dupla os alunos deverão guiar sua movimentação conforma os movimentos que o colega propor. Ao final retomar a noção de Coreografias do Instante utilizando deslocamento, ritmo e níveis. Fruição dos vídeos.
Aula 15	Preenchimento de espaço. Adentrar a kinesfera do colega	Trabalho de preenchimento do espaço das formas criadas pelos alunos. Trabalho coletivo realizado em pequenos grupos. Fruição dos vídeos.
Aula 16	Exploração dos tecidos	Pesquisa e exploração dos tecidos pelos alunos. Coreografias do instante com os tecidos. Fruição dos vídeos.

Na volta para a UMEI no segundo semestre de 2016 encontrei algumas modificações na unidade, como por exemplo a troca da Supervisora Pedagógica, a exoneração da professora regente da turma T1 e algumas crianças que já não estudavam mais na escola.

Durante este módulo tive a oportunidade de acompanhar mais de perto o trabalho realizado pela professora P. em sala de aula, pois algumas das vezes que não pude ministrar as aulas por motivos adversos, preferi passar aquele tempo junto aos



alunos acompanhando o desenvolvimento das atividades em sala, momentos estes que pude trocar muita informação com a professora.

A turma T3 possui vinte alunos, que não estão presentes em todas as aulas, principalmente as sextas-feiras que foi o dia da semana que foi me concedido para trabalhar a proposta. Neste ano a auxiliar que acompanhava a turma não era a mesma do ano passado e pouco ajudava em sala com as crianças com necessidades especiais, ficando a cargo da professora sair da sala para buscar o aluno A<sup>3</sup> diagnosticado autista.

A turma apesar de ter amadurecido em alguns aspectos, por ser uma turma numerosa exige muito empenho da professora o que acaba desgastando o relacionamento do dia a dia.

Em nossa conversa inicial expressei minha vontade de trabalhar com grupos menores para que pudesse dar maior atenção a todos, o que de pronto ela concordou. O aspecto negativo dessa forma de trabalho é que ela não poderia acompanhar minhas aulas.

Na minha primeira aparição na sala de aula logo aguçou a curiosidade dos alunos, os que já me conheciam correram para a porta para me receber.

*Na primeira aula com as crianças quando os mesmos me avistaram na porta da sala correram para me ver e sem lembrar meu nome só sabiam dizer: kinesfera! Opa, pensei, algo ficou ali. (Diário, p. 51)*

Ao mesmo tempo em que tinha a intenção de dar continuidade à aplicação da proposta, relembrar os elementos, foi necessário recomeçar tudo de novo, com uma nova dinâmica, pois a maioria dos alunos ainda não haviam passado por nenhuma etapa da proposta.

O espaço utilizado para a aplicação da proposta – sala de multimeios – teve uma ressignificação por parte dos alunos que participaram do desenvolvimento da proposta desde o início, esperando do nosso primeiro momento do módulo 3, uma atividade diferenciada. Já os alunos novatos, que participaram apenas da aplicação do terceiro módulo tinham uma outra visão acerca da sala, pois me perguntavam se estavam ali pra assistir filme ou ensaiar para a Festa da Família.

Na primeira aula, fiz toda a introdução dos elementos mais importantes que foram trabalhados nos dois primeiros módulos retomando assuntos importantes como a respiração, o trabalho com o esquema corporal e também a kinesfera, pois a maioria dos alunos não haviam passado pelas outras aulas, apenas oito deles.

*Perguntei a eles, alguém se lembra o que é a nossa kinesfera? GU<sup>2 3</sup> respondeu é o nosso campo de força. E não é que ele tem razão (Diário, p. 52).*

Dentre outras palavras diferentes, como *dinosfera*, algumas crianças não conseguiam verbalizar a palavra kinesfera, mas era perceptível que eles haviam compreendido a essência do trabalho, pois quando o aluno GU<sup>2 3</sup> relaciona a primeira analogia da bolha de sabão com o campo de força ele demonstra que houve uma experiência significativa com as atividades.

Pude perceber nesta primeira aula que os alunos que participaram dos primeiros módulos respondiam aos estímulos de forma diferente, mais rápida do que os outros, sem precisar que eu fizesse rodeios ou usasse da ludicidade para explica-las. O conhecimento estava ali, na pontinha da língua, só faltavam os estímulos para que eles verbalizassem ou representassem por meio dos movimentos.

*Introduzi novamente o processo de respiração, com uma abordagem mais rápida, focando no inspirar e expirar. Com os alunos que participaram dos dois módulos anteriores foi só dizer sobre a respiração que eles logo colocaram as mãos sobre o peito e o abdômen e começaram a respirar como havia ensinado a eles no ano anterior. (Diário, p. 53).*

Sendo assim, na aula seguinte coloquei no mesmo grupo estes alunos para poder verificar se a experiência pela qual eles passaram foi significativa ao ponto de quase um ano depois eles ainda se recordarem dos conteúdos.

Cheguei ao entendimento de que sim, pois com este grupo a explicação das atividades ocorria de forma mais leve e rápida, o interesse em participar das atividades era maior, a concentração também havia tido uma diferença, bem como a escolha de movimentação já possuía maior controle, além de usarem mais a criatividade.

O aluno LE<sup>2 3</sup> que neste módulo estava mais concentrado e mais participativo, entrou numa exploração de movimentos que transitava entre o cotidiano e o extracotidiano, que até mesmo ele parece ter percebido.

*LE<sup>23</sup> iniciou sua exploração de movimentos olhando para o próprio corpo. Parecia até ter entrado em um pequeno transe onde ele estaria sozinho na sala, tudo isto em apenas 20, 30 segundos. E quando despertou ele disse: - Nossa, tô [sic] mandando bem na dança (Diário, p. 56).*

É interessante observar que em nenhum momento eu usei alguma referência para dizer o que era Dança e o que não era, o que era certo e o que era errado. Simplesmente

eu instiguei por meio dos conteúdos específicos que são introduzidos com as atividades, para que eles pudessem estabelecer escolhas de movimentações que os distanciem das ações cotidianas e os aproximem dos movimentos extracotidianos e simbólicos.

De acordo com Martins, et al,

a função simbólica é o centro do processo de ensino-aprendizagem, seja formal ou informal. A criança constrói seus símbolos. Através de suas ações e de diferentes formas de linguagem, representa os objetos e as ações sobre eles, representando também seus conceitos. São representações sobre representações (1998, p. 102).

Sendo assim, compreende-se que o aluno LE<sup>2</sup> <sup>3</sup> constituiu uma simbologia por meio de sua pesquisa de movimentos e conseguiu identificar que ali, naquele fluxo havia sua Dança.

Por isso entende-se que não se pode pular etapas com a criança, pois ela tem uma “ótica pessoal de ver/pensar/sentir o mundo”, cuja suas referências pessoais e culturais interferem na construção de seus símbolos, no registro de suas referências, de suas prioridades, no que ela irá enfatizar e também no que irá excluir (MARTINS et al., 1998, p. 108).

Na retomada da noção de Coreografias do Instante, retomo com os alunos o trabalho com os níveis e a utilização do espaço. Enquanto estou dançando no nível médio e explorando as possibilidades, o aluno GUI<sup>2</sup> <sup>3</sup> para de dançar para me observar.

*O GUI<sup>2</sup> <sup>3</sup> parou de dançar e passou a me observar dançando no nível médio. Fiquei atenta a ele, pois sua observação não era em vão. Em determinado momento ele me disse: - Mas a gente já é do nível médio. (Diário, p. 57)*

Sem entrar na seara da consciência, mas nesta frase o aluno demonstra um raciocínio sobre a atividade que estava em desenvolvimento, com seu conhecimento até ali. Como ele iria dançar no nível médio, se ele já se encontra neste nível - pensou ele se enxergando em relação a mim, que quando fui ao nível médio fiquei de sua altura.

Ao final da segunda aula reuni a turma toda, junto com a professora para que cada grupo pudesse demonstrar sua coreografia do instante, trabalhando a fruição artística com o grupo.

Um dos alunos, o MI<sup>3</sup> insistiu o tempo todo da aula em apenas uma movimentação que lembrava movimentos da dança do ventre. A professora ao final me indagou sobre minha percepção.

**A professora demonstrou preocupação com a orientação sexual do aluno MI<sup>3</sup> em se movimentar utilizando referências de dança árabe e perguntou minha opinião. Disse que aquela movimentação vinha da bagagem histórico-sócio-cultural e que provavelmente via alguém dançar dessa forma em casa (Diário, p. 59).**

No primeiro capítulo desta pesquisa citei alguns pré-conceitos que a Dança enfrenta na escola, um deles é o trabalho do corpo como local de sensibilidade. Essa dificuldade é enfrentada principalmente nas escolas de Educação Infantil, onde se optam por aulas de Dança apenas para as meninas e para os meninos algum esporte que envolva principalmente, a luta.

Outro acontecimento que ocorreu durante a aplicação do terceiro módulo, foi que ao final de um dos encontros com os alunos, percebi uma movimentação no pátio da escola, onde todos os alunos da escola haviam se reunido pois haveria ali uma apresentação de dança da turma de 3 anos de idade.

Esta turma tinha naquele ano como professoras regentes as duas professoras que acompanharam a turma T2 no ano passado e vivenciaram parte da aplicação da proposta pedagógico/artística.

Fiquei por ali, pois tive curiosidade em ver como se daria uma apresentação de Dança após a pesquisa ter permeado uma de suas turmas.

Por algum tempo tive a expectativa de que algo diferente pudesse ocorrer não só pela experiência que vivenciamos, mas também porque vi que havia uns bambolês no pátio e outros elementos concretos.

O tema da apresentação era Circo e os alunos estavam fantasiados de palhaço, mágicos e equilibristas e minha expectativa logo se esvaiu.

*A apresentação se limitou a saltitos, remelexos do bumbum e imitação gestual do que dizia a música. Foram três músicas da Xuxa que falavam sobre circo e palhaços e cada professora ficava numa ponta demonstrando a coreografia para as crianças copiar. (Diário, p. 62)*

Talvez tenha sido pretencioso de minha parte esperar que algo diferente acontecesse naquela apresentação de Dança, pois o foco da proposta prática desta pesquisa não é a formação do professor da Educação Infantil, nem tampouco a criação de uma apresentação artística em dança.

Mas de certa forma houve um sentimento de frustração, pois esta pesquisa não pode alcançar apenas as pessoas especialistas na área, não pode ter esse conforto, pois

senão não seria pesquisa. Fica esta inquietação para pensar nos desdobramentos que esta pesquisa pode ter.

Dando prosseguimento, a aula que destaco deste terceiro módulo e que conseguiu levar as crianças a uma participação efetiva com controle da escolha de movimentação foi a aula sobre Preenchimento de espaços.

Até então os alunos eram orientados a não entrar na kinesfera do colega, como forma de segurança para as aulas. Nesta aula em questão a atividade era de adentrar, preencher os espaços da kinesfera do colega, sem que para isso fosse necessário encostar no corpo do outro.

*Cada aluno recebeu um número e quando solicitado ele deveria preencher a forma do colega anterior a ele, formando assim uma grande forma, que após um momento eles poderiam explodi-la e sair dançando utilizando deslocamento. Após uma exploração de movimentos eles eram direcionados a fazer uma nova formação (Diário, p. 66).*

O que de início parecia difícil dar certo, logo eles pegaram a dinâmica da atividade e conseguiram transcender na disposição das formas.

*Esta atividade foi aplicada em três grupos diferentes. Cada grupo possuía em média 5 alunos. O grupo com os alunos <sup>2</sup> <sup>3</sup> conseguiram estabelecer um diálogo com o outro antes não realizado, além de criar formas bastante criativas. Se envolveram com a atividade de modo intenso, de forma que não queriam mais parar de realiza-la. O segundo grupo, apesar de ter compreendido a atividade, foi o grupo que menos conseguiu transcender na questão criativa, ficando muitas vezes todos no mesmo nível e apenas um ao lado do outro. O terceiro grupo, cuja duas alunas são alunas de inclusão, conseguiu também estabelecer um diálogo entre eles e construir formas interessantes. Até mesmo a AB<sup>2</sup> <sup>3</sup>, aluna portadora de Síndrome de Down, que chegou no meio da atividade, conseguiu compreender rapidamente do que se tratava a atividade e interagiu muito bem. (Diário, p. 67).*

Após a realização desta atividade, mostrei aos alunos o vídeo que havia gravado da aula, para que eles pudessem ver a atividade que acabaram de realizar. Alguns aproveitaram o momento para se ver, outros achavam engraçado o que haviam feito e alguns também para criticar.

*“Vocês não fizeram direito, só eu. E eu fiquei a mais estilista” [sic], disse SP<sup>3</sup>. (Diário, p. 68)*

**Fotografia 29 - Os alunos do grupo 1 trabalhando o preenchimento do espaço na kinesfera do outro**



**Fonte: Arquivo da pesquisa**

**Fotografia 30 - Alunos do grupo 3 na mesma atividade**



**Fonte: Arquivo da pesquisa**

Este módulo teve mais uma peculiaridade, dessa vez em relação ao espelho. O que antes passava despercebido e poucas crianças costumavam se olhar dançando,

nestas aulas, a grande maioria dos alunos se voltaram para o espelho e buscavam se ver enquanto se movimentavam, mesmo eu me esforçando para que eles se distanciassem.

Na última aula do módulo, quando cheguei a UMEI para preparar a sala, fui informada pela pessoa responsável pela portaria que a sala multimeios havia mudado de espaço. Agora o espaço reservado para o multimeios é a última sala do corredor, bem menor que a anterior. A sala ficou mais apertada e as distrações se tornaram maiores para os alunos, com as prateleiras cheias de brinquedos chamativos, o som não tem uma tomada por perto, o fio da antena da TV teve que ficar pendurado cruzando a sala. A antiga sala ficou para a turma de 1 ano de idade.

**Fotografia 31 - Último encontro: Caixa de tecidos**



**Fonte: Acervo da pesquisa**

Nesta aula foi trabalhado a exploração dos tecidos. No meio da sala deixei a caixa aberta, com algumas pontas de tecidos para fora. Assim que o grupo entrou na sala já se interessaram pelo que havia na caixa.

**Convidei os alunos para explorar o que havia na caixa. Aos poucos eles foram retirando os tecidos e escolhendo os que mais lhe chamaram atenção. Pouco a pouco foram experimentando no corpo as sensações dos tecidos e no que eles poderiam se transformar, numa capa de super herói ou numa roupa do Júlio César, o romano (Diário, p. 75).**



Fotografia 32 - Alunos dançando manipulando os tecidos



Fonte: Acervo da pesquisa

*JS<sup>3</sup> se dirigindo a mim disse – Dá pra ser o pano do Júlio César. Eu, em minha ingenuidade lhe perguntei: Quem é Júlio César? Ele me responde: Júlio César, o romano. Fiquei ainda buscando em meus pensamentos durante alguns segundos, quando de repente compreendi a lonjura que foi a relação dos símbolos deste menino, lá em Roma (Diário, p. 75).*

Fotografia 33 - Alunos experimentando nos corpos as sensações do tecido



Fonte: Acervo da pesquisa



Assim, finalizei a aplicação da proposta pedagógico/artística com um desejo de aplicar mais cem aulas, assim como as cem linguagens da abordagem Reggio Emilia (e depois, cem, cem, cem).

Não é possível acabar, pois este trabalho não tem fim.

Diria também que talvez não tenha início, talvez não tenha meio, talvez se perca no onírico, assim como a criança tem sua temporalidade, sua espacialidade e sua mundaneidade, escrevo isto anestesiada das sensações de tentar por fim a esta pesquisa.

Não, talvez seja isso, esta pesquisa não termina aqui, ela é passagem.

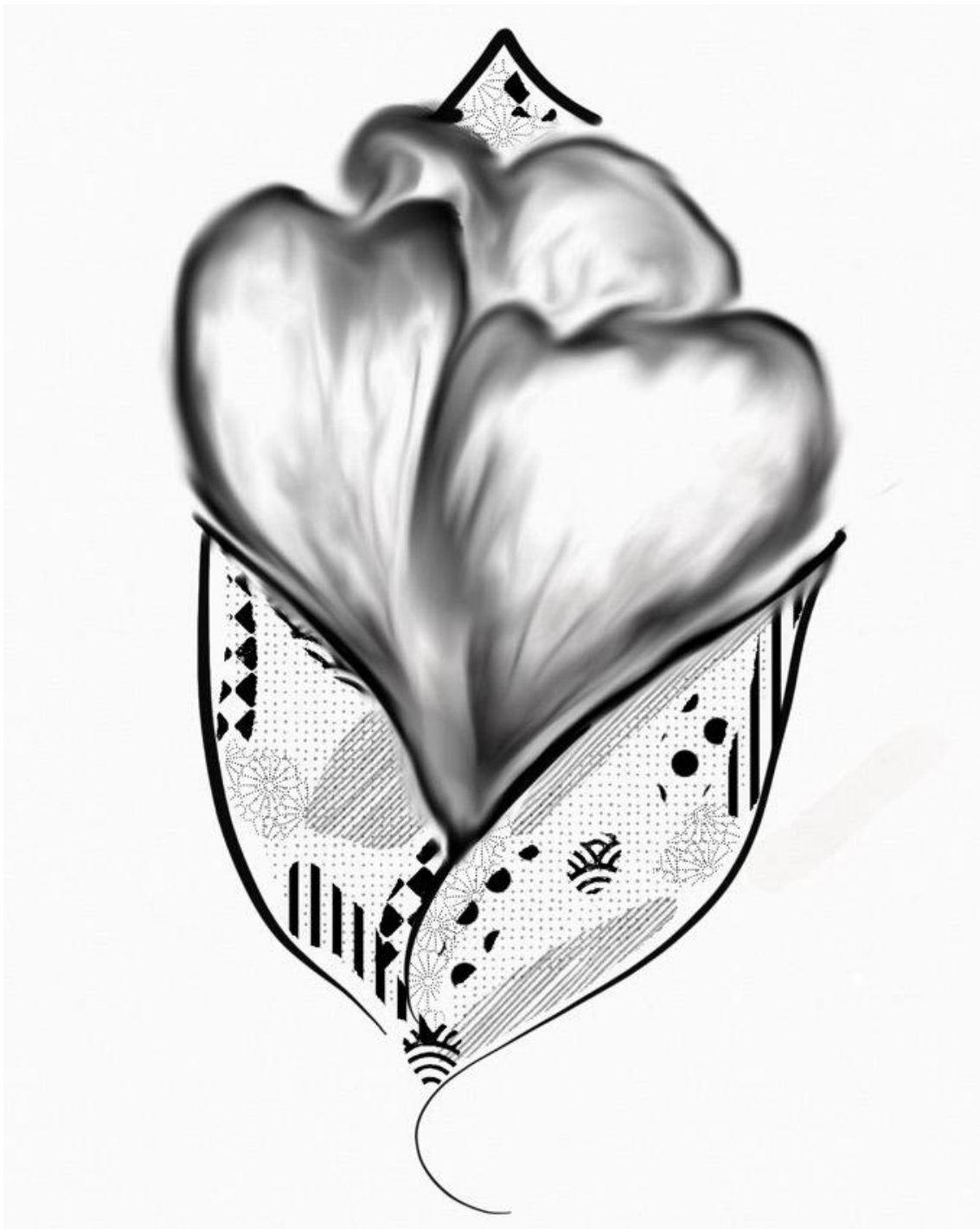


Imagem 4 - Florescer

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“... conclusões são sempre inconclusas: assim somos motivados a viver”*

(MARQUES b, 2012, p. 13).

É difícil concluir sobre algo que não tem fim.

As possibilidades são infinitas, elas se desdobram, se refazem a todo instante, se reconsideram, vão e voltam, como dizer terminei se não tem fim?

Assim como diz Marques, autora que permeou todo o trajeto desta caminhada, apoio teórico nos momentos de instigamentos e incertezas, “a dança na Educação Infantil não se esgota nas possibilidades [...], ela é muito, muito mais ampla, profunda, relacional” (2012, p. 13).

Além desta infinidade, a proposta pedagógico/artística teve como princípio, como o próprio nome já diz, propor algo, porém teve como desdobramento uma ressignificação da minha própria formação. À medida que propunha eu também me formava, me reinventava.

A experiência refletida acerca dos caminhos percorridos para se chegar a este ponto da pesquisa e a análise dos dados levantados, mostram aqui pontos que relacionam-se com o tema desta pesquisa - A Linguagem Corporal na Educação Infantil e o protagonismo da criança no ensino de Dança.

Assim, investigar os modos de trabalho da Linguagem Corporal: Dança na Educação Infantil permitiu não só verificar na prática as discussões que já acompanhamos há alguns anos em publicações sobre a Dança/Educação, mas compreendermos que estas mesmas dificuldades ainda persistem em existir.

Mesmo com a ascensão da Dança Contemporânea em nossa sociedade, de outras formas de se dançar, de se propor uma dança, dos diferentes modos de se trabalhar com o corpo; mesmo com a emergência de todas essas novas possibilidades na área, quando se faz referência à Dança na escola e à Dança com a criança pequena é possível perceber que os modos de trabalho continuam retrógrados e a criança continua negligenciada.

Foi possível também verificar e compreender com esta investigação, que a escola é sim o lócus para a quebra desses paradigmas, espaço condizente para as mudanças e que existe na criança pequena uma potencialidade inenarrável a ser desenvolvida.

O estudo de caso aqui apresentado permitiu compreender a importância de se insistir numa postura diferente da tradicionalista, por mais que o caminho tradicional seja tentador e demasiadamente mais fácil de trilhar. É um trabalho do dia-a-dia, de construção dos saberes, de comemorar cada passo alcançado.

É interessante pensarmos, que quase sempre os professores não explicam as atividades para as crianças, talvez por despreparo, mas talvez por não acreditarem que elas compreenderão seu objetivo e muitas vezes se atém apenas a demonstrar por meio de gestos e mímicas, restando à criança apenas a alternativa de copiar e representar aquele movimento.

A partir desta experiência vivida percebo que é necessário que se tenha um desprendimento para propor uma nova relação de aluno/professor, pois é imprescindível se livrar das amarras dos paradigmas tradicionalistas da escola, que tendem a não permitir que a criança pequena opine, que ela saia de seu lugar, que cause uma nova organização em sala de aula. Esta nova proposta deve entender que as crianças são, por si só, inquietas e que o professor precisa se despertar na busca de novos modos de trabalho que contemple a criança como um todo, buscando alternativas mais generosas ao se propor uma organicidade e não uma ordem em aula ou até mesmo o silêncio.

Outro fato importante que se pode perceber é que a grande quantidade de alunos numa turma influencia o desenvolvimento da proposta das atividades em todas as linguagens. Este perfil de turma, com crianças de quatro anos de idade, com crianças de inclusão, pede do professor muito mais energia e cuidado na hora de elaborar as atividades. Isto tende e induz o professor a trabalhar de modo tradicionalista, impedindo que as crianças se movimentem pela sala, que eles saiam de suas carteiras, para buscar a ordem que ele julgue necessária e pensando também na segurança das crianças.

Dessa forma, durante o segundo módulo quando se propôs dividir a turma T2 em pequenos grupos para realizar as atividades da Linguagem Corporal: Dança, mostrou-se o quanto é importante trabalhar com um número reduzido de crianças, pois dessa forma se pôde dar a atenção necessária e estimular todas as crianças com mais afinco.

A própria turma T1 que já era uma turma reduzida, demonstrava uma maior clareza no entendimento das atividades e as propostas fluíam com mais leveza. Isso não quer dizer que eles não eram inquietos, eram também, porém a quantidade de alunos em sala permitia que a professora regente já trabalhasse com eles por meio de outra postura, influenciando no trabalho que desenvolvi com eles. Dessa forma, mantive este mesmo modo de trabalho em meu retorno À UMEI para a aplicação do terceiro módulo.

Como já foi dito anteriormente os alunos da turma T1 e da turma T2, eram alunos bastante inquietos, os quais exigiam bastante atenção e energia para manter o foco e a concentração nas atividades. Mesmo em sala de aula, a qual já impõe alguns obstáculos, como as mesas e cadeiras, as professoras também tinham dificuldade em manter uma organização para o desempenho das atividades. Percebia que em sala de aula as professoras preferiam que os alunos estivessem sentados em seus lugares, muitas vezes de cabeça abaixada quando haviam terminado os trabalhos.

Em alguns momentos as aulas da proposta pedagógico/artística também viraram moeda de troca, onde só iria ser *escolhido* para participar o aluno que estivesse em seu lugar de cabeça abaixada. Obviamente todos participavam, mas era um trunfo que elas tinham em mãos para se chegar a uma organização.

Com a aplicação do terceiro módulo pude observar que houve uma maior disponibilidade corporal das crianças nas atividades, principalmente nos alunos que participaram da aplicação da proposta desde seu início. Tornaram-se alunos mais concentrados e interessados em participar das atividades, além de criativos. Até mesmo alguns alunos, como o LU<sup>2</sup> <sup>3</sup> e o LE<sup>2</sup> <sup>3</sup> que nos primeiros módulos impunham uma certa resistência, no terceiro módulo participaram de modo mais efetivo, sem dificuldades em aceitar as regras propostas.

Realizando um comparativo com os alunos que participaram apenas da aplicação do terceiro módulo em relação à corporeidade, foram alunos que tinham as mesmas atitudes dos demais alunos quando iniciaram as aulas da proposta pedagógico/artística. Uma necessidade de correr muito grande, de se sentir livre, de brincar, de se jogar ao chão. Com exceção do aluno JS<sup>3</sup> que demonstrava em sua fala um conhecimento cultural diferenciado das outras crianças, que cantarolava *Beatles* enquanto caminhava nos corredores ou enquanto desempenhava uma atividade e que em conversa com a professora ela me informou que a sua mãe é uma ilustradora de livros infantis.

Outro fato importante é o quanto impactou na aplicação do terceiro módulo com a turma T3 alguns alunos terem vivenciado a proposta pedagógico/artística desde seu início. Os alunos compreendiam as atividades com mais clareza, conseguiam desprender maior criatividade ao propor movimentações, buscavam transcender a cada problemática surgida, além de demonstrar prazer em conhecer os conteúdos e saber responder perguntas que os outros alunos ainda desconheciam.

Durante a aplicação da proposta foi possível perceber por meio da experiência desenvolvida e dos registros do diário de bordo e dos vídeos, que algumas crianças

conseguiram propor escolhas de movimentos utilizando dos temas de movimento elementares, como o peso, a fluência e o tempo mais do que outras. É importante frisar que não se entende aqui que estas crianças não alcançaram a proposta da pesquisa, pois não foi estabelecido nenhum modelo ou regra de comparação que os alunos necessitariam alcançar para se chegar aos movimentos extracotidianos ou simbólicos.

Cada criança a partir de sua experiência e de do seu repertório de movimentos foi instigada a pesquisar novas possibilidades de movimentação. Assim, entende-se que suas escolhas permearam a construção simbólica de cada um a partir de suas experiências, que segundo Larossa é um saber “particular, subjetivo, relativo, contingente e pessoal” (, 2002, p. 27).

Considero um ponto importante para se contrapor ao trabalho de Dança que geralmente é realizado na Educação Infantil priorizando a cópia a repetição é o uso do conceito de *coreografia do instante* para propor uma improvisação da criança a partir dos elementos introdutórios aplicados por meio das atividades. Assim, ao invés de trabalhar um produto baseado em coreografias, este modo de trabalho permitiu que a criança criasse sua própria produção artística, sem a obrigação de lembrá-la no dia seguinte, uma dança sem fechamentos, se tornando mais importante desse modo, o processo.

Não tenho como premissa aqui passar uma falsa impressão de que o trabalho com a Linguagem Corporal: Dança na Educação Infantil sob a perspectiva protagonista que se assume nessa pesquisa é um trabalho fácil de ser realizado. Encontrei dificuldades com as crianças, com as professoras e até mesmo comigo enquanto pesquisadora, pois esperava poder colocar em prática todo um desejo teórico, mas me deparei com diferentes obstáculos, alguns externos, outros internos.

Apesar das dificuldades encontradas, algumas realizações foram concretizadas. Os alunos se identificaram com a proposta. As professoras cederam ao desenvolvimento dos alunos e acrescentaram nos relatórios individuais de cada um como foi positiva a experiência de participar da proposta.

Portanto, enxergando os erros e acertos até o momento, continuo sustentando a hipótese de que a escola é o ambiente ideal para a transformação de paradigmas, lugar da Dança enquanto área de conhecimento.

Espera-se ter contribuído para futuros estudos na área que promovam o protagonismo da criança não somente no ensino de Dança, mas também nas demais áreas, principalmente as que dizem respeito à Educação Infantil.

O aporte teórico escolhido somado à aplicação prática da proposta permitiu trazer a criança para o protagonismo no ensino da Dança sob a perspectiva da Linguagem Corporal, provando ser possível estabelecer um novo modo de trabalho em relação à criança pequena e a Dança pautando-se na proposição de movimentos partindo da criança.

Trabalhar numa escuta ativa e também a considerando ser capaz de aprendizagem permitiu que os conteúdos específicos da área da Dança fossem assimilados por elas de modo natural, resultando numa experiência significativa.

Se esta aula for uma “aula de mim”, logo a Dança que florescerá será uma “Dança de mim”.

E floresceu!

## REFERÊNCIAS

- A ABORDAGEM inovadora do Reggio Emilia. Disponível em: <[www.educacional.com.br/entrevistas/interativa\\_adultos/entrevista002.asp](http://www.educacional.com.br/entrevistas/interativa_adultos/entrevista002.asp)> Entrevista interativa. Acesso em: 08 ago. 2015.
- AMORIM, M. As unidades municipais de educação infantil em Belo Horizonte: investigações sobre um padrão arquitetônico. UFMG, 2010.
- ANDRÉ, C. Escola é lugar para artes? Instituto de Artes da UNESP – São Paulo/Fundunesp. Congresso ABRACE. 2008.
- AQUINO, R. Uma reflexão sobre a autonomia da dança como área de conhecimento. IV Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. GT Dança e Novas Tecnologias, 2007.
- ARANHA, M. História da Educação. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1996.
- BELO HORIZONTE. Proposições Curriculares para a Educação Infantil. Secretaria Municipal de Educação. 2009.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Editora Porto, 1994.
- BORDO, S. The body and the reproduction of femininity: A feminist appropriation of Foucault. In: A.Jaggar and S. Bordo (Eds.). Gender/body/knowledge: Feminist reconstructions of being and knowing. Londres: Rutgers University Press, 1989.
- \_\_\_\_\_, S. Unbearable weight. Berkley:University of Califomia Press, 1993.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da Republica Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Senado Federal. Brasília, 1988.
- \_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, 1996.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.



\_\_\_\_\_. Estatuto da criança e do adolescente: lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata [recurso eletrônico]. – 9. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

CAMINADA, E. Não tenho qualquer lembrança da vida sem ballet ou como me tornei professora de História da Dança. Seminários de Dança – Histórias em movimento: biografias e registros em Dança. Caxias do Sul, RS: Loigraf, 2008.

CASTRO, M. ANDRADE, T. MULLER, M. Conceito Mente e Corpo através da história Psicologia em Estudo. *Psicol. estud.* vol.11 no.1 Maringá Jan./Apr. 2006.

CÓRDOVA, F.; SILVEIRA, D. Métodos de pesquisa / [organizado por] Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

DISTRITO FEDERAL. Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação Infantil. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. 2013.

DUNCAN, I. *The art of the dance*. Nova York: Theater Arts Books, 1997.

FIAMONCINI, L. Dança na Educação: a busca de elementos na Arte e na Estética. *Revista Pensar a Prática – UFG* v.6 2003.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1997.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GARANHANI, M. *Concepções e práticas pedagógicas de educadoras da pequena infância: os saberes sobre o movimento corporal da criança*. PUC/SP. Dissertação de Mestrado, 2004.

GARAUDY, R. *Dançar a vida*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

GEERTZ, Clifford. *Uma Descrição Densa: Por uma Teoria Interpretativa da Cultura*. In: *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1926.

GIL, A. *Métodos e técnicas de pesquisa social* / Antonio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, K. A Criança e a Dança na Educação Infantil. In: Dorotea Machado Kerr. (Org.). Cadernos de formação: formação de professores didática de conteúdos - Conteúdos e didática das artes. 1ed.São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2011, v. 5, p. 20-28.

KATZ, H. A diferença entre arte e cultura. Artigo online <<http://cataventodp.blogspot.com.br/2009/05/diferenca-entre-arte-e-cultura.html>>, 2009, acessado em: out. 2016.

KULISZ, B. Professores em cena: O que faz a diferença? Porto Alegre. Mediação: 128p. 2º edição, 2006.

LABAN, R. Dança educativa moderna. São Paulo: Ícone, 1990.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação nº 19, 2002.

\_\_\_\_\_, J. Experiência e Alteridade em Educação. Revista Reflexo e Ação, v. 19, nº 2, 2011.

MACHADO, M. Merleau-Ponty & a Educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

\_\_\_\_\_, M. Citação oral durante aula da disciplina “Poéticas Próprias, performances narrativas e atos (auto) biográfico; recortes etnográficos para pensar uma metodologia de pesquisa em Artes” ministrada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marina Marcondes, oferecida no Programa de pós Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da UFMG, 04/09/2015.

MALAGUZZI, Loris. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

MARQUES, I. Projeto Dança-Escola. Dialogando com o corpo, a arte e a educação. 1997. Disponível em: <<http://portal.unesco.org/culture/es/files/9597/10904014853DANCA-ESCOLA.pdf/DANCA-ESCOLA.pdf>>. Acesso em: maio/2015.

\_\_\_\_\_, I. Corpo, dança e educação contemporânea. Revista Pro-Posições - Vol. 9 Nº 2 (26) Junho de 1998.

\_\_\_\_\_, Isabel. Ensino de dança hoje: textos e contextos. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_, I. Dança na Escola: Arte e Ensino. Revista Salto para o Futuro, Ano XXII - Boletim 2, 2012 a.

\_\_\_\_\_, I. Interações: crianças, dança e escola. São Paulo: Blucher, 2012 b.

MARTINS, M., PICOSQUE, G., GUERRA, M. Didática do Ensino de Arte: a língua do mundo, poetizar, fruir e conhecer arte. Editora FTD, 1998.

MENDES, C. O corpo em Foucault: superfície de disciplinamento e governo. Itaúna, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Editora Vozes: Rio de Janeiro, 2012.

MORANDI, C. A dança e a educação do cidadão sensível. In STRAZZACAPPA, M. MORANDI, C. Entre arte e docência: A formação artística da dança. CampinasSP: Papirus, 2006.

MOTA, J. Rudolf Laban, A coreologia e os estudos coreológicos. Repertório, Salvador, nº 18, p-58-70, 2012.

OSTETTO, L. Educação infantil, arte e criação: ensaios para transver o mundo. In: PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Diretrizes educacionais pedagógicas para a Educação Infantil. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora, 2010. p. 53-76.

PEDROSO, J. A percepção do corpo cênico em Klaus Vianna e Merleau-Ponty. IV Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (UNESP) GT: Pesquisa em dança no Brasil: processos e investigações, 2007.

PEREIRA, A. Linguagem e cognição: uso de analogias e metáforas no ensino do balé em escolas de Belo Horizonte. Minas Gerais, 2005.

\_\_\_\_\_, A. in Belo Horizonte. Proposições Curriculares para a Educação Infantil. Secretaria Municipal de Educação, 2009.

\_\_\_\_\_, A. A Linguagem Corporal no Currículo da Educação Infantil: O corpo que transita entre o cuidar e o educar. XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito, 2012.

\_\_\_\_\_, A. COSTAS, A. ALVARENGA, A. Estado da Arte do ensino superior de Dança no Brasil: Vestígios, Ressonâncias e Mutações. VII Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. Ponta Grossa: UFRG, 2012.

\_\_\_\_\_, 2015. Citação Oral em palestra: Dança na Educação Infantil: desafios e possibilidades, integrante de mesa do GT Pedagogia das Artes Cênicas, realizada no auditório da Escola de Belas Artes da UFMG, 06/08/2015.

PINHO, M. Casa Redonda: uma experiência em educação. Editora Livre, 2014.

RORIZ, M. A educação infantil e a linguagem corporal: Que lugar ocupa o corpo do professor nesse processo? Belo Horizonte, 2014.

SARAT, M. Formação Profissional e Educação Infantil: Uma história de contrastes. 2001. Disponível em: <<http://www.unicentro.br/editora/revistas/guairaca/17/artigo%208%20forma%E7%E3o%20profissional.pdf>>.

SCARPATO, M. Dança-Educativa: um fato nas escolas de São Paulo. 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622001000100004&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622001000100004&script=sci_arttext&tlng=pt)>.

STRAZZACAPPA, M. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. Cadernos Cedec. Volume 21. Número 53, p. 1-11, São Paulo, 2001.

STRAZZACAPPA, M; MORANDI, C. Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança. Campinas: Papyrus, 2006. (Coleção Ágere).

STRAZZACAPPA, M. Dança na educação: discutindo questões básicas e polêmicas. Pensar a Prática 6, 73-86, 2006.

COELHO, T, A cultura e seu contrário: cultura, arte e política pós-2001 / Teixeira Coelho. - São Paulo: Iluminuras : Itaú Cultural, 2008.

VARGAS, L. Escola em dança: movimento, expressão e arte. Porto Alegre: Mediação (2. ed. rev. e atual.), Coleção Educação e Arte; v. 9, 2009.

VIANNA, K. A dança. Klauss Vianna e Marco Antônio de Carvalho. – São Paulo: Siciliano, 2008.

YIN, R. Estudo de caso: planejamento e métodos. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZORZO, S; COUTO, Y. A expressão corporal na educação infantil. In: I Seminário de Estudos em Educação Física Escolar, 2006, São Carlos. Anais. São Carlos: CEEFE/UFSCar, 2006.