
**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA
EM REDE NACIONAL (PROEF)**

A TÉCNICA KLAUSS VIANNA PARA O ENSINO DE DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PRISCILA ROSSETO COSTA

**RIO CLARO - SP
2020**

**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA
EM REDE NACIONAL (PROEF)**

A TÉCNICA KLAUSS VIANNA PARA O ENSINO DE DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PRISCILA ROSSETO COSTA

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação física escolar.

C837t Costa, Priscila Rosseto
A Técnica Klauss Vianna para o ensino de dança na
educação infantil / Priscila Rosseto Costa. -- Rio Claro,
2020
47 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista
(Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientador: Flávio Soares Alves

1. Técnica Klauss Vianna. 2. Educação Infantil. 3.
Linguagem. 4. Movimento. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do
Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: A TÉCNICA KLAUSS VIANNA PARA O ENSINO DE DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

AUTORA: PRISCILA ROSSETO COSTA

ORIENTADOR: FLAVIO SOARES ALVES

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO FÍSICA ,
área: Educação Física Escolar pela Comissão Examinadora:



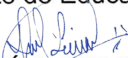
Prof. Dr. FLAVIO SOARES ALVES

Departamento de Educação Física / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP



Profa. Dra. YARA APARECIDA COUTO

Departamento de Educação Física e Motricidade Humana / Universidade Federal de São Carlos/ SP



Prof. Dr. JOSÉ ANTONIO DE OLIVEIRA LIMA

Instituto de Humanidades, Artes e Ciências / Universidade Federal do Sul da Bahia

Rio Claro, 04 de agosto de 2020

Para meus pais. Para meus avós. Pela esperança de
fazer diferente, por gratidão aos que se foram e por
aqueles que estão por vir.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a generosidade de todas as pessoas e organizações que lutaram e lutam pela educação pública de qualidade. Suas lutas fizeram-me chegar neste lugar. Muito obrigada.

Agradeço aos meus pais do fundo do meu coração.

Agradeço aos profissionais que escolheram a carreira docente, sem eles nada seria possível, especialmente ao Professor Dr. Flávio Soares Alves, orientador deste estudo. Muito obrigada.

Agradeço sinceramente aos docentes que aceitaram o convite para avaliação desta pesquisa. Seus pareceres foram, são e serão sempre fundamentais.

Agradeço aos estudos da Profa. Dra. Jussara Côrreia Miller que são instrumentos de pesquisa e reflexão do movimento na minha prática docente.

Agradeço a todos os meus alunos por estimularem o desejo de ser uma professora melhor a cada dia.

Agradeço a força vital que faz com que tudo funcione perfeitamente apesar de todas as limitações humanas. Muito obrigada.

RESUMO

Esse trabalho tem como objetivo levantar aspectos do ensino de dança a partir da Técnica Klauss Vianna na educação infantil, discutindo seus limites e potencialidades. Esta pesquisa foi desenvolvida em duas fases: a primeira de levantamento bibliográfico e a segunda de coleta de dados por meio de entrevista semiestruturada com quatro professoras que atuam na rede pública ou privada de ensino. As docentes entrevistadas lecionaram ou ainda lecionam para crianças de 03 a 05 anos de idade, e desenvolveram a dança como o um dos conteúdos de ensino a partir da Técnica Klauss Vianna. As propostas são introduzidas em formato de brincadeiras que servem como meio de investigação do movimento para dançar. Verificou-se que as manifestações produzidas nas aulas de dança, tais como, espontaneidade e expressividade não foram bem aceitas pelas instituições escolares por motivo da intensa movimentação e barulho que causaram nestes espaços. Supõe-se que essa resistência por parte das organizações escolares deu-se pela recente inclusão da educação infantil definidas pela legislação ou ainda pela formação conservadora dos profissionais que atuam nesses espaços. Pondera-se a importância de discutirmos a formação profissional que acolha a criança e leve em conta a sua necessidade de movimento, uma vez que é sua linguagem.

Palavras chave: Técnica Klauss Vianna, Educação Infantil, Linguagem, Movimento

ABSTRACT

This essay aims to raise aspects of dance teaching using the Klaus Vianna Technique in early childhood education, discussing its limits and potentialities. This research was developed in two phases: the first part a bibliographic survey and the second part a data collection through semi-structured interview with four teachers who work in public or private schools. The interviewed teachers taught or still teaching children from 3 to 5 years old, and one of the teaching contents is dancing based on the Klaus Vianna Technique. The proposals are introduced through games that serve as a means of investigating the dance movement. It could be noticed that the manifestations produced in dancing classes, such as spontaneity and expressiveness, were not well accepted by school institutions due to the intense movement and noise they caused in these spaces. It is assumed that this resistance on some schools organization was due to the recent inclusion of early childhood education defined by legislation or even by the conservative training of professionals who work in these spaces. The importance of discussing professional training that welcomes children and takes into account their need for movement is considered, since it is their language.

Keywords: Klaus Vianna Technique, Early Childhood Education, Language, Movement

SUMÁRIO

01 - INTRODUÇÃO.....	6
1.2 – A técnica Klauss Vianna (TKV)	8
1.3 – A sistematização da Técnica Klauss Vianna (TKV).....	11
1.4 - A educação infantil e a TKV para o ensino de dança	13
1.4.1 – O processo de institucionalização da educação infantil	14
02 - OBJETIVOS	20
03 - PERCURSO INVESTIGATIVO	21
04 - DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....	23
4.1 – Últimos apontamentos.....	36
5 - FINALIZANDO	38
6 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	40
APÊNDICE - 01 – ROTEIRO DE ENTREVISTAS	43

01 - INTRODUÇÃO

Tenho interesse pela dança desde a infância. Ainda está fresca na memória a imagem de meu pai colocando seus discos para tocar na vitrola e eu brincando de me apresentar. Ainda recordo, aos dez anos de idade, dos programas de auditório e os concursos para bailarinas de bandas que na época eram muito famosas pelo *axé music*. Brincava que estava concorrendo a uma vaga. Na escola, também brincávamos de dançar. Mais tarde, uma amiga em comum de meus pais, professora de dança do ventre, decidiu ensinar-me alguns passos, muito contente com sua atitude e muito motivada, logo aprendi alguns deles e passei a apresentar essa dança em festas de aniversário da família. Em seguida, percebendo que meu gosto por dançar não cessava, minha mãe aproveitou para me matricular em um curso de *Jazz* que o centro esportivo na comunidade onde morávamos estava oferecendo.

Por volta dos 19 anos, estava estudando em um cursinho popular que preparava para os vestibulares, foi quando li no mural um anúncio de vagas para uma oficina de dança contemporânea. Uma das bailarinas da companhia que oferecia a vaga estava lá, neste dia e desde então, desenvolvemos alguma amizade intermediada pelo gosto que ambas apresentavam pela dança. Mais tarde, passei a dançar pela “Cia. Corpo em Rito”, mesmo grupo que oferecia as oficinas.

Os dias que seguiram mudaram meu modo de pensar a dança que até então estava habituada. Lembro-me de minha reação ao conhecer a dança contemporânea desenvolvida a partir da consciência corporal. Eu estava maravilhada! Diferentemente de decorar passos e depois organizá-los para apresentações finais, ou ainda apreender uma técnica e depois usá-la para dançar, ocupávamos-nos em conhecer os movimentos a partir do corpo sentido. Nossas apresentações baseavam-se no compartilhamento desse processo. Debruçávamos-nos na pesquisa do corpo e suas possibilidades de movimento associando esses achados a elementos conjunturais de percepção de mundo que levavam a improvisações¹ que por sua vez eram aproveitadas no processo criativo da cena. Foi então que passamos a estudar a

¹ Entendemos que na improvisação em dança, estar em experiência de improvisação (improvisar) é se colocar em pesquisa, mantendo a atenção e a percepção ampliadas para agir de maneira a estabelecer relação com o outro e com o ambiente, relacionando com seu entorno e transformando essa experiência em material cênico (Silvia; Ramos, 2015, p. 142).

Técnica Klauss Vianna (TKV)² para dançar que comunicava com o que estávamos buscando em nossa dança. Foi uma época de muita aprendizagem.

Algum tempo depois, precisei deixar a companhia de dança para cursar a Faculdade de Educação Física na UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas). No terceiro ano da graduação, com a necessidade de fazer estágio na área de ensino, motivada pelas memórias que tive depois das experiências com a “Cia. Corpo em Rito”, procurei pela Professora Dra. Jussara Côrreia Miller, proprietária do espaço “Salão do Movimento”, localizado ainda hoje no Bairro Guará em Campinas - SP. Seu trabalho é desenvolvido a partir da TKV de dança.

Ao realizar estágio no “Salão do Movimento”, mais uma vez entro em contato com a TKV para dançar, agora voltada para o ensino de dança para crianças entre cinco e dez anos de idade.

Durante o ano que estagiei no salão do movimento, ampliei meu interesse pela TKV. Essa técnica é compreendida atualmente como uma técnica de Educação Somática³; mais à frente explanarei melhor este conceito. Nos anos que seguiram, procurei a Professora Dra. Márcia Strazzacappa que já havia desenvolvido pesquisa na área de Educação Somática. Ela orientou meu trabalho de conclusão para graduação em Educação Física. Depois de apresentar a monografia, escrevemos o artigo: *A quem possa interessar: Educação Somática nas pesquisas acadêmicas, publicada pela Revista Brasileira Estudos da Presença, no ano de 2013.*

Enquanto licenciada, em meados de 2014, fui convocada para o trabalho como professora de educação formal no município de Jarinu – SP, lecionando para diversas faixas etárias, sendo meu maior bloco de aulas para educação infantil.

Nesses anos que estive envolvida com o trabalho na área da educação pública obrigatória, pude notar diversas falas de professores queixosos das dificuldades que encontram para ministrar aulas de dança para qualquer etapa da educação básica, especialmente para crianças pequenas.

Foi então que, neste mestrado profissional, perguntei-me se a técnica TKV pode se apresentar como recurso didático para o ensino de dança na educação infantil, uma vez que estive em contato com essa prática durante meu estágio com crianças na faixa etária de cinco anos de idade. Para isso, procurei professores da

² Adiante, usaremos a sigla TKV para nos referir à Técnica Klauss Vianna.

³ Buscaremos explicar o termo “Educação Somática” com uso de alguns referenciais bibliográficos no tópico a seguir.

educação básica, formados no curso de especialização da TKV, ou formados no curso oferecido pela Dra. Jussara Côrreia Miller e que utilizem essa técnica para o ensino de dança na educação infantil básica obrigatória, a fim de descobrir, por meio de suas experiências em campo, como ela é praticada por esses profissionais, para quem sugerimos a discussão deste formato de conteúdo no ambiente escolar. Essa coleta de dados servirá para a reflexão e discussão deles, poderá ajudar os profissionais de Educação Física a pensar e organizar o ensino de dança para essa faixa etária.

1.2 – A técnica Klauss Vianna (TKV)

A TKV é considerada uma técnica de Educação Somática por apresentar proximidades com os princípios desse campo de conhecimento.

O termo Educação Somática foi anunciado formalmente pelo filósofo Thomas Hanna⁴ (FORTIN, 2011; LIMA, 2010) em um artigo, publicado na revista *Somatic*, denominado *What is Somatics?* Em 1976, Thomas Hanna define a Educação Somática como sendo: “a arte e a ciência de um processo relacional interno entre a consciência, o biológico e o meio-ambiente. Estes três fatores vistos como um todo agindo em sinergia” (HANNA, 1983, p. 7 in STRAZZACAPPA, 2006 p. 48).

Outros autores dedicaram-se a compreender esse campo, um deles, bastante conhecido, Dra. Silvie Fortin, que destaca a Educação Somática como sendo:

Campo de estudo, que engloba uma diversidade de conhecimentos onde o domínio sensorial, cognitivo, motor, afetivo e espiritual se misturam com ênfases diferentes [...]. Os europeus, encabeçados por Odile Rouquet e Hubert Godart, têm, por exemplo, popularizado este campo de estudo através de uma análise diferenciada do corpo onde as estruturas orgânicas nunca estão separadas de sua história pulsional, imaginária e simbólica. (FORTIN, 1998, p.40)

Sylvie Fortin (1998) resume a configuração da Educação Somática que, ao seu ver, acaba por integrar diversas correntes de ação profissional:

⁴ Thomas Hanna foi filósofo e teólogo pela universidade de Chicago, nasceu em 1928 e faleceu em 1990. Foi autor de alguns livros sobre o método de Educação Somática e também fundou o Instituto Novato. Sua ex - companheira Eleanor Criswell Hanna continuou com o trabalho de Thomas Hanna no The Novato Institute for Somatic Research and Training, localizado atualmente nos Estados Unidos.

Na América várias correntes coexistem [...] observam-se se uma corrente que se funda no domínio médico. Visa-se a aquisição de conhecimentos objetivos que concernem ao corpo. Outra corrente procede de uma leitura do corpo do tipo fenomenológica, o procedimento interior de desabrochar e engrandecer a consciência corporal são privilegiados nesta corrente. Há também uma corrente que se aproxima do modelo oferecido pela pedagogia crítica: emancipação do indivíduo e de sua coletividade como último fim a ser almejado. (FORTIN, 1998 p. 41).

Lima (2010), em seu trabalho de doutorado, comunga dessa ideia, esclarecendo que a Educação Somática perpassa tanto o campo da saúde, quanto da arte e educação.

A partir da década de setenta, a Educação Somática pôde penetrar no meio da dança e como marco desse processo, o termo foi incluído no dicionário de dança Larousse, como sendo o “*campo disciplinar que emerge de um conjunto de métodos que tem por objeto o aprendizado da consciência do corpo em movimento no espaço.*” (LARROUSE, 2007, p. 210 apud FORTIN, 2011 p. 27).

A técnica Klauss Vianna é bastante conhecida no território da dança, da preparação corporal para artes da cena, além das áreas da saúde e da educação. Para esse último, temos com este trabalho a preocupação de lançar um olhar reflexivo sobre os fenômenos do ensino da dança por meio da TKV na educação formal para EI⁵.

A TKV ocupa-se da pesquisa do corpo em relação com ele mesmo, com o espaço, com os outros corpos. Assim como pesquisa o corpo em movimento nesses contextos.

Klauss Vianna tem seu primeiro contato com a dança por meio do balé clássico, sua pesquisa emerge de sua inquietação com o modo como era ensinado:

Fui ver o espetáculo do balé da juventude, fiquei encantado, era tudo que eu queria na vida: dança, música, teatro. Foi meu primeiro espetáculo de dança[...]. Fui lá me matricular: o primeiro. E me decepcionei. O que eu tinha visto no palco não era o que havia na sala de aula (VIANNA, 1990, p 25).

Essa inquietação em relação às experiências de aprendizagem em artes da cena ampliam as pesquisas de Klauss Vianna na área da dança e do teatro. Notamos sua atenção voltada para o processo, os procedimentos de ensino. Em sua obra observamos uma considerável valorização e atenção ao que se refere à qualidade do processo que envolve o ensino e a aprendizagem.

⁵ Utilizaremos a sigla EI para nos referir à Educação Infantil.

Insisto que mais importante do que o desfecho do processo é o processo em si, pois normalmente somos levados a objetivar nossas ações a ponto de fixarmos metas e finalidades que acabam impedindo a vivência do próprio processo, do rico caminho a ser percorrido. (VIANNA, 2005, p. 100).

Dessa forma, as aulas do pesquisador Klauss Vianna buscaram o respeito às individualidades no processo de aprendizagem que culminava na construção de uma dança própria, pessoal. Para ele “*a dança deveria ser abordada com base na sensibilidade e na verdade de cada um*” (VIANNA, 1995 p.76). Uma marca dessa técnica é o respeito à personalidade tanto no processo quanto no resultado estético em dança.

No entanto, Klauss Vianna não se preocupou em sistematizar seu pensamento, como ele mesmo diz: “*às vezes me perguntam como é que se chama essa técnica e confesso que não sei. Eu apenas quero lançar a semente. Uma vez soltas na terra generosa, essas sementes provocarão reações*” (VIANNA, 1995 p. 70).

Como prevê, mais adiante, seu filho Rainer Vianna e sua nora Neide Neves, no início da década de 90, iniciam um movimento de sistematização da técnica com o objetivo de criar uma estruturação didática de seu pensamento. Miller (2005, p. 27), que foi aluna tanto de Klauss Vianna quanto do Rainer Vianna, entende a ação de sistematizar os conhecimentos da escola Vianna como “*um movimento essencial para manter a pesquisa para próximas gerações*”.

Segundo Miller (2012), os estudos da Família Vianna potencializaram as pesquisas de movimento do corpo em relação consigo e com o meio, o que deu origem ao que chamam hoje de Escola Vianna. Esse termo refere-se à uma linha de pensamento do corpo preconizada por esses educadores.

Após o falecimento de Klauss Vianna, Angel Vianna, Rainer Vianna e sua esposa Neide Neves abrem o “Centro de Estudo Movimento e Artes”, onde continuam suas pesquisas. Atualmente, Angel Vianna é diretora da “Faculdade de Dança Angel Vianna”, no Rio de Janeiro e Neide Neves é coordenadora do curso de especialização na Técnica Klauss Vianna pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Podemos dizer que a técnica Klauss Vianna se espalhou como meio de intervenção profissional devido à disseminação que seus discípulos fizeram dela. Jussara Côrreia Miller, em sua dissertação de mestrado, dá continuidade ao primeiro

movimento de sistematização feito por Rainer Vianna. Sua organização viabilizou o trabalho de muitos profissionais em diferentes áreas, sendo elas: médica, acadêmica, educação regular entre outros; cuja área da educação especializa inúmeros professores que em seus trabalhos de conclusão de curso relatam como a técnica Klauss Vianna pode ser usada para o ensino de dança na escola. É o caso, por exemplo, das educadoras Carla Massa e Adriana Salles Dall’Ocça têm seus estudos publicados na área de educação infantil na revista TKV, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC- SP).

1.3 – A sistematização da Técnica Klauss Vianna (TKV)

Como dito anteriormente, a TKV na EI será o objeto de investigação desta pesquisa. No que se refere à TKV, iremos adotar o referencial da pesquisadora Dra. Jussara Côrreia Miller para apoiar nossos estudos acerca dessa técnica. Miller é doutora em dança pela Universidade Estadual de Campinas, pesquisadora, diretora e professora de dança, começou seus estudos na TKV há mais de três décadas. Foi aluna de Klauss Vianna, Rainer Vianna e atualmente mantém-se vinculada à Angel Vianna e sua escola no Rio de Janeiro. É professora do curso de especialização da técnica Klauss Vianna pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Também ministra aulas da TKV para crianças e adultos em seu espaço de trabalho chamado “Salão do Movimento” em Campinas - SP.

Em sua dissertação de mestrado, Miller (2005) organiza a sistematização da técnica Klauss Vianna, feita primeiramente por Rainer Vianna.

Essa organização é usada por muitos profissionais de diferentes áreas acadêmicas. A classificação que Miller (2005) apresenta é fruto de suas experiências com os próprios fundadores da técnica, bem como de sua pesquisa de campo, ministrando aulas em seu espaço.

O conteúdo da técnica Klauss Vianna pode ser organizado da seguinte maneira, Miller (2005):

Processo lúdico;

Processo dos vetores;

Processo criativo ou didático.

Que resumidamente podem ser compreendidos da seguinte forma:

No processo lúdico, o corpo é despertado, desbloqueado, causando uma transformação dos padrões de movimento para numa segunda etapa ser levado a um aprofundamento do processo dos vetores, quando são trabalhadas as direções ósseas, resultando num processo criativo, a última etapa a ser vivenciada. (MILLER, 2005 p. 60).

Mais adiante, quando publica seu trabalho de doutorado, Miller (2012) reserva um capítulo de sua pesquisa para compartilhar o olhar que lança ao ensino da escola Vianna às crianças: “*enxergando a técnica como um caminho de investigação, venho trabalhando, desde 2001, a Técnica Klauss Vianna com o público infantil, abordando do ensino da dança e Educação Somática para crianças*” (MILLER, 2012, p. 84).

Dentro da sistematização, segundo Miller (2012), o elemento da TKV que é mais trabalhado no ensino de dança com crianças é o processo Lúdico.

Neste caso, o enfoque é na pesquisa do movimento consciente com o uso da improvisação lúdica[...]. A proposta é trabalhar os princípios da dança preservando a espontaneidade de movimento da criança, não oferecendo sequências coreográficas prontas, mas estimulando-a a incorporar a dinâmica de investigação do movimento no ato de dançar. Desenvolve-se o sentido de cooperação e integração com o outro, com o meio e consigo mesmo a partir de jogos corporais de dança, trabalhando em sinergia os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais. (MILLER, 2012, p. 84).

Ainda, segundo a autora:

Todos os tópicos trabalhados com os adultos em sala de aula são trabalhados com as crianças com ênfase maior no processo lúdico, explorando-se as possibilidades do corpo presente e das articulações, do estudo do peso, e dos apoios em relação ao chão, ao próprio corpo e a objetos, e do estudo da resistência e das oposições ósseas, conscientizando a criança de seu eixo global em diálogo constante com a força da gravidade. A maneira lúdica de desenvolver as aulas ajuda a criança a se colocar no estado de pesquisa do movimento. (MILLER, 2012, p. 95).

Dessa maneira, Miller (2005) organiza o processo lúdico em sete tópicos para o ensino de dança, a partir do conhecimento do corpo que está em relação com ele, com o espaço e com os outros, sendo eles (Miller, 2005, pp.61-88.): Presença, Articulações, Peso, Apoio, Resistência, Oposições, Eixo Global.

Pode-se dizer que a sistematização da técnica auxiliou na publicação de pesquisas, bem como no ensino e na prática de dança.

1.4 - A educação infantil e a TKV para o ensino de dança

Como professora de turmas na educação infantil, encontrei e ainda encontro diversos professores que relatam dificuldades em ministrar aulas para essa faixa etária. Queixam-se dizendo que a criança pequena possui uma forma de relacionar-se com tempo e o espaço bastante diferente do adulto, dificultando a percepção de eficácia em seu programa de aulas.

Nesse sentido, Garanhani e Nadolny (2015) apontam os principais desafios com os quais se depara o professor de Educação Física quando atuante na educação infantil:

A docência na Educação Infantil exige uma simbiose entre cuidado/educação por meio da interação de uma rede de profissionais e responsáveis pela criança, em que a interação e integração de saberes se fazem necessárias. Neste contexto educacional, o professor de Educação Física poderá ser um dos profissionais que irá atuar no trabalho educativo com o movimento do corpo [...]. Portanto, sua tarefa poderá ser:

- Propor, orientar e desenvolver projetos pedagógicos sobre o movimento na educação da criança pequena;
- Propor e organizar ambientes de aprendizagem de movimentos;
- Selecionar materiais e equipamentos educativos que oportunizem a movimentação da criança; selecionar e planejar práticas educativas de movimento;
- Elaborar propostas curriculares que valorizem o movimento da criança como uma capacidade expressiva e intencional.

Para isto, se faz necessário organizar propostas de formação inicial e continuada que contemplem as considerações e proposições abordadas sobre a atuação do professor de Educação Física na Educação Infantil. (GARANHANI; NADOLNY, 2015, p. 46).

Dessa maneira, entre os pontos levantados pelas autoras: *“Selecionar e planejar práticas educativas de movimento; elaborar propostas curriculares que valorizem o movimento da criança como uma capacidade expressiva e intencional”* (GARANHANI; NADOLNY, 2015, p. 46); encontro na Educação Somática o espaço que respeita as individualidades e promove a descoberta de si por meio do movimento, elementos fundamentais e que, de alguma maneira, atendem às discussões levantadas acima.

Nesse sentido, a TKV é considerada uma técnica de Educação Somática que é utilizada enquanto conteúdo para o ensino de dança por diferentes áreas acadêmicas, entre elas a área da educação formal.

Dall’Occa (2017) e Massa (2017) publicaram suas recentes pesquisas nesse campo. Elas analisaram a implementação da técnica Klauss Vianna de dança na educação formal infantil.

Dall’Occa (2017, p. 100) considera que:

Por meio da metodologia de Jussara Miller, a TKV, se mostrou como um possível caminho de abordagem didático-pedagógica de dança à educação infantil, tanto por apresentar princípios que atendem às exigências legais estabelecidas pela LDB (9394/96) a este estágio da educação básica nacional, como por possibilitar, através de seus procedimentos, estratégias de aula que acolhem as recomendações da RCNEI (1998), no tocante às necessidades das crianças em vivenciarem diferentes linguagens dentre as quais, cita o movimento.

Como podemos observar, um dos modos de tratar a dança na escola é por meio do recorte das técnicas em Educação Somática, uma delas, a Técnica Klauss Vianna de Dança, que tem no movimento seu objeto de pesquisa para o ensino e aprendizagem.

Tratar o movimento como linguagem, ou sendo a própria linguagem (movimento é linguagem) é algo bastante recente na educação infantil. Pensar no ensino das práticas corporais, para essa fase etária, também. Supomos que, por isso, tantos professores ainda tenham dificuldade em tratar esses temas.

1.4.1 – O processo de institucionalização da educação infantil

Paschoal e Machado (2009, p.78) realizaram *“levantamento bibliográfico tomando por base o Método Histórico, cujo objetivo principal foi analisar, criticamente, a trajetória das instituições de atendimento à criança”*. Estudar as instituições e as políticas de atendimento à criança ajuda-nos a entender o cuidado e a educação escolarizada da criança entre 0 a 05 anos de idade. Os autores verificaram que a mudança no cenário econômico, tomado pela revolução industrial, impossibilitou as famílias mais pobres o cuidado das crianças pequenas. Mulheres e crianças maiores passaram a trabalhar nas fábricas criando uma demanda de atendimento às crianças recém-nascidas ou muito pequenas, as quais ou eram abandonadas, ou deixadas com outras mulheres que não trabalhavam, as chamadas “mães mercenárias” (Paschoal e Machado, 2009, p. 80). No Brasil, o modo de atender a criança pequena foi marcado pelo assistencialismo.

No Brasil, as primeiras tentativas de organização de creches, asilos e orfanatos surgiram com um caráter assistencialista, com o intuito de auxiliar as mulheres que trabalhavam fora de casa e as viúvas desamparadas [...]. Fatores como o alto índice de mortalidade infantil, a desnutrição generalizada e o número significativo de acidentes domésticos, fizeram com que alguns setores da sociedade, dentre eles os religiosos, os empresários e educadores, começassem a pensar num espaço de cuidados da criança fora do âmbito familiar. De maneira que foi com essa preocupação, que a criança começou a ser vista pela sociedade com um sentimento filantrópico, caritativo, assistencial e começou a ser atendida fora da família. (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 83).

Os autores apontam que, apesar de receber muitas críticas da sociedade e de movimentos científicos-acadêmicos, o modelo de atendimento assistencialista às crianças pequenas perdurou *“por mais de um século como a única instituição de atendimento à criança pequena no Brasil”* (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p.82).

Ainda, segundo Paschoal e Machado (2009), em meados da década de setenta, acontecem reivindicações em prol de espaços adequados para o cuidado e educação de crianças pequenas às mães que trabalhavam fora de casa. As reivindicações *“consideravam que o atendimento à criança pequena fora do lar possibilitaria a superação das precárias condições sociais a que ela estava sujeita”*. (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 84).

Os autores afirmam que, por muito tempo, desde a revolução industrial, no âmbito nacional, a criança não teve seus direitos ao cuidado e dignidade garantidos. Somente após a década de setenta, com a organização de diferentes movimentos reivindicatórios, algumas ações no âmbito da legislação foram tomando contornos mais sólidos, é o caso da Constituição Federal do Brasil de 1988 que, pela primeira vez, menciona os direitos da criança:

Verifica-se que, até meados do final dos anos setenta, pouco se fez em termos de legislação que garantisse a oferta desse nível de ensino. Já na década de oitenta, diferentes setores da sociedade, como organizações não-governamentais, pesquisadores na área da infância, comunidade acadêmica, população civil e outros, uniram forças com o objetivo de sensibilizar a sociedade sobre o direito da criança a uma educação de qualidade desde o nascimento. Do ponto de vista histórico, foi preciso quase um século para que a criança tivesse garantido seu direito à educação na legislação, foi somente com a Carta Constitucional de 1988 que esse direito foi efetivamente reconhecido (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p.85).

Após constituição de 1988, em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, lei 8069/1990, acaba por *“inserir as crianças no mundo dos direitos humanos”* (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 85).

Destaca-se também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 que incluiu a educação infantil como a primeira etapa da Educação Básica. Originalmente, essa lei definiu a educação infantil entre zero e seis anos de idade, atualmente, em seu Art. 29, considera que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, LDBN art. 29, 1996).

Em 2013, por meio de Emenda Constitucional, torna-se obrigatório o acesso à educação escolar às crianças a partir dos 04 anos de idade, sendo oferecida, não obrigatoriamente “*em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade*” (BRASIL, LDBN art. 30, 1996).

Outros documentos passaram, desde então, a propor normas e condutas em relação à criança pequena e sua educação, como a série intitulada “Política Nacional de Educação Infantil”, organizada pelo ministério da Educação, a qual traçava políticas de atendimento, educação e formação de profissionais para esse público, como desdobramento desse item foi elaborado um outro documento chamado “Por uma política de formação do profissional de educação infantil”, no qual se “*discutiam a necessidade e a importância de um profissional qualificado com nível mínimo de escolaridade para atuar em creches e pré-escolas como condição para a melhoria da qualidade da educação.*” (MEC, 2019, p.10).

Neste sentido, outros dois importantes documentos organizaram o pensamento de atuação profissional no contexto da educação infantil, sendo eles:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI de 1998 e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) - 1999, este último constituindo, de acordo com a Resolução nº 1 de 7 de abril de 1999, no seu art. 2º doutrina sobre princípios, fundamentos e procedimentos para Educação Básica do Conselho Nacional de Educação com caráter mandatório (MEC, 2019, p.13).

Esses documentos nortearam a conduta do profissional de educação infantil exigindo formação superior para trabalhar com a primeira etapa da educação básica e regulamentou os conteúdos, chamados de “*eixos de trabalho*” a serem desenvolvidos nesses espaços educacionais:

[...] Com o objetivo de tornar visível uma possível forma de articulação, a estrutura do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil relaciona objetivos gerais e específicos, conteúdos e orientações didáticas numa perspectiva de operacionalização do processo educativo [...]. Essa estrutura se apoia em uma organização por idades — crianças de zero a três anos e crianças de quatro a seis anos — e se concretiza em dois âmbitos de experiências — Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo — que são constituídos pelos seguintes eixos de trabalho: Identidade e autonomia, **Movimento**, Artes visuais, Música, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade e Matemática. (BRASIL, RCNI, p. 43, 1999)⁶

Atualmente, o mais recente documento que orienta como trabalhar na educação infantil é a Base Nacional Comum Curricular de 2017 e *“baseia-se no que dispõem as DCNEI (1999) em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a serem propiciados às crianças”* (BNCC, 2017, p. 40). Também está organizada por meio dos conteúdos denominados eixos de trabalho, sendo eles: *“o eu, o outro e nós, **corpo gestos e movimento**, traços, sons, cores e formas, escuta, fala, pensamento e imaginação, Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações* (BNCC, 2017, p. 40).⁷

Resumidamente, as leis educacionais para os bebês e crianças bem pequenas foram reguladas em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, somente após esse marco, outras normativas foram se configurando a fim de orientar a conduta dos profissionais. Portanto, como estamos em 2020, são menos de trinta anos de discussões sobre esse assunto. Observa-se que as leis para educação com finalidade de alfabetização são mais antigas, datando do período imperial (SAVIANI, 2007). Podemos dizer que esse modelo de educação para o letramento e ou alfabetização com traços catequizantes, pôde, de alguma maneira condicionar o comportamento dos educadores em “sala de aula”⁸ na educação infantil. Parte-se da hipótese que a falta de referências legais para atuação profissional na educação infantil, tendo em vista, mais uma vez, que são recentes as normativas nesse campo, abrem espaço para uma atuação bastante próxima a do ensino fundamental.

Somente depois de uma legislação para a educação infantil, um considerável número de publicações científicas mostraram e ainda mostram que esta seria a fase de maior desenvolvimento do ser humano, para o qual a atenção o seu

⁶ Grifo meu.

⁷ Grifo Meu

⁸ Coloco o termo sala de aula entre aspas, porque há outros locais, fora dela, onde a educação acontece com a mediação do professor.

atendimento educacional torna-se bastante relevante, uma vez consideradas as especificidades dessa faixa etária.

Nesse sentido, Massa (2017, p.120) provoca-nos com algumas perguntas: *“Como lidar com essa formação? Que propostas oferecer para que a educação - vista em todos os seus aspectos, não só do ponto de vista formal - possa acolher o corpo?”*

Para Garanhani e Nadolny (2011, p. 65):

Educadores e professores encontram-se em um processo de construção de suas identidades como Profissionais da Educação Infantil. Nesse processo, a formação continuada tem papel fundamental como meio de reflexão sobre a prática. Os saberes dos profissionais que atuam na Educação Infantil devem estar direcionados para um trabalho pedagógico que considere e valorize as diferentes linguagens utilizadas pela criança na sua expressão e comunicação com o meio em que está inserida, entre elas, destacamos o **movimento**. (GARANHANI; NADOLNY, 2011, p.65)⁹.

Ainda as mesmas autoras consideram que:

Desde que nascem, as crianças se movimentam e, progressivamente, apropriam-se de possibilidades corporais para a interação com o mundo. Por meio do movimento, aprendem sobre si mesmas, relacionam-se com o outro e com os objetos, desenvolvem suas capacidades e aprendem habilidades. Portanto, o movimento é um recurso¹⁰ utilizado pela criança, para o seu conhecimento e do meio em que se insere, para expressar seu pensamento e também experimentar relações com pessoas e objetos [...]. O movimento corporal se apresenta na Educação Infantil como uma linguagem. (GARANHANI; NADOLNY, 2011, p. 66)

Como defendem, é por meio do movimento que a criança pequena se relaciona e comunica. Movimentando-se estabelecem relação entre os pares, compreendem o ambiente que as cerca, devolvendo para esse mesmo ambiente suas interpretações de contextos.

Para as autoras, o movimento é a forma de comunicação da criança pequena, de modo que nossa preocupação, enquanto professores, seria a de nos alfabetizar “nesta língua”. *“É necessário estar atento ao fazer pedagógico da Educação Infantil que contemple o conhecimento e desenvolvimento de diferentes linguagens, entre elas, o movimento corporal.”* (GARANHANI; NADOLNY, 2011, p. 67).

⁹ Grifo Meu

¹⁰ Nesse caso, durante a banca de avaliação, o professor Dr. José Antônio de Oliveira Lima problematiza o perigo de instrumentalizar o movimento. Dessa forma, considera-se o movimento não como um recurso no sentido de instrumento, mas como aquilo que constitui o sujeito desde o nascimento até sua morte, o movimento é o próprio sujeito e não está separado dele.

Vale ressaltar que os levantamentos feitos pelas autoras vão ao encontro dos documentos que vimos acima: DCNEI (1999) e BNCC (2017) que norteiam como um dos conteúdos “o movimento” para educação infantil. As autoras vão além, quando estabelecem o movimento não só como conteúdo, mas como o meio de aprendizagem.

Os questionamentos de Massa (2017) ajudam-nos a problematizar os espaços não só físicos, mas ideológicos da educação infantil. Parece que nosso maior desafio é acolher as crianças pequenas respeitando suas individualidades em espaços públicos como a escola, superando a visão adultocêntrica, aproximando-nos da linguagem infantil que, segundo Garanhani e Nadolny (2011), é o movimento. Dessa maneira perguntamo-nos: como a TKV oferece contribuições para pensar o ensino da dança a partir da perspectiva do movimento como linguagem na infância?

02 - OBJETIVOS

Nosso objetivo geral é levantar aspectos do ensino de dança a partir da técnica de Klauss Vianna na educação infantil, discutindo seus limites e potencialidades. De forma que nossos objetivos específicos, são:

- Refletir sobre a TKV;
- Refletir sobre as especificidades da Dança na Educação infantil;
- Refletir sobre a experiência de professores que desenvolvem, ou já desenvolveram o conteúdo dança, a partir da TKV na Educação Infantil;
- Discutir sobre os limites e potencialidades da TKV como referencial para o trabalho com dança na Educação Infantil.

03 - PERCURSO INVESTIGATIVO

Para atender os objetivos, realizamos entrevista semiestruturada com quatro professores que usem ou tenham utilizando a técnica Klauss Vianna como conteúdo para o ensino de dança na educação infantil básica obrigatória.

O método de coleta de dados qualitativo de entrevistas semiestruturada compreende um roteiro de entrevistas que pode até possuir perguntas fechadas, mas possui principalmente perguntas abertas, dando ao entrevistado a possibilidade de falar mais livremente sobre o tema proposto. (GUERRA, 2014, p.19).

Segundo Guerra (2014, p.18), com a coleta de dados via entrevistas o pesquisador pode:

Averiguar fatos ocorridos; conhecer a opinião das pessoas sobre os fatos; conhecer o sentimento da pessoa sobre o fato ou seu significado sobre o fato; descobrir quais foram, são ou seriam as condutas das pessoas, sejam elas passadas, presentes ou planejadas (futuras); descobrir fatores que influenciam os pensamentos, sentimentos ou ações das pessoas. (GUERRA, 2014, p.18).

A partir de uma busca direta com a professora Dra. Jussara Miller, bem como em contato com a PUC -SP onde se formam especialistas na TKV, conseguimos contatar quatro professores que preenchessem os requisitos para coleta dos dados.

Entrevistamos quatro professoras da rede pública e particular de ensino. Duas professoras ainda lecionam em escola particular e têm em seu conteúdo o ensino de dança para crianças de 03 a 05 anos de idade. Outras duas já não trabalham mais na rede pública e nem particular, no entanto, já ministraram aulas de dança para essa etapa da educação básica. Todas as professoras usaram a técnica Klauss Vianna para o ensino desse conteúdo na educação infantil.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi encaminhado por e-mail às participantes, assinado e reencaminhado ao pesquisador. Essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética.

As entrevistas foram realizadas por chamada de vídeo por meio do aplicativo WhatsApp, uma vez que nem todos os participantes residiam na cidade do pesquisador, em se tratando de mestrado profissional, tendo em vista a carga horária de trabalho na escola do pesquisador, essa foi a única alternativa viável para a coleta dos dados. O áudio das entrevistas foi gravado para posterior transcrição e análise conforme TCLE.

Como nosso objetivo é discutir aspectos do ensino de dança por meio da Técnica Klauss Vianna, entendendo seus limites e potencialidades, foram feitas sete perguntas, como segue:

1-Você gosta de dançar?

2-Qual sua experiência com a técnica Klauss Vianna para dançar?

3-Como a Técnica Klauss Vianna de dança é usada para o ensino de dança na educação infantil básica obrigatória?

4 - Quais elementos da Técnica Klauss Vianna são usados para o ensino de dança na educação infantil?

5 - Quais resultados você encontrou utilizando a Técnica Klauss Vianna para dançar na educação infantil escolar?

6 - Quais dificuldades você encontra para ministrar aulas de dança na educação infantil básica obrigatória?

7 - Qual a função da Técnica Klauss Vianna para o ensino de dança na escola na educação infantil?

A partir da coleta das respostas, realizamos a *triangulação* desses dados com as demais fontes bibliográficas. Para Azevedo et al. (2013, p.4), a metodologia de análise em triangulação de dados:

[...]pode combinar métodos e fontes de coleta de dados qualitativos e quantitativos (entrevistas, questionários, observação e notas de campo, documentos, além de outras), assim como diferentes métodos de análise dos dados: análise de conteúdo, análise de discurso, métodos e técnicas estatísticas descritivas e/ou inferenciais, etc. Seu objetivo é contribuir não apenas para o exame do fenômeno sob o olhar de múltiplas perspectivas, mas também enriquecer a nossa compreensão, permitindo emergir novas ou mais profundas dimensões. Ela contribui para estimular a criação de métodos inventivos, novas maneiras de capturar um problema para equilibrar com os métodos convencionais de coleta de dados. (AZEVEDO et al., 2013, p. 4).

Acreditamos que os dados trazidos pelos profissionais com suas experiências em campo com a TKV na EI, bem como, levantamento bibliográfico, podem fazer emergir aspectos internos, inerentes aos diferentes campos e realidades de educação, ajudando-nos a refletir esses contextos quanto aos seus limites e suas potências.

04 - DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Entrevistamos quatro professoras da rede pública e particular de ensino. Duas professoras ainda lecionam em escola particular e têm em seu conteúdo o ensino de dança para crianças de 03 a 05 anos de idade. Outras duas já não trabalham mais na rede pública e nem particular, no entanto, já ministraram aulas de dança para essa etapa da educação básica. Todas as professoras usaram a técnica Klauss Vianna para o ensino desse conteúdo na educação infantil. São professoras de Educação Física ou Arte. Consideramos essas duas áreas de atuação, já que o conteúdo dança é contemplado por essas disciplinas escolares.

Inicialmente, todas as entrevistadas disseram gostar de dançar e possuir formação profissional na técnica em questão, como é possível observar a partir dos excertos a seguir:

Sim! Eu amo dançar! A formação na Técnica Klauss Vianna me trouxe uma escuta diferente das outras técnicas que até então eu tinha recebido no meu corpo e ela possibilitou que eu ficasse mais disponível corporalmente para o ato de criar e comunicar a minha dança de uma maneira mais honesta. (Professora 01)

Eu gosto! Eu gosto de dançar! Aí eu fui estudar lá na pós (São Paulo) e eu acho que a técnica... o que ela me deu, eu acho que é um pouco... acho que um respeito, um pouco, não sei se é respeito a melhor palavra, um respeito pelo corpo mesmo, sabe? Acho que é uma técnica que abarca uma diversidade de corpos porque é algo que cada pessoa vai estudar, que vai ter uma pesquisa, que vai ser bem pessoal mesmo nos movimentos. (Professora 02)

Amo! (risos). Então, logo eu já ingressei, no ano seguinte, eu já ingressei na pós-graduação da Técnica Klauss Vianna em São Paulo e Paralelo a pós-graduação eu fiz o curso também no Salão do Movimento oferecido pela Dra. Jussara Miller [...]. E ... e aí é isso né? A Técnica Klauss Vianna transformou a minha maneira de dar aula tanto de dança contemporânea quanto de dança clássica. (Professora 03)

Eu amo dançar! (professora 04).

Observa-se que o gosto pela dança facilitou o encontro dessas profissionais com as teorias que envolvem a TKV e essa técnica, por sua vez, alimentou o modo pelo qual essas profissionais pensaram a possibilidade de uma nova dança na EI. As participantes relatam que a formação na TKV ampliou a noção de aprendizagem como um processo sempre singular, de exploração das possibilidades de movimento, a partir da curiosidade e do trabalho laboratorial.

Encontraram na formação com a professora Dra. Jussara Miller, ou na especialização nessa teoria, uma referência para o ensino.

Um dos apontamentos mais recorrentes na fala das professoras sobre suas experiências foi o traço da espontaneidade infantil e sua expressividade, como é possível observar por meio dos fragmentos selecionados abaixo:

Aí isso (espontaneidade dos alunos) me auxiliou, totalmente, também como professora, porque daí eu comecei a ter um olhar diferenciado para o corpo dos alunos e também buscando respeitar o movimento deles, né?[...]. Aí foi se transformando em um processo, em uma abertura, diálogo. (Professora 01)

A Técnica Klauss Vianna é a que mais se aproxima mesmo de uma busca de uma expressividade própria do aluno mesmo. (Professora 02)

Tem aquela aluna que é um pouco mais lenta, tem aquele que é um pouco mais rápido e numa proposta de improvisação como é o que a Técnica Klauss Vianna propõe, a criança também tem esse ambiente de liberdade de poder se expressar. (Professora 03) A Técnica Klauss Vianna vem explorar a espontaneidade e a criatividade da criança. No começo eu sofri bastante, mas depois eu fui percebendo uma auto organização dessa tal liberdade que eu propus. A importância da Técnica Klaus Vianna pra mim é a de preservar essa espontaneidade da criança. (Professora 04)

Nota-se que, para as entrevistadas, esse lugar da investigação do movimento que a TKV solicita, tanto do interprete de dança, quanto do professor, pode ter maior relevância a partir da espontaneidade infantil, de modo que a espontaneidade da criança pode ser um veículo que alimenta a pesquisa do professor quando reconhecemos nele um facilitador da aprendizagem e pesquisador de suas próprias propostas. Neste sentido, a aula pode ser um laboratório de pesquisas de movimento para dançar tanto para o professor que propõe, como para o aluno que vivência.

Para Miller (2012, p. 84) a TKV:

Trabalha os princípios de dança preservando a espontaneidade de movimento da criança, não oferecendo sequências coreográficas prontas, mas estimulando-a a incorporar a dinâmica de investigação do movimento no ato de dançar. (MILLER, 2012, p. 84)

Como é possível constatar, a questão da livre expressão, da exploração por meio da brincadeira é um dos eixos preconizados no ensino de dança pela TKV e estão de acordo com a legislação vigente que regula o conteúdo a ser desenvolvido na educação infantil.

Na legislação para educação infantil, a brincadeira deve ser o meio pelo qual a composição da proposta curricular se viabiliza, promovendo experiências que respeitem as singularidades da criança e sua livre expressão. Segundo a resolução número 5, de 17 de dezembro de 2009 em seu artigo 9º parágrafo primeiro:

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a **brincadeira**, garantindo **experiências** que:

I - 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**; II - favoreçam **a imersão das crianças nas diferentes linguagens** e o progressivo domínio por elas de vários **gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical**; [...]. (CNE/CEB 5, 2009, p. 04).¹¹

Documentos mais recentes, como a Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 37) apontam que:

Considera-se que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as **interações e a brincadeira**, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, **explorar, expressar-se e conhecer-se**. (BRASIL, BNCC, 2017, p. 37)¹².

Apesar de a técnica aproveitar a expressão, conteúdo que vimos valorizado em Resolução CNE/CEB 05 de 2019, Base Nacional Comum Curricular, as docentes relatam terem tido problemas com aceitação da proposta por parte da gestão e de alguns professores.

A escola aparece, nesse caso, como um espaço disciplinar que não tolerou em alguma medida a expressão individual dos alunos:

¹¹ Grifo Meu.

¹² Grifo Meu.

Era tipo berçário, uma escolinha infantil, só que aí eu fui convidada a me retirar porque as crianças estavam muito expressivas, eles queriam algo menos expressivo. (Professora 01)

O que me inquietava, é... o que me inquieta muito é o quanto na escola, e eu trabalho na educação formal, o corpo não tem espaço mesmo. O quanto são alunos que ficam muito encerrados na sala de aula ainda na escola que eu dou aula a educação infantil em si ainda não tem muito espaço para o brincar. (Professora 02)

[...] e no começo minha dificuldade maior era conseguir, vou colocar a palavra, conter as crianças. [...]. As crianças faziam muito barulho e a direção me chamou atenção por conta disso, porque aconteciam outras atividades, durante a minhas aulas que minha aula, não podia ter muito barulho. (Professora 04)

Essa demanda da escola por uma disciplina silenciosa, fez com que algumas professoras questionassem a efetividade de seu trabalho.

Eu achava que ainda era caótico. Mas aí eu comecei a perceber que quando os professores me perguntavam e enfim comecei a assistir e observar algumas outras aulas, que isso realmente não acontecia na aula deles. (Professora 01)

A mesma professora aponta que existe por parte da escola um desejo de introduzir conteúdos que trabalhem a expressão, mas que ela sente que não estão preparados para isso, como é possível notar no comentário a seguir: *“Eu percebo que existe um desejo até, mas não uma abertura real para atender o processo de aprendizagem da dança na escola, desse caminho.” (Professora 01).*

No ano de 2018, Jussara Côrreia Miller concedeu entrevista para o projeto Território do Brincar. Uma das perguntas tratava justamente desse tema. Perguntaram sobre como o adulto tolera um corpo livre de criança. O que representa isso para um adulto: uma criança de corpo livre e em movimento? Como garantir liberdade corporal para as crianças? Esclarece:

Na verdade, a liberdade de movimento, se for ver, ela está vinculada a uma expressividade e a uma criatividade, a uma prontidão, há uma presença, e essa liberdade de movimento da criança, o adulto vai conseguir lidar com isso, lidar com a liberdade de movimento da criança se ele estiver lidando com a liberdade de movimento dele. Na verdade, com o movimento a gente está desenvolvendo nosso sentido cinestésico. O sentido cinestésico é essa percepção que a gente tem do próprio corpo em relação ao espaço. Esse sentir o corpo em relação ao espaço e se perceber. Então, se eu tenho a experiência do movimento, se eu já tive uma experiência de explorar o espaço em lugares muito apertados, frestas, por exemplo, se a gente fizer uma experiência agora, olha, a gente só vai atravessar as frestas, os espaços vazios entre as cadeiras. Para um adulto que nunca teve essa experiência pode ser muito perigoso [...]. Agora, se um facilitador, chamo facilitador de professor, ele já teve essa vivência de nesta proximidade experimentar o movimento neste espaço vazio da cadeira, essa liberdade de movimento da criança, dessa criança subir e descer dessa cadeira, pelo adulto que já teve essa vivência, vai ser encorajado [...]. Pra você lidar com a liberdade do outro, você tem de estar em contato com sua própria liberdade. Eu acredito nisso. (MEIRELLES, 2018, 37:31 min)

Entende-se que a relação do adulto com a criança está permeada pelas experiências que esse adulto teve com seu corpo, experiências de movimento que envolvem sua história de vida. Encontramos um trecho na entrevista da (Professora 01) que identifica alguma limitação da professora polivalente em aceitar algumas propostas das aulas de dança, como colocar a criança em contato com o chão, por exemplo:

O brincar é importante. Mas, por exemplo, naquele momento em que a criança estava rolando no chão era extremamente importante. A professora de sala dizia: Ela está se sujando no tatame, rolando! Sim! Isso é exatamente um tópico corporal! Então eu percebia que às vezes a gente encontra uma dificuldade do professor que dança, com o professor que não tem essa abertura, o professor do ensino regular. (Professora 01)

Podemos pensar que enquanto adultos, fomos educados em um sistema disciplinar fora ou dentro da escola, alguns mais outros menos rigorosos, em que nossos corpos, o movimento espontâneo deles, de alguma maneira também foi negado. Isso influencia no modo como atuamos como profissionais da educação.

Em *A cultura do corpo*, Daólio (1994) entende os corpos como dotados de significações sociais e que têm sua origem na experiência cultural que esses corpos tiveram em algum momento de sua vida, em seu processo de formação. Neste caso, vale pensar em quais experiências de movimento esses professores e diretores tiveram em sua infância e qual importância dão para este tema.

Também não podemos esquecer dos fatores históricos, que de alguma maneira reverberam em nossas condutas pessoais. Perguntamo-nos se o trabalho que a educação fundamental, desde sua origem, por meio de intervenções jesuíticas

(SAVIANI, 2007), pôde trazer resquícios para um trato escolar disciplinar mais rígido na educação infantil.

Neste aspecto, uma das entrevistadas observou uma contradição entre a educação infantil e o ensino fundamental, de maneira que afirma:

É necessário que a gente trabalhe o corpo. Mas me inquietava e ainda me inquieta muito o quanto na escola o corpo não tem espaço mesmo. O quanto os alunos ficam encerrados na sala de aula [...] quando chega no ensino fundamental, aí entra naquele esquema bem sentados, né? (Professora 03)

Aconteceu que a educação infantil debruçou sobre o modelo da educação fundamental para construir uma identidade escolarizada, tornando-se um desafio articular as demandas educativas e de cuidados exigidos nesta faixa etária:

Tradicionalmente, na educação de crianças de 0 a 3 anos predominam os cuidados em relação à saúde, à higiene e à alimentação, enquanto a educação das crianças de 4 a 6 anos tem sido concebida e tratada como antecipadora/preparatória para o Ensino Fundamental. Esses fatos, somados ao modelo de “educação escolar”, explicam, em parte, algumas das dificuldades atuais em lidar com a Educação Infantil na perspectiva da integração de cuidados e educação em instituições de Educação Infantil e também na continuidade com os anos iniciais do Ensino Fundamental. (BRASIL, MEC, 2019)

Massa (2017, p. 116) também verificou em sua pesquisa, por meio de experiência com a docência em dança, que a educação infantil ainda está ligada aos modelos escolarizados tradicionais, com objetivo de preparar a criança ao que está por vir:

[...] na introdução da educação fundamental do ensino formal há, na maior parte dos casos, uma hierarquização entre os saberes, julgando o racional mais importante e separado do corpo. Infelizmente, ainda há uma visão sobre a infância como um tempo de preparo para a inserção na vida adulta.

Dessa maneira, parece bastante relevante desenvolver junto com futuros professores esse espaço de discussão e também de experiências sobre e com o Corpo em Movimento.

Nesse sentido, além das experiências familiares e escolares da infância, também há de se falar que os cursos de formação em pedagogia, que podem em alguma medida não tratar do tema movimento com sua devida atenção, como salienta Strazzacappa:

Desenvolver um trabalho corporal com os professores teria uma dupla função: despertá-los para as questões do corpo na escola e possibilitar a descoberta e desenvoltura de seus próprios corpos, lembrando que, independente das disciplinas que lecionam (português, matemática, ciências etc.), seus corpos também educam. (STRAZZACAPPA (2001, p.78)

É verdade que vivemos cada vez mais encerrados em uma dinâmica de vida que não incentiva o movimento. A revolução tecnológica mudou nossa maneira de relacionar corporalmente, diminuindo nossas relações corporais físicas de tridimensionais para bidimensionais (tela de computadores ou smartphones). Damos importância para as funções cognitivas nas resoluções de problemas e subestimamos o se movimentar para essa finalidade. Esquecemos da nossa ancestralidade que propôs por muito tempo a resolução de problemas prioritariamente por meio dos movimentos de caçar, andar, pendurar, tocar, cheirar, aproximar, afastar etc.; elementos que estão cada vez mais distantes da nossa realidade social nos relacionamentos. Parto de um lugar que entende que o corpo possui funções próprias para resoluções de problemas cotidianos. Como professora, observo muitas crianças. A maioria delas, com pequenas exceções, estão em prontidão para qualquer demanda do contexto que exija delas o se movimentar. Reparo que quanto menores em idade, maior a abrangência e o interesse pelo movimento para tudo o que vão fazer. À medida que o tempo passa, a cultura encarcera-nos em modelos para imobilidade. É verdade que, enquanto sociedade, não estamos a favor do corpo que se movimenta para resolver problemas no cotidiano.

Sabemos que foi e é a ausência de movimento que levou e leva ao desenvolvimento de inúmeras doenças crônicas da vida moderna (diabetes, hipertensão, dislipidemias etc.). Por isso, defendo a formação do professor de educação infantil voltada para a reaprendizagem do movimento para que ele possa valorizar e manter esse estado na criança. Uma reaprendizagem para reconhecer em si o prazer de experimentar o corpo no espaço em relação com a gravidade e com os outros corpos, assim como fazíamos pendurando-nos na barra do parquinho, ou pulando de um lugar para o outro entre tantas outras experiências infantis que desafiaram a gravidade. Defendo esse espaço de pesquisa, de redescoberta da infância e da alegria de ter um corpo, possuí-lo, experimentá-lo, vivenciá-lo em suas abundantes possibilidades.

Por isso, esse conceito de educação que tem na leitura do movimento da criança suporte para aprendizagem, tem sido bastante levantado pelos pesquisadores, especialmente na educação infantil. Como poderíamos preparar melhor o professor para a educação e os cuidados que essa faixa etária precisa?

Garanhani (2004), em sua tese de Doutorado pela Pontifícia Universidade Católica, defende que a criança, em seus primeiros anos de vida, possui o movimento como meio de comunicação. Essa seria sua única forma de se comunicar, especialmente quando bebê. Daí a ideia que nós, adultos, principalmente enquanto docentes ou profissionais da educação, podemos nos instrumentalizar nessa linguagem. Para Garanhani (2004), a criança necessita agir para compreender e expressar significados presentes no contexto histórico-cultural em que se encontra. Por isso, necessita agir, movimentar-se para conhecer e compreender os significados presentes no seu meio. Para Garanhani e Nadolny (2011, p. 67) *“o movimento na educação da criança não é somente uma necessidade do desenvolvimento infantil, mas também uma linguagem que contribui para a sua constituição como sujeito cultural”*.

Para as autoras, os profissionais de educação infantil possuem um papel muito importante na prática pedagógica; para elas, a prática docente deve estar munida de três eixos fundamentais:

1. Movimentações corporais para o desenvolvimento físico e motor, proporcionando assim o conhecimento, o domínio e a consciência do corpo, condições necessárias para a autonomia e identidade corporal infantil;
2. Compreensão dos movimentos do corpo como uma linguagem utilizada na interação com o meio pela socialização;
3. Ampliação do conhecimento de práticas corporais historicamente produzidas na e pela cultura em que a criança se encontra. (GARANHANI; NADOLNY, 2011, p. 69)

Esses três eixos são colocados em prática nas aulas por meio integração que o brincar proporciona, *“pois por meio dele a criança consegue experimentar, explorar e compreender os significados culturais presentes no seu meio e, conseqüentemente, elaborar e/ou ressignificar o seu pensamento.”* (GARANHANI; NADOLNY, 2011, p. 69)

Nesse sentido, as autoras respondem uma das nossas perguntas sobre a formação docente. Qual a melhor preparação para educação infantil? Nesse caso, aquela que lida com o movimento da criança como seu meio de comunicação, a linguagem.

Notamos que o estudo da autora vai ao encontro dos conceitos preconizados pela TKV para o ensino de dança, primeiro porque é por meio do movimento, ou seja, da linguagem da criança (Garanhani, 2004) que ela vai acessar o “*conhecimento de práticas corporais historicamente produzidas na e pela cultura*” (Garanhani e Nadolny, 2011, p.69), no caso, a dança. Esse caminho de investigação por meio do movimento acontece durante as brincadeiras. As brincadeiras, por sua vez, produzem espaços de socialização e interação com os pares que auxiliam na apropriação do conhecimento da cultura corporal que é a dança.

Cada tópico corporal da Técnica Klauss Vianna possui possibilidades para brincadeiras e jogos corporais que estimulam a descoberta de movimentos para dançar. Para Miller (2012 p 96), *com enfoque na atitude fundamental da brincadeira voltada para ela própria e não para os seus resultados, evidencia-se a atenção e a sensibilidade para o momento presente da vivência do movimento da criança em sala de aula.*

O que é bastante diferente de um modelo mecânico e repetitivo para aprendizagem de passos, como observou o próprio Klauss Vianna (2005, p 59), ao lecionar para a escola de Bailados em São Paulo:

Era 1200 alunas, a partir dos sete anos, todas elas meninas acostumadas a sonhar com a dança [...] e de repente entram numa sala de aula e são obrigadas a agarrar um pedaço de pau, abrir as perninhas e ficar lá, horas, anos e anos, repetindo exercícios em silêncio, sem qualquer explicação sobre a relação entre tudo isso e a dança com que elas sonham. (VIANNA,2005, p. 59).

Nesse sentido, Klauss Vianna introduz aulas de dança criativa, com brincadeiras e jogos, compreendendo a brincadeira como meio para o autoconhecimento mais próximo à realidade da criança:

Eu quis modificar as aulas e propus que as crianças tivessem apenas duas aulas de clássico por semana e uma aula de **dança criativa** – brincadeiras, dança não clássica, jogos – semanal e isso seria suficiente. Queria, antes de tudo, mostrar que a dança não é só o clássico **e que essas crianças deviam ter espaço para se descobrir.** (VIANNA,2005, p. 59)¹³.

Em outro ponto de seu livro, com ensino de dança para crianças, Klauss Vianna (2005, p. 46) reforça:

¹³ Grifo meu.

Peguei exatamente a turma infantil, os professores não gostavam muito dessa aula – e, aos poucos, o trabalho foi dando origem em uma relação profunda entre mim e as crianças. Bastava dar um estímulo e pronto, elas reagiam, criavam, brincavam, riam [...] a proposta foi sempre lúdica. Falava do corpo, das funções dos ossos, brincávamos de roda, pedia para que elas dançassem, lia histórias. (KLAUSS VIANNA, 2005, p. 46)

Observemos que mesmo no início de suas pesquisas, o professor Klaus Vianna já apresenta uma sensibilidade para reconhecer na criança sua manifestação mais genuína para o movimento que seria a brincadeira. A via mais utilizada para vivenciar a própria dança são as brincadeiras fundamentadas no processo lúdico. Novamente, observamos que, diferente de ensinar passos para depois incentivar o dançar, as propostas de brincar na TKV valorizam o processo criativo e a dança que surge em cada brincadeira.

Dessa mesma forma, as professoras entrevistadas confirmam o uso das brincadeiras baseadas nos tópicos corporais da TKV, especialmente os tópicos do processo lúdico, para o ensino de dança, como afirmam:

O brincar é importante [...] ela está se sujando no tatame, rolando! Sim! É isso exatamente um tópico corporal. (professora 01)

Eu exploro bastante os tópicos corporais com elas, presença, articulações, peso, apoio ativo, oposições, resistência e eixo global. (Professora 03)

Porque antes, lá na escola, todo mundo ficava sentado e vinha um por vez fazer a atividade. Eu mudei um pouco isso. Organizava (a aula) através de jogos e brincadeiras em que elas pudessem participar todas juntas! Elas brincavam umas com as outras! Usava o processo lúdico de uma forma mais simples assim. (Professora 04)

Podemos levantar que a brincadeira não está separada do objetivo final de aprendizagem que é o dançar. O tempo todo a criança está brincando e dançando por meio da mediação/facilitação do professor. Poderíamos dizer que a TKV usa da linguagem da criança que é o movimento, para ensinar dança.

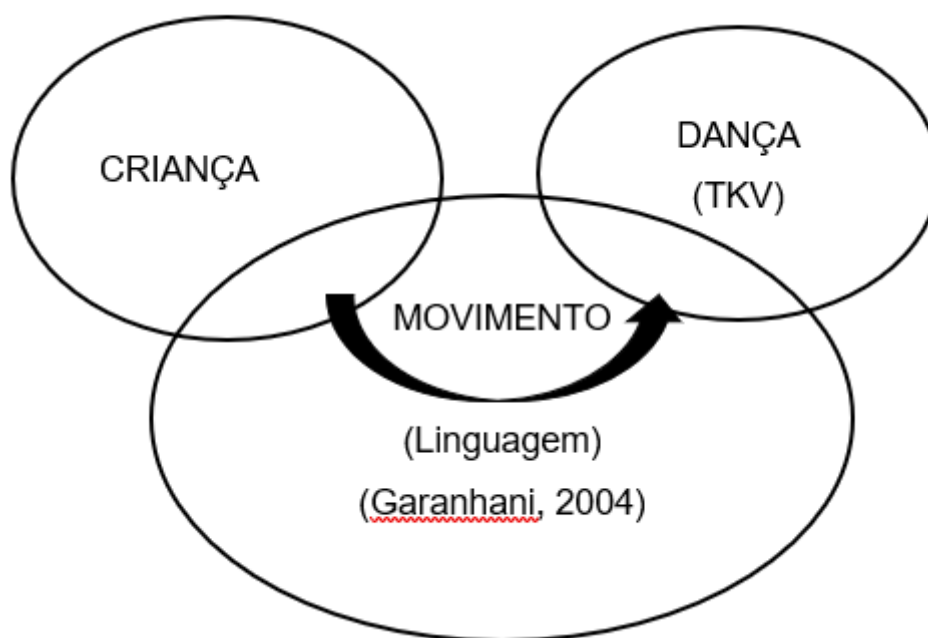


Figura 01 – Esquema: Movimento como meio de aprendizagem em dança

O processo é encaminhado de maneira lúdica, como um jogo de experimentações orientado pelo professor [...]. Durante a aula, a criança é encorajada a brincar com o próprio corpo e a perceber o que acontece no momento presente [...]. Os alunos vivenciam o movimento tal qual o ato de brincar, em que a prioridade é o ato em si e não o resultado do ato executado. (Miller, 2012, p. 100)

Falar do movimento como meio de aprendizagem de práticas que tem em seu núcleo a movimentação corporal, como a dança, entre outros, parece simples. No entanto, esse conceito é delicado. Trata-se de ensinar por meio do movimento dançado um ou mais tópicos de dança, não separando nenhum elemento estético que a compõe. A dança tem como característica o processo de criação, nesse caso a criação não está separada da técnica. “A técnica, no modo proposto aqui, não desvincula o aprendizado de sala de aula do processo criativo; a relação entre ambos os aspectos é direta e acontece na prática regular do aluno-pesquisador”. (MILLER, 2012, p.53)

Então, a técnica trouxe uma consciência corporal bem ampla do corpo da criança, principalmente desse tempo que ela tem de assimilação, o tempo de criatividade, o tempo de improvisação, como organizar isso junto com eles auxiliando no processo criativo, para a gente também produzir dança ao mesmo tempo que brinca. A técnica trouxe a valorização do processo do corpo e do trabalho diário com as crianças em todo a aula, mas sem ter aquela obrigatoriedade de um resultado. (Professora 01)¹⁴

¹⁴ Grifo meu.

O movimento da criança, ou seja, sua linguagem, é aproveitado e utilizado como suporte de aprendizagem dos tópicos de dança. Diferindo da prática que os separa entre o decorar os passos para depois reproduzi-los.

É verdade que tanto na educação infantil, como no ensino fundamental, as escolas costumam lembrar de datas comemorativas por meio de festas nas quais os alunos são convidados a apresentar uma dança, que os aspectos da cópia de gestos ou passos são decorados para uma apresentação final. Nas entrevistas, as professoras afirmam que foram cobradas neste sentido:

Calma aí, eu quero falar que eu tenho dificuldade em colocar a dança como uma linguagem artística [...] se não a dança fica só na festa junina, fica na festa do dia dos pais, a festa do dia das mães, ela não é dança. Eu não consigo abordar o conteúdo e tenho de ficar cumprindo demanda de festa comemorativa.” (Professora 01)

Existe esta pressão para as apresentações finais [...]. A criança vai na aula o ano inteiro e no final do ano tem que dançar, mas às vezes isso acaba prejudicando o processo. (Professora 03)

Scarpato (2004, p.70) afirma que apesar de a dança ser um conteúdo “riquíssimo e abrangente é, muitas vezes, lembrado somente quando surgem as festas escolares, diante da necessidade de se mostrar espetáculos para serem apresentados à comunidade nas festas juninas, festa do dia das mães, dos pais, etc.”

Observamos, nesse caso, um pensamento distante daquele que as professoras entrevistadas defendem em suas práticas cotidianas de ensino de dança por meio da TKV, que se traduz em uma valorização do processo, ao invés dos resultados.

A fim de valorizar o que defendem, elas criaram alternativas a estas demandas escolares:

Quando me pediram uma coreografia, eu propus vincular o tema ao tópico que estava ensinando. Um tópico vinculado a um tema de uma data comemorativa. Por exemplo, quando foi agosto, era a data da família e eu estava trabalhando com eles presença, contato. Então eu levei tecidos e fiz um trabalho com os pais de tocarem as crianças e as crianças os tocarem, foi o que eu fiz ao invés de uma apresentação. Porque eu falei: Não! Eu não vou fazer uma apresentação, porque eles ainda estão em um processo. (Professora 01)

Nesta escola que eu dou aula de educação infantil não tenho tido problemas. Na verdade, a gente faz uma aula aberta os pais vão participar e conseguem visualizar como a aula transcorreu durante todo o ano. (Professora 03)

As entrevistadas entendem que compartilhar o processo de aprendizagem em dança nas datas comemorativas tem mais sentido para a criança, porque o movimento que elas comunicam tem uma intencionalidade e está inserido em um contexto próximo delas.

A criança necessita agir para compreender e expressar significados presentes no contexto histórico-cultural em que se encontra, ou seja, ao transformar em símbolo aquilo que pode experimentar corporalmente, a criança constrói o seu pensamento primeiramente sob a forma de ação. Por isso, a criança necessita agir, se movimentar para conhecer e compreender os significados presentes no seu meio. Nesse cenário, a criança utiliza a movimentação do seu corpo como linguagem para compreender, expressar e comunicar suas ideias, entendimentos, desejos etc. e, este fato, nos faz (re)pensar uma concepção de Educação Infantil que valorize a movimentação da criança, não somente como uma necessidade físico-motora do desenvolvimento infantil, mas também como uma capacidade expressiva e intencional. (GARANHANI, 2011, p. 67)

Esse modelo de trabalho, que compartilha o processo, parece menos oneroso tanto para as crianças quanto para os professores, uma vez que não se criam expectativas sobre resultados. Dá-se mais espaço ao que é espontâneo e a linguagem da criança, que no caso é o movimento.

Ter o movimento como o meio de aprendizagem na educação infantil é entendê-lo como núcleo principal do processo de aprendizagem (GARANHANI; NADOLN, 2015).

A TKV valoriza o movimento como meio de aprendizagem da dança e de seus códigos estéticos sem preocupação com a forma. A não preocupação com a forma é um elemento estético desse modo de dançar, que facilita o processo e respeita as singularidades. TKV oferece contribuições para pensar o ensino da dança a partir da perspectiva do movimento como linguagem, uma vez que se apropria de dois importantes conceitos discutidos nesse trabalho para o ensino do conteúdo dança, que é o próprio movimento e a brincadeira.

4.1 – Últimos apontamentos

Além da formação dos professores, também precisamos refletir sobre os condicionantes de espaço para educação e as condições de trabalho. Vimos, mais acima, na fala das professoras, suas dificuldades em serem aceitas com propostas que geravam movimentação das crianças acima do que esperavam:

[...]. As crianças faziam muito barulho e a direção me chamou atenção por conta disso [...]. Eu mantive os princípios da TKV. Mas eu tive de ir para outro lugar que não era tão bom quanto o que eu estava antes. Eu estava no pátio, só que esse pátio dava acesso às salas. Eu tive de ir para um lugar mais afastado e lá o chão não era tão bom. (Professora 04)

Neste caso, a professora foi convidada a se retirar de um espaço porque as crianças estavam fazendo barulho e isso atrapalhou a aula das outras professoras. Será que as instituições escolares estão se adequando a legislação que diz respeito ao movimento?

Sobre o espaço para dançar, Klauss Vianna compartilha de suas percepções da escola de Bailados do Rio de Janeiro em 1968, onde lecionou para crianças:

Ao mesmo tempo, notava que a arquitetura do prédio da escola era uma coisa antiga, com uma escadaria enorme, escura. Para mim, havia toda uma relação entre aquela arquitetura e a mentalidade que vivia lá dentro. É preciso sempre notar isso, a relação entre a dança e o espaço onde se faz essa dança. (VIANNA, 2005, p 45)

Esse espaço que Klauss Vianna menciona, não é apenas físico, mas também o das ideias. Em seu livro, conta-nos sobre as dificuldades em introduzir novas propostas ao corpo docente e gestores da escola onde trabalhou.

Como professora da rede municipal, também sinto que o espaço para vivermos novas propostas e o diálogo delas ainda é restrito, não de maneira explícita, mas no cotidiano do que é cômodo.

Também me pergunto se estamos produzindo pesquisas suficientes sobre os condicionantes do movimento, o que ele pode ou não gerar no ambiente escolar. O problema é a aula da professora ou o modo como a escola foi construída ou adaptada? O número de alunos por profissional da educação infantil respeita as necessidades de atenção que uma criança bem pequena precisa? Questões para pensar.

Temos um complexo número de leis que regulam o movimento na educação infantil, sua institucionalização com atenção para a importância da brincadeira que, por sua vez, fazem-nos cumprir currículos de formação docente, mas não sabemos ao certo se os espaços comportam essas demandas.

5 - FINALIZANDO

O movimento é o núcleo do processo educativo na educação infantil, uma vez que, segundo Garanhani (2004), é a linguagem da criança, ou seja, como ela se comunica com o mundo. A TKV trabalha o movimento como meio de aprendizagem em dança, de modo que o processo de criação não está separado do conteúdo. Dessa maneira, as propostas procuram, por meio da brincadeira, produzir o aprendizado de dança sem descaracterizar a lógica estética que a compõe.

O que percebemos é que a valorização do movimento gerou um desconforto nas instituições escolares, uma vez que foi reconhecida por elas como uma bagunça. Alguns professores tiveram de se retirar das propostas, tendo de abrir mão de espaços de seu trabalho no interior das instituições, procurando outros para que não incomodassem as demais professoras. Reforçamos o descabimento dessas situações, sendo paradoxal demais pensar a criança sem possibilidades de movimentar e brincar. Esta pesquisa vem no sentido de promover reflexões que nos façam problematizar os espaços institucionais para educação de crianças pequenas, considerando que, para o ensino da cultura corporal de movimento, é possível que encontremos barulho e se não estamos suportando isso, precisamos de mais discussões e estudos sobre esse assunto. Apontamos para necessidade de novas pesquisas sobre esse tema, que chamem a atenção para a importância do brincar como meio de aprendizagem de diferentes conteúdos no contexto da EI.

As instituições escolares parecem estar se adequando às demandas da educação infantil muito lentamente. Suas referências foram, durante algum tempo, influenciadas pelo formato do ensino fundamental que esteve em alguma medida pautada em uma educação disciplinar silenciosa na qual a expressividade da criança não foi valorizada. A educação infantil depara-se ainda com as demandas do cuidado, tendo de se organizar entre os dois eixos, cuidado e brincadeiras (DCNEI/1999) e os diferentes saberes culturais.

Como vimos, é a brincadeira o código facilitador da expressão e manifestação da linguagem da criança, por meio dela a criança socializa, expressa e aprende (GARANHANI, 2004).

Tendo, portanto, a TKV propostas de dança que se viabilizam por meio do brincar, poderá ser aproveitada como espaço de aprendizagem deste conteúdo. Antes disso, precisamos problematizar mais o processo de formação de toda equipe escolar,

alfabetizando-nos não somente por meio da linguagem escrita, mas também do movimento, a fim de nos aproximarmos mais de nosso propósito educativo para esta etapa da educação básica.

6 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO (et al.). **A Estratégia de Triangulação**: Objetivos, Possibilidades, Limitações e Proximidades com o Pragmatismo. IV encontro de ensino e pesquisa de administração e contabilidade. Anais. Brasília - DF. 2013. Disponível em <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EnEPQ5.pdf>.

BRASIL. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília. Casa Civil. 1996. Disponível em : < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: < 568 http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2019.

BRASIL. Lei. 12.796 – Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências**. Brasília. Casa Civil. 2013. Disponível em : < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5/2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 dez. de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2019.

COSTA, Priscila Rosseto; STRAZZACAPPA, Márcia. **A quem possa interessar**: a Educação Somática nas pesquisas acadêmicas. Revista Brasileira de Estudos da Presença, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 39-53, jan./abr. 2015.

DALL’OCA, Adriana Salles. **A técnica Klaus Vianna na educação infantil**: Uma experiência pedagógica na escola. Revista TKV. v. 2, nº 2. p.77-105 – 2018.

DOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo** – Campinas, SP: Papyrus, 1994. (Coleção Corpo e Motricidade)

FORTIN, Sylvie. **Nem do lado direito, nem do lado o avesso**: O artista de Dança e suas modalidades de experiência de si e do mundo. WOSNIAK, Cristiane, NIRVANA, Marinho (org.). **O Averso do Averso do Corpo**: Educação Somática como práxis. Joenville, Nova Letra editora, 2011.

FORTIN, Sylvie. **Nem do lado direito, nem do lado o avesso**: O artista de Dança e suas modalidades de experiência de si e do mundo. WOSNIAK, Cristiane, NIRVANA, Marinho (org.). **O Averso do Averso do Corpo**: Educação Somática como práxis. Joenville, Nova Letra editora, 2011 apud **Dicionário de Dança Larousse**, Larousse, 2007.

FORTIN, Sylvie; STRAZZACAPPA, Márcia. **Educação Somática**: novo ingrediente da formação prática em dança. Cadernos do gipe-cit n. 2: Estudos do Corpo, Bahia, v. 2, n. 2, p.40-55, 22 out. 2012. Anual.

GARANHANI, Marynelma Camargo. **Concepções e práticas pedagógicas de educadoras da pequena infância**: os saberes sobre o movimento corporal da criança. 2004. 155 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

GUARANHANI, Marynelma Camargo; NALDONY, Lorena de F. **O movimento do corpo infantil**: uma linguagem da criança. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP] (Org.). Caderno de formação: Formação de Professores: Educação Infantil: princípios e fundamentos. São Paulo: Cultura Acadêmica, Unesp - Pró-Reitoria de Graduação, Univesp, 2011. p. 65-74. v. 3. (Coleção Caderno de Formação, v. 3, bloco 1, módulo 3, n. 8). 200 pp. ISBN 978-85-7983-133-1. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/337954/1/caderno-formacao-pedagogia_8.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2019

GARANHANI, Marynelma Camargo; NADOLNY Lorena de F. **O professor de Educação Física na educação infantil**: estratégias de um projeto de formação de professores no PIBID/CAPES-UFPR. Cadernos de Formação RBCE, Porto Alegre (RS), v. 6, n. 1, p. 45-57, mar. 2015. Disponível em: <<http://rbce.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2081/1037>>. Acesso em: 18 fev. 2019.

GUERRA, Eliane Linhares de Assis. **Manual de Pesquisa Qualitativa**. 1º ed. Belo Horizonte. Grupo Anima Educação. 2014. 52 pp.

LIMA, José Antônio de Oliveira. **Educação Somática**: Diálogos entre educação, saúde e arte no contexto da proposta da Reorganização Postural Dinâmica. 2010. P. 189. Tese doutorado. Doutorado em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. 2010.

LIMA, José Antônio De Oliveira. **Educação Somática**: Limites e abrangências. Pró-Posições, Campinas, v. 2, n. 21, p.51-68, 22 out. 2012. Trimestral. (está correto o nome?)

MASSA, Carla Franco. **A Técnica Klauss Vianna para crianças**. Revista TKV. v. 2, nº 2. pp. 106-123. 2018.

MEIRELLES, Renata. In: Território do Brincar. Diálogos do Brincar #16 - '**A Escuta do Corpo para Crianças**', com Jussara Miller. 04 de dezembro de 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-bxCYil11ew>. Acesso em 10.01.2018.

MILLER, Jussara Côrrea. **A Escuta do Corpo**: abordagem da sistematização da técnica Klauss Vianna. 2005. 141 f. Dissertação (Mestre) - Curso de Artes, Departamento de Artes, Unicamp, Campinas, 2005.

MILLER, Jussara Côrrea. **Qual é o corpo que dança?** Dança e Educação Somática para construção de um corpo cênico. 2010. 143 f. Tese (Doutora) - Curso de Artes, Departamento de Artes, Unicamp, Campinas, 2010.

PASCHOAL Jaqueline Delgado; MACHADO Cristina Gomes Machado. **A História Da Educação Infantil no Brasil**: Avanços, Retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.33 V.3. pp.78-95, mar.2009

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [MEC]. **Secretaria de Educação Básica. Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: MEC/SEB, [2005]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2019.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007. 473 pp.

SCARPATO, Marta Thiago. **A formação do professor de Educação Física e suas experiências com a Dança**. In: MOREIRA, E. C. (Org.). Educação Física escolar: desafios e propostas. Jundiaí, SP: Fontoura, 2004.

SILVIA, Patrícia Chavarelli Vilela; RAMOS, Jarbas Siqueira. **A improvisação em dança como ato político**. Rascunhos. Uberlândia - MG v. 2 n. 2 pp. 140 - 154 jul. - dez. 2015.

STRAZZACAPPA, Márcia. **Educação Somática**: seus princípios e possíveis desdobramentos. Repertório: Teatro & Dança, Bahia, v. 13, n. 12, pp. 48-54, 07 nov. 2012. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/4013>>. Acesso em: 07 nov. 2008.

STRAZZACAPPA, M. **A Educação e a Fábrica de Corpos**: a dança na escola. Caderno Cedes (online), Campinas, ano XXI, n. 53, vol. 21, pp. 69-83 abr./ 2001.

STRAZZACAPPA, Márcia e MORANDI, Carla. **Entre a arte e à docência** – a formação do artista da dança. Papirus, 2006, 1ª edição

VIANNA, Klauss. **A dança**. 3. ed. São Paulo: Summus, 2005. 154 pp.

APÊNDICE - 01 – ROTEIRO DE ENTREVISTAS

1-Você gosta de dançar?

2-Qual sua experiência com a técnica Klauss Vianna para dançar?

3-Como a técnica Klauss Vianna de dança é usada para o ensino de dança na educação infantil básica obrigatória?

4 - Quais elementos da técnica Klauss Vianna são usados para o ensino de dança na educação infantil?

5 - Quais resultados você encontrou utilizando a técnica Klauss Vianna para dançar na educação infantil escolar?

6 - Quais dificuldades você encontra para ministrar aulas de dança na educação infantil básica obrigatória?

7 - Qual a função da técnica Klauss Vianna para o ensino de dança na escola na educação infantil?