

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica

ELAINE CRISTINA DOS SANTOS NEGRÃO

CORPOREIDADE E DANÇA:
o protagonismo infantil nas aulas de Arte

Bauru
2022

ELAINE CRISTINA DOS SANTOS NEGRÃO

CORPOREIDADE E DANÇA:

o protagonismo infantil nas aulas de Arte

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre junto à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências, Câmpus de Bauru – Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fernanda Rossi.

Bauru
2022

Negrão, Elaine Cristina dos Santos.
Corporeidade e Dança: protagonismo infantil nas aulas de
Arte/ Elaine Cristina dos Santos Negrão, 2022
80 f. : il.

Orientadora: Fernanda Rossi

Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual Paulista.
Faculdade de Ciências, Bauru, 2022

1. Arte. 2. Dança. 3. Corporeidade. 4. Protagonismo Infantil.
5. Ensino Fundamental. I. Universidade Estadual Paulista.
Faculdade de Ciências. II. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado de ELAINE CRISTINA DOS SANTOS NEGRÃO, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 29 dias do mês de agosto do ano de 2022, às 18:00 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE Mestrado de ELAINE CRISTINA DOS SANTOS NEGRÃO, intitulada "**CORPOREIDADE E DANÇA: PROTAGONISMO INFANTIL NAS AULAS DE ARTE**" E PRODUTO EDUCACIONAL "**DANÇA E CORPOREIDADE: UMA PROPOSTA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**". A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Prof.ª Dr.ª FERNANDA ROSSI (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências UNESP Bauru, Profa. Dra. NILZA COQUEIRO PIRES DE SOUSA (Participação Virtual) do(a) Departamento de Ciências do Esporte / Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM, Prof(a). Dr(a). MARIA DO CARMO MONTEIRO KOBAYASHI (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / Unesp, Faculdade de Ciências, Bauru. Após a exposição pela mestranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final **APROVADA**.

Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.



Prof.ª Dr.ª FERNANDA ROSSI

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus pelo dom da vida, por ter me concedido saúde, coragem e discernimento para a realização do presente trabalho.

Agradeço ao meu querido esposo, Antônio Carlos, pela amizade, companheirismo, paciência e incentivo ao longo dos anos. Ele é um grande incentivador deste sonho. Agradeço a minha filha Camila, presente em todos os momentos, sempre me incentivando. Ela foi a minha companheira durante todo este percurso.

Minha eterna gratidão ao meu pai, Nivaldo (*in memoriam*). Também a minha querida mãe, Ana, que sempre esteve comigo, incentivando-me nos estudos; apesar de não ter tido a oportunidade de estudar, ela sempre se emocionava com cada uma das minhas conquistas. Obrigada, mãe, por tudo.

Agradeço a minha orientadora, prof.^a Dr.^a Fernanda Rossi, pela dedicação, confiança, paciência e disponibilidade ao longo da minha trajetória acadêmica. Grata pelos questionamentos e sugestões que me fizeram refletir e produzir conhecimentos acerca da dança. Sem sua orientação, cuidados e ensinamentos nada seria possível. Obrigada por ter me auxiliado na realização de um grande sonho.

À querida amiga Fernanda Bicudo, que contribuiu com grande parte do meu percurso na Unesp.

Aos queridos amigos que o mestrado me apresentou: Aline, Janaina, Cecília, Lorinisa, Elaine, Vinicius, Pedro, Thiago, entre outros. Dividimos alegrias, ansiedades, dúvidas, risos e muita cumplicidade.

Agradeço imensamente à equipe gestora da escola Julieta e ao diretor Marcio, à vice-diretora Vanessa e à coordenadora Andreia, que me deram autonomia para aplicar o projeto. Agradeço à querida professora Maria José, que aceitou prontamente participar do projeto, aplicando as atividades com as crianças do período da manhã.

Agradeço aos familiares que autorizaram as entrevistas com seus filhos. Sou grata às queridas crianças que muito contribuíram para esta pesquisa, por meio de cada fala, gestos e sorrisos. Vocês são as protagonistas deste trabalho. Obrigada!

RESUMO

O componente curricular de Arte no Ensino Fundamental está centrado nas linguagens de artes visuais, dança, música e teatro. Nesse contexto, a presente pesquisa apresenta reflexões sobre as manifestações corporais das crianças na linguagem da dança, considerando o protagonismo infantil. Apesar da linguagem da dança fazer parte do componente curricular de Arte, cabe a discussão em relação à forma como ela é apresentada e vivenciada nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, questiona-se: como garantir a experiência, o conhecimento e a valorização da linguagem da dança no componente curricular de Arte, tendo as crianças como protagonistas do processo de ensino e aprendizagem? Para responder tal questão, o objetivo geral da pesquisa consistiu em desenvolver um processo educativo com a dança, no âmbito do componente curricular de Arte, com crianças dos 2º e 4º anos de uma escola pública municipal de Bariri, estado de São Paulo. Os objetivos específicos visaram analisar e ressignificar o ensino e a aprendizagem da linguagem da dança no componente curricular de Arte, incentivando as crianças nas criações e nas vivências corporais lúdicas, para que se tornem protagonistas do processo de aprendizagem; também desenvolver um processo de ensino e aprendizagem no formato de livro digital, com contribuições didático-metodológicas para interações e ações pedagógicas envolvendo o ensino da dança, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A metodologia está fundamentada na pesquisa qualitativa participante e os instrumentos de coleta de dados foram entrevistas semiestruturadas, diário de campo das atividades propostas e grupo focal. As participantes da pesquisa foram 67 crianças da escola pesquisada. Os resultados foram apresentados em categorias e indicam que as concepções iniciais das crianças em relação à dança se resumiam nos ensaios de apresentações e coreografias, sendo que no decorrer da pesquisa foi possível identificar que as crianças construíram outras perspectivas sobre a dança, associando-a com movimento, liberdade, alegria e diversão, além de identificarem a dança como cultura e suas relações com o respeito e a diversidade de gênero. Conclui-se que a presente pesquisa obteve êxito em promover um processo de ensino e aprendizagem sobre a dança, tendo as crianças como protagonistas do processo.

Palavras-chave: Arte. Dança. Corporeidade. Protagonismo Infantil. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The curriculum component of Art in Elementary School is centered on the languages of visual arts, dance, music and theater. In this context, the present research presents reflections on children's bodily manifestations in the language of dance, considering children's protagonism. Although the language of dance is part of the curricular component of Art, it is necessary to discuss how it is presented and experienced in the early years of Elementary School. Thus, the question is: how to guarantee the experience, knowledge and appreciation of the language of dance in the curricular component of Art, with children as protagonists of the teaching and learning process? To answer this question, the general objective of the research is to develop an educational process with dance, within the scope of the curricular component of Art, with children from the 2nd and 4th grades of a municipal public school in Bariri, state of São Paulo. The specific objectives aim to analyze and re-signify the teaching and learning of the language of dance in the Art curricular component, encouraging children to create and playful body experiences, so that they become protagonists of the learning process; also develop a teaching and learning process in the format of a digital book, with didactic-methodological contributions for interactions and pedagogical actions involving the teaching of dance, in the early years of Elementary School. The methodology is based on qualitative participant research and the data collection instruments were semi-structured interviews, a field diary of the proposed activities and a focus group. The research participants were 67 children from the researched school. The results were presented in categories and indicate that the children's initial conceptions in relation to dance were summarized in the rehearsals of presentations and choreographies, and during the research it was possible to identify that the children built other perspectives on dance, associating it with movement, freedom, joy and fun, in addition to identifying dance as a culture in its relationship with respect and gender diversity. It is concluded that the present research was successful in promoting a process of teaching and learning about dance, with children as protagonists of the process.

Keywords: Art. Dance. Corporeality. Child Protagonism. Elementary School.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades de dança.	21
Quadro 2 – Crianças que participaram das entrevistadas pelo <i>Google Meet</i> e participantes da proposta de ensino e aprendizagem de dança	36
Quadro 3 – Participantes da proposta de ensino e aprendizagem de dança	37
Quadro 4 – Proposta de ensino e aprendizagem de dança	38

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Unesp	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 O PROTAGONISMO INFANTIL NA LINGUAGEM DA DANÇA: UMA EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA, CORPORAL E LÚDICA.....	16
2.1 Corporeidade nos anos iniciais.....	16
2.2 A linguagem da dança nas aulas de Arte.....	20
2.3 Protagonismo infantil à luz da sociologia da infância	28
3 PERCURSO METODOLÓGICO.....	34
3.1 Delineamento metodológico	34
3.2 Pesquisa de campo e participantes	35
3.3 Técnicas de coleta de dados	39
3.4 Análise dos dados	40
4 A DANÇA NA ESCOLA: CONCEPÇÕES INFANTIS E APRENDIZAGENS.....	42
4.1 A dança como sinônimo de ensaios e coreografias.....	42
4.1.1 A dança e o se-movimentar.....	42
4.1.2 A dança e o brincar.....	44
4.2 Sentindo-se e percebendo-se como corpo para vivenciar a dança	49
4.2.1 A dança e como expressão	49
4.2.2 Liberdade, felicidade e alegria: a dança e suas emoções.....	52
4.3 A dança: sua construção e relação com os saberes.....	54

4.3.1 Respeito e interação com o outro.....	54
4.3.2 Respeito à cultura afro-brasileira.....	56
4.3.3 Gênero na dança.....	58
5 O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL COM AS CRIANÇAS.....	60
5.1 Objetivo	60
5.2 Desenvolvimento	61
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	62
REFERÊNCIAS.....	65
APÊNDICE A – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para as crianças	71
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os responsáveis das crianças participantes da pesquisa	74
APÊNDICE C – Termo de autorização de uso de imagem.....	77
APÊNDICE D – Roteiro de questões da entrevista com as crianças.....	79
APÊNDICE E – Roteiro do grupo focal com as crianças.....	80

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como tema principal a corporeidade e a dança nas aulas de Arte a partir do protagonismo infantil. A escolha desse assunto surgiu da minha experiência como professora de Arte na rede municipal de ensino de Bariri, município do estado de São Paulo. Na rede de ensino, o principal recurso pedagógico é o material apostilado, documento que traz, sucintamente, as linguagens da Arte. Portanto, há a necessidade de professores e professoras se debruçarem em outros materiais e referenciais teóricos a fim de garantirem a diversidade das atividades para as crianças.

Em virtude de não haver um currículo municipal de Arte, na maioria das práticas pedagógicas os professores e as professoras priorizam algumas linguagens em detrimento de outras; isso também pode ocorrer por falta de conhecimento ou de formação especializada. Diante disso, surgiu o desafio de aprofundarmos o conhecimento em relação à corporeidade e à dança com vistas à promoção do protagonismo infantil, no contexto da prática pedagógica da linguagem da dança.

Nosso estudo sobre as manifestações artísticas, corporais e lúdicas na linguagem da dança e sobre o protagonismo infantil se justifica pela necessidade de priorizar uma diversidade de práticas pedagógicas que envolva jogos, brincadeiras e danças com vistas à ressignificação das diferentes experiências corporais no cotidiano do componente curricular da Arte.

Por conseguinte, é imprescindível o estudo no âmbito do corpo e do movimento, com enfoque nas manifestações artísticas, corporais e lúdicas a partir de uma fundamentação teórica, para refletirmos sobre as propostas de ensino e aprendizagem da dança, tendo como premissa o aprendizado integral da criança, sem a divisão entre desenvolvimento corporal e cognitivo.

De acordo com Damásio (2022, p. 16), o casamento entre o corpo e o cérebro revela parte do conhecimento secreto da biologia, a saber, uma explicação para a vida inteligente: “Como consequência, corpo e sistema nervoso podem interagir de modo direto e profuso”. Diante disso, precisamos pensar na relação entre corpo e sistema nervoso, incluindo o cérebro, enquanto núcleo natural desse sistema.

Ao focar a coreologia, Laban (1978a, 1978b) preconizou que é através da percepção, da experimentação e da análise corporal que o movimento acontece, onde podemos criar, transformar e compreender a dança. Ele também promove uma concepção de dança que possibilita ensinar sistematicamente novas formas do movimento, propondo seu domínio consciente a fim de relacionar o conhecimento intelectual com a habilidade criativa.

O estudo sobre o corpo não deve ser dissociado do estudo da criança. Segundo Rossi (2013), as crianças devem ter oportunidades de experimentar um amplo repertório de vivências com o objetivo de explorarem a cultura corporal, e isto na relação com os outros e com os espaços, criando e recriando novas expressões e relações.

Ao explorarem a cultura corporal na linguagem da dança, as crianças vivenciam os aspectos de criação, imaginação, fruição, expressão, invenção, criatividade, comunicação e fantasia. Consoante Munari (2007), fantasia, 'criatividade e invenção nascem das relações que o pensamento cria com o que ele conhece, sendo fundamental, então, conhecer, experienciar e pensar sobre a cultura corporal em que a linguagem da dança está inserida.

Diante dessa perspectiva, as práticas corporais podem ser vivenciadas nas interações que ocorrem no contexto diário. Para Neira (2014), as crianças precisam participar de atividades em que possam ver, reconhecer, sentir e experienciar as diversas práticas corporais, atuando sobre elas. Pensar no corpo a partir dessa reflexão é permitir que elas expressem o poder criador por meio das brincadeiras e pelo contato dos corpos em movimento. Já Nista-Piccolo e Moreira (2012) apontam a corporeidade como existência no mundo.

Almeida (2016), por sua vez, argumenta que o trabalho com a dança pode ocorrer de forma lúdica, criativa e intencional. Destarte, a dança é uma expressão artística que vai além da mera repetição de passos, gestos e movimentos aprendidos, mas que denota a experiência durante o processo de criação.

Perante o processo de vivenciar, experienciar, interagir, falar e serem ouvidas, as crianças expõem seus conhecimentos e vontades, participando diretamente no processo de ensino e aprendizagem, momento em que se tornam protagonistas. De acordo com Friedmann (2017), o protagonismo infantil ocorre

em grupos de crianças, de diferentes faixas etárias, que têm a chance de expressarem seus sentimentos, vivências, preferências e opiniões.

Para Corsaro (2011), as crianças são agentes sociais, ativas e criativas, que, na interação com os grupos sociais e com os contextos de vida em que estão inseridas, produzem suas próprias culturas e, ao mesmo tempo, contribuem para a produção das sociedades adultas.

De acordo com Viera (2014) a dança está presente na Educação Física e na Arte, embora tenham enfoques científicos diferentes entre si, os componentes curriculares tentam extinguir o modelo mecanicista de corpo, isso é algo extremamente relevante.

Vieira (2014) ressalta que no componente curricular de Arte, a dança apresenta especificidades que a diferenciam das outras linguagens artísticas apresentadas na escola, para o autor a dança é uma arte do corpo, portanto necessita desse corpo para que processos criativos e/ou de interpretação sejam realizados.

Diante desse contexto, levantamos o seguinte problema de pesquisa: como garantir a experiência, o conhecimento e a valorização da linguagem da dança no componente curricular de Arte, tendo as crianças como protagonistas do processo de ensino e aprendizagem? Para responder a esta questão-problema, desenvolvemos, juntamente com as crianças, um trabalho de valorização da dança como expressão corporal, instigando-as a superarem a condição de coadjuvantes nas criações e vivências da dança, conforme proposto no componente de Arte da escola, a fim de que atuem como protagonistas de seus processos de aprendizagem com a dança.

Diante deste desafio, a presente pesquisa assume como objetivo geral é desenvolver um processo educativo associado à dança, no âmbito do componente curricular de Arte, com crianças do 2º e 4º anos, de uma escola pública municipal de Bariri, estado de São Paulo.

Os objetivos específicos, por sua vez, consistem em: a) analisar e ressignificar o ensino e a aprendizagem da linguagem da dança, no componente curricular de Arte, incentivando as crianças nas criações e nas vivências corporais lúdicas, para que se tornem protagonistas do processo de aprendizagem; b) propor um processo de ensino e aprendizagem no formato de um livro digital, com contribuições didático-metodológicas para as interações e

as ações pedagógicas envolvendo o ensino da dança, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em termos de estruturação da dissertação, após esta introdução, o segundo capítulo, intitulado “O protagonismo infantil na linguagem da dança: uma experiência artística, corporal e lúdica”, contempla o referencial teórico do estudo, com revisão bibliográfica de livros, teses, dissertações e artigos científicos, a fim de fundamentar a discussão em torno da corporeidade, da linguagem da dança nas aulas de Arte e do protagonismo infantil à luz da sociologia da infância.

O terceiro capítulo, intitulado “Percurso metodológico”, traz o delineamento da pesquisa qualitativa, o percurso metodológico propriamente dito e a produção e análise dos dados gerados. O quarto capítulo, por sua vez, “A dança na escola: concepções infantis e aprendizagens”, discute os dados gerados nas entrevistas, no diário de campo e no grupo focal, em diálogo com a literatura.

O quinto capítulo, “O processo de desenvolvimento do produto educacional com as crianças”, discorre sobre a produção do material educacional resultante do processo de ensino e aprendizagem com as crianças. Por fim, nas considerações finais, realizaremos uma síntese do presente trabalho, seguido pelas referências e pelos apêndices.

2 O PROTAGONISMO INFANTIL NA LINGUAGEM DA DANÇA: UMA EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA, CORPORAL E LÚDICA

Considerando que as crianças são seres corporais e não seres meramente intelectuais, que constroem conhecimentos e se desenvolvem através dos sentidos, do brincar, do dançar, do criar e do expressar, o corpo deve ser sentido, percebido e vivenciado em sua totalidade. Neste capítulo, abordaremos os pressupostos da corporeidade nos anos iniciais, bem como a linguagem da dança nas aulas de Arte e o protagonismo infantil à luz da sociologia da infância.

2.1 Corporeidade nos anos iniciais

O corpo é uma das primeiras experiências vivenciadas pela criança, antes mesmo da aquisição da fala; é através da expressão do corpo e do movimento que ela se comunica com o mundo. A criança vivencia suas experiências por meio do seu próprio corpo e dos seus movimentos. Segundo Strazzacappa (2001, p. 69-70), é o movimento corporal que possibilita as pessoas sentirem o mundo.

Embora consciente de que o corpo é o veículo através do qual o indivíduo se expressa, o movimento corporal humano acaba ficando dentro da escola, restrito a momentos precisos como aulas de educação física e recreio. Nas demais atividades de sala, a criança deve permanecer sentada em sua cadeira, em silêncio e olhando para frente.

É primordial que esta reflexão seja feita nos espaços escolares, já que que as crianças são seres corporais, não somente intelectuais, e, por isso, o corpo deve ser sentido, percebido e vivenciado em sua totalidade. Freire (1989) afirma que as crianças são impedidas, na escola, de assumirem suas corporeidades, conhecimentos, pensamentos, ritmos, movimentos, percepções, linguagens, mas são violentadas pelas longas horas em que ficam imobilizados nas salas de aula. Diante dessa constatação, é urgente as reflexões e as discussões sobre o corpo no espaço escolar, dado que o estudo sobre o corpo

está associado ao estudo sobre a criança. Arroyo (2018) salienta que não se pode mais ignorar os corpos infantis e adolescentes nas escolas.

Enfatizamos, então, que o corpo se processa em sua totalidade. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) aborda as linguagens em seis dimensões do conhecimento (criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão) tidos como linhas maleáveis, dentre as quais destacamos a estesia, que evidencia o corpo em sua totalidade enquanto protagonista da experiência.

Estesia: refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais. Essa dimensão articula a sensibilidade e a percepção, tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo. Nela, o corpo em sua totalidade (emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto) é o protagonista da experiência (BRASIL, 2017, p. 192).

As crianças, então, precisam explorar e identificar seus corpos em suas totalidades. Marques (2019) sugere que os educadores compreendam o corpo como um todo, por inteiro, não somente nas ocasiões em que as crianças nadam, pulam cordas e correm no parque, mas, também, quando escovam os dentes, movimentam seus corpos e balançam suas cabeças. Desse modo, os movimentos rotineiros fazem parte dos corpos das crianças e são estes corpos que estão inseridos na escola.

Couto (2010) ressalta que compartilhar experiências e perceber-se como corporeidade contribui com o desenvolvimento integral do indivíduo. Além disso, quanto mais experiências diversificadas forem vividas pelas crianças, mais facilidade elas terão no enfrentamento das dificuldades, na superação dos obstáculos e na adaptação às diferentes situações.

A vivência ampla, desde cedo, de um cotidiano prazeroso, criativo, colorido, musical, rítmico, dançante, repleto de movimento, aventura e trocas, e a relação que a criança estabelece com essas diferentes linguagens, é o que caracteriza as suas possibilidades (COUTO, 2010, p. 179).

O espaço escolar pode se oferecer como uma grande oportunidade para que as crianças compartilhem experiências e se percebam como seres corporais. Neira (2014, p. 16) comenta que a preocupação com a aprendizagem do movimento foi substituída pela tematização da cultura corporal, que aborda as representações corporais: “práticas corporais, por sua vez, são os produtos

da gestualidade sistematizada com características lúdicas, isto é, as brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas”. Além disso, o pesquisador aponta que essas práticas corporais são compreendidas como meios de comunicação com o mundo.

Sob essa perspectiva, as práticas corporais podem ser vivenciadas nas interações que ocorrem no contexto diário. O trabalho pedagógico e as práticas corporais trazem inúmeras oportunidades para o desenvolvimento da sensibilidade e da expressão nas crianças, desde pequenas. Neira (2014, p. 21) argumenta que “é importante que o sujeito participe de atividades nas quais possa ver, reconhecer, sentir, experienciar e imaginar as diversas práticas corporais e atuar sobre elas”. Por conseguinte, pensar no corpo a partir desses fundamentos é permitir que as crianças expressem seus poderes criadores por meio das brincadeiras e pelo contato dos seus corpos em movimento.

Uma linguagem a ser vivenciada pelas crianças é a corporal, na qual o corpo é explorado desde os primeiros meses de vida, e o movimento significa muito mais do que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço; a criança se expressa e se comunica por meio dos gestos e das mímicas, dimensão que se integra ao conjunto da atividade da criança. Nista-Piccolo e Moreira (2012, p. 53) tratam a corporeidade como existência no mundo:

Nunca é demais lembrar, e por isso a importância do trato com o tema corporeidade, que eu não reexisto porque penso ou porque elaboro imagens do que sou, mas eu existo porque vivo e essa vivência não se faz sem corpo. Assim, corporeidade é a expressão da minha existência no mundo, na cultura, na história e nada posso realizar ou conceber se não existir corporalmente.

Em virtude desta concepção de corporeidade e das especificidades da infância, cabe valorizar a infância dentro do contexto da ludicidade. Nista-Piccolo e Moreira (2012, p. 68) discorrem que “[...] o prazer está no ato da brincadeira e não no resultado de uma ação.”

A linguagem corporal nas brincadeiras de roda, nas canções de ninar e em outras manifestações sempre fizeram parte dos vários povos. A escola tem o papel de incentivar os brinquedos cantados, visando tanto o desenvolvimento da cidadania como da prática corporal, proporcionando, assim, para as crianças, reflexão sobre os sons e os movimentos. Neira (2008, p. 62) enfatiza que:

A dança, a mímica, a música, a brincadeira e as demais práticas corporais representam formas de expressão criadas pelo homem [e na mulher] como possibilidades diferenciadas de dialogar com o mundo. Essas diferentes significações materializam a linguagem corporal infantil [...].

Através das diferentes manifestações da linguagem corporal, como jogos, brincadeiras, danças, mímicas, entre outras, as crianças exploram suas percepções e emoções em sua integralidade. Por meio das vivências destas manifestações culturais, elas se tornam indivíduos participantes em seus próprios processos de construção e resignificação. Nesta perspectiva, “[...] as práticas corporais podem ser compreendidas como meios de comunicação com o mundo, constituintes e construtora de cultura” (NEIRA, 2014, p. 19).

Segundo Ayoub (2001), as formas de expressão vividas e percebidas pelo brincar representam a totalidade do ser criança e, portanto, precisam estar garantidas na organização curricular de sua educação. Uma das linguagens artísticas, corporais e lúdicas vivenciadas no Ensino Fundamental através do componente curricular de Arte é a dança. Marques (2012, p. 30) aponta que “a ludicidade nas propostas de dança permite que vínculos sejam recriados, ou seja, que experiências sejam possibilitadas, descobertas incentivadas, recombinações realizadas”; a ideia, então, é dançar as brincadeiras, os jogos e as improvisações para estabelecer tais relações, pois os corpos que brincam e dançam são importantes em si.

Cada linguagem colabora de maneiras diferentes na constituição e construção de corpos em sociedade. A brincadeira constitui e constrói corpos lúdicos, a dança, corpos cênicos. Corpos lúdicos e cênicos dialogam na cena social, mas são diferentes – sendo um só (MARQUES, 2012, p. 33-34).

No componente curricular de Arte, especificamente na linguagem da dança, professores e professoras devem garantir a oportunidade das crianças se expressarem corporalmente, mas, ao retornarem para a sala de aula estas crianças devem continuar sendo vistas e respeitadas como seres corporais.

De acordo com Góis e Moreira (2003/2004, p. 49), o corpo que dança se entrega ao movimento:

Um corpo ao dançar, entrega-se ao ímpeto do movimento, deixando-se deslocar e transformar. Ele atravessa o espaço, joga com o tempo, brinca com as forças e leis físicas, diverte-se com seu peso, provoca dinâmicas inusitadas. Mas para que haja o movimento é preciso também haver o não movimento, a quietude, o silêncio do corpo dançante.

A partir daqui ressaltaremos a relação entre movimento corporal e dança, apontando que ambos podem ser vividos, percebidos, sentidos e experienciados na escola, sobretudo no componente curricular da Arte.

2.2 A linguagem da dança nas aulas de Arte

A dança é uma linguagem artística e corporal que está referida em alguns documentos oficiais, como nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs de Arte (BRASIL, 1997), na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) e no Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019), ambos devem estar alinhados ao Currículo Municipal e o Projeto Político Pedagógico das Unidades Escolares. O professor de Arte deve abordar quatro linguagens, a saber, artes visuais, música, teatro e dança, sendo que elas dialogam e se interrelacionam. Porém, na presente pesquisa, focalizamos a linguagem da dança, destacando como ela está configurada no componente curricular de Arte dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A dança aparece no componente curricular de Arte e de Educação - Física desde 1990, disposta nos PCNs. Nessas diretrizes, os conteúdos de dança são organizados em três conjuntos, segundo os diferentes objetivos de desenvolvimento: “a dança na expressão e na comunicação humana”, “a dança como manifestação coletiva” e “a dança como produto cultural e apreciação estética” (BRASIL, 1997, p. 70-72). Seguindo estas direções, os PCNs expressam os objetivos a serem desenvolvidos e os critérios de avaliação.

Outro documento recente que traz uma proposta de trabalho em relação à linguagem da dança é a BNCC (2018), que possui caráter normativo e estabelece um conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis sobre a dança na área de conhecimento chamada Linguagens, no subcomponente Arte. De acordo com esse documento, a dança se constitui uma prática artística que envolve pensamento e sentimento do corpo.

A dança se constitui como prática artística pelo pensamento e sentimento do corpo, mediante a articulação dos processos cognitivos e das experiências sensíveis implicados no movimento dançado. Os processos de investigação e produção artística da dança centram-se naquilo que ocorre no e pelo corpo, discutindo e significando relações entre corporeidade e produção estética (BRASIL, 2018, p. 195).

A BNCC articula os aspectos sensíveis, epistemológicos e formais do movimento dançado, apresenta as unidades temáticas, que definem um arranjo dos objetos de conhecimentos (contextos e práticas, elementos da linguagem e processo de criação) e enuncia as habilidades, nas quais expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas e desenvolvidas ao longo do Ensino Fundamental. No quadro abaixo, expomos a organização do conhecimento escolar segundo a BNCC (2018):

Quadro 1 – Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades de dança

Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
Dança	Contextos e práticas	(EF15AR08) Experimentar e apreciar formas distintas de manifestações da dança presentes em diferentes contextos, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal
	Elementos da linguagem	(EF15AR09) Estabelecer relações entre as partes do corpo e destas com o todo corporal na construção do movimento dançado (EF15AR10) Experimentar diferentes formas de orientação no espaço (deslocamentos, planos, direções, caminhos, etc.) e ritmos de movimento (lento, moderado e rápido) na construção do movimento dançado
	Processos de criação	(EF15AR11) Criar e improvisar movimentos dançados de modo individual, coletivo e colaborativo, considerando os aspectos estruturais, dinâmicos e expressivos dos elementos constitutivos do movimento, com base nos códigos de dança (EF15AR12) Discutir com respeito e sem preconceito, as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola,

		como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios
--	--	---

Fonte: BRASIL (2018, p. 200-201)

A BNCC (BRASIL, 2018) traz resumidamente as aprendizagens essenciais para cada etapa da Educação Básica. Configura-se um documento importante, porém, é necessário que as equipes escolares (gestores, professores e professoras) organizem as metodologias e estratégias pedagógicas a serem desenvolvidas em relação à linguagem da dança. Para organizar essas ações, os pesquisadores devem se dedicar a um estudo aprofundado da linguagem da dança e sobre como ela pode ser transformada na prática da sala de aula.

Além dos PCNs (BRASIL, 1997) e da BNCC (BRASIL, 2018), outro documento que auxilia na linguagem da dança é o Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019), que mostra as habilidades e os objetos de conhecimentos. Está organizado por ano e por bimestre, sendo que no Ensino Fundamental, anos iniciais, a linguagem da dança aparece nesse documento, somente no segundo bimestre.

Tanto a BNCC (BRASIL, 2018), como o Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019) são documentos oficiais que norteiam a prática docente, mas, por muito tempo, o único documento que delineava diretrizes para a linguagem da dança eram os PCNs. Assim, houve um avanço em relação à linguagem da dança nos anos iniciais, porém, as redes de ensino estão se adequando à BNCC e ao Currículo Paulista, fazendo a elaboração de um currículo municipal. A rede de ensino que pesquisamos está em processo de elaboração do currículo de Arte, porém, até o encerramento da pesquisa esse documento não foi elaborado.

Acreditamos que esses documentos auxiliam o trabalho pedagógico concernente à linguagem da dança. Dessa maneira, é indicado que eles estejam nas pautas de estudos das unidades escolares, tendo em vista a necessidade de superação de trabalhar com essa linguagem na escola, gerada pela falta de formação nos cursos de graduação, pela ausência de formação continuada neste assunto ou por restringir o ensino às orientações do material apostilado e/ou livros didáticos.

Diante deste cenário, os professores e as professoras têm de promover uma reflexão em relação à forma como as crianças vivenciam essa linguagem

na escola, conhecer os teóricos sobre a dança e saber como a dança pode ser desenvolvida nos anos iniciais. Andrade (2016, p. 108) comenta sobre a relevância dos professores e professoras conhecerem e valorizarem a relação do corpo com a dança:

O professor de dança que pretende refletir sobre sua prática necessita conhecer e aprofundar seus conhecimentos em relação ao corpo, à Arte, e à própria dança, para poder mediar as percepções corporais dos alunos.

Com base no excerto acima e diante das múltiplas demandas do cenário educacional na atualidade, o professor precisa compreender o que é a dança a fim de apresentá-la nas escolas, trazendo, assim, significado a esse importante conteúdo escolar. Caso contrário, concordamos com Marques (2012, p. 29-30), as aulas de dança podem ser verdadeiras prisões:

Ao contrário do que nos dita o senso comum, as aulas de dança podem ser verdadeiras prisões dos sentidos, das ideias, dos prazeres, da percepção e das relações que podemos traçar com o mundo. Regras posturais enraizadas na anatomia padrão, sequências de exercícios preparadas para todas as turmas do mesmo modo, repertórios rígidos e impostos (por exemplo, as festinhas de fim de ano) podem estar nos desconectando de nossas próprias experiências e impondo tanto ideias do corpo (em forma e postura) quanto de comportamento em sociedade.

Diante dos equívocos sobre a linguagem da dança no interior da escola, faz-se necessário a desconstrução das imagens e estereótipos preestabelecidos quanto à dança, produzidos pela mídia e pela sociedade. Por exemplo, muitos pais, gestores e professores compreendem a dança como mera decodificação de passos preestabelecidos. Entretanto, Ugaya (2007, p. 26) enfatiza que a dança não se limita à educação rítmica.

O aprendizado da dança não se limita à educação rítmica, ao conhecimento de passos codificados e/ou elaboração coreográfica. A dança, sob a perspectiva educativa, deve buscar atender necessidades e interesses do contexto no qual estará inserida.

Assim sendo, a proposta de dança que é executada na maioria das escolas do Ensino Fundamental está diretamente ligada às cópias das coreografias prontas ou elaboradas pelos professores visando as apresentações

na comunidade escolar. Ugaya (2007), em contrapartida, reforça que o conhecimento a ser adquirido pelas crianças carece de significados e oportunidades de expressão por meio dos seus próprios movimentos.

Muitos pais, gestores escolares e a comunidade em geral valorizam as danças apresentadas pelas crianças na Páscoa, nas festas juninas e em outras datas comemorativas. Apesar de interessantes, tais propostas deixam de lado o verdadeiro sentido e processo da dança, que implica em sentir, experienciar, criar e vivenciar. Deste modo, a dança, durante as aulas, não deve ser apenas considerada um produto final, denotada pelo ato de produzir, mas ligada à criatividade, expressa pelo ato de criar:

Parece que há um consenso em acreditar que após as aulas de arte as crianças devem expor suas criações, levar para casa o produto de seu trabalho como forma de comprovar que algo de concreto foi realizado nessas aulas. Essa expectativa é mais alimentada por parte dos pais do que das crianças, que muitas vezes tendem a se satisfazer mais no próprio ato de produzir, de criar, do que em exibir suas obras. (STRAZZACAPPA, 2002-2003, p. 82).

Portanto, os professores e as professoras estão diante de um grande desafio, a saber, mostrar que a linguagem da dança não é um produto final, mas valorizar as vivências e permitir que as crianças sejam protagonistas no processo de criação, e não somente nas apresentações escolares. Sendo assim, a dança não se restringe à repetição de passos, gestos e movimentos aprendidos, mas, carece ser vista como uma linguagem que aborda os aspectos da criação, imaginação, fruição, expressão, etc. Almeida (2016) frisa que o trabalho com a dança pode ocorrer de forma lúdica, criativa e intencional.

Munari (2007, p. 31) atesta que o pensamento cria aquilo que conhece:

O produto da fantasia, tal como o da criatividade e da invenção, nasce de relações que o pensamento cria com o que conhece. É evidente que não pode criar relações entre coisas que não conhece e nem sequer entre coisas que conhece e que não conhece.

Portanto, é fundamental incentivar e promover a linguagem da dança a partir das vivências das práticas corporais. Assim, primeiramente, as crianças têm de sentir a dança para, em seguida, compreenderem seu contexto cultural e histórico. As crianças têm de criar e explorar a dança a fim de protagonizarem o processo de vivência e criação.

Vários pesquisadores têm contribuído com os estudos sobre a dança. Logo, nossa pesquisa visa explicitar concepções científicas sobre essa linguagem, contribuindo para sua transformação na prática em sala de aula. Para tanto, destacamos os(as) principais estudiosos(as) que revelam a importância da linguagem da dança: Rudolf Laban (1978, 1990), Lenira Rengel (1992, 2005, 2008), Isabel A. Marques (2012), Fernanda de Souza Almeida (2013) e Carolina Romano de Andrade (2016), entre outros.

Laban (1978) realizou um estudo sobre o movimento, no aspecto coreológico (eucinéctica, corêutica e labanotação) e seus significados para a dança, tendo como objetivo preservar a espontaneidade do movimento, promover a expressividade e relacionar o conhecimento intelectual com a dança. Ele classificou os fatores do movimento humano, dentre os quais: fluência, espaço, peso e tempo; se relacionados todos estes fatores, o corpo humano é como uma orquestra.

O corpo é o instrumento de expressão por via do movimento. O corpo age como uma orquestra, na qual cada seção está relacionada com qualquer uma das outras e é uma parte de todo. As várias partes podem se combinar para uma ação em concerto ou uma delas poderá executar sozinha [...] (LABAN, 1978, p. 67).

Pesquisadores se dedicaram aos estudos do movimento, tendo como ponto de partida as concepções teóricas de Laban. Este é o caso de Valerie Preston-Dunlop, que apontou os elementos da estrela labaniana, encontrados no movimento humano e que formam os componentes estruturais da dança: corpo, ações, espaço, dinâmica e relacionamento – citados por Lobo e Navas (2003).

A linguagem da dança relacionada ao corpo deve ocorrer espontaneamente, sabendo que a criança é um ser corporal. Sousa (2016, p. 290) comenta que, na escola, as atividades relacionadas à dança têm o papel de:

[...] resgatar, de forma natural e espontânea, as manifestações expressivas da nossa cultura. A expressão corporal, como recurso da aprendizagem escolar, utiliza o corpo em movimento, estimulando a expressão de sentimentos e emoções que auxiliam na integração social.

Portanto, as crianças têm de vivenciar situações em que percebam seus corpos no espaço e suas ações ao sentirem a dança. Segundo Marques (2012, p. 77),

O movimento humano se compõe de entrelaçamentos entre o corpo que se move no espaço com determinadas qualidades (dinâmicas). Corpo, espaço e dinâmicas, são, desse modo, os componentes que articulam o campo movimento da linguagem da dança. Para estudarmos o campo movimento, portanto, devemos conhecer o corpo que dança (o que se move), o espaço que ele cria (onde se move) com diferentes dinâmicas de movimento (como se move). Esses componentes podem ser apresentados e trabalhados por etapas com as crianças, sem que sejam, no entanto, desconectados.

O trecho acima expressa a necessidade de conhecer o corpo que dança, que se move. Marques (2012) também considera que as ações corporais podem se tornar dança e auxiliar no processo criativo.

É importante, então, refletirmos sobre as crianças em relação aos seus corpos, bem como às formas que o movimento se constrói dentro delas e no contexto externo. Miller (2007, p. 18) ressalta a pertinência de olhar para dentro, tendo como intuito a exteriorização do movimento:

Olhar para dentro, para que o movimento se exteriorize com sua individualidade, traçando um caminho de dentro para fora, em sintonia com o de fora para dentro e com o de dentro para dentro, criando assim, uma rede de relações, uma rede de percepções.

A rede de relações apregoada por Miller está associada com a dança em sua proposta de sentir o corpo e, assim, a dança, na percepção da criança como parte integrante, de dentro para fora e de fora para dentro. Ao criar estas relações as crianças vivenciam o processo de interiorização e exteriorização das percepções corporais. De acordo com Rengel *et al.* (2017, p. 32),

A ação corporal não lida somente com um ato mecânico ou físico, mas está correlacionada também com uma emoção, uma linguagem, uma maneira de conhecer, uma experiência... Andar, como forma de locomoção, não é uma mera ação automática que só inclui o fato de movimentar as pernas em determinada direção, afinal a locomoção de cada um é alterada constantemente, de acordo com cada situação. Por exemplo, se uma pessoa manca de uma perna, se usa cadeira de rodas ou se está atrasada para o trabalho, tudo isso implica alterações. Deste modo, indicar uma ação somente como física é simplificar algo demasiado complexo, e nem sempre nos damos conta disso.

A partir dessa perspectiva, Marques (2012) também afirma que não podemos compreender o movimento corporal de forma mecânica, mas, para que os corpos e os movimentos das crianças não se automatizem, é importante haver a ressignificação da funcionalidade do corpo em movimento. Assim, “basta reiterarmos que o corpo em movimento não é um veículo de expressão, ele é a própria expressão [...]” (MARQUES, 2012, p. 58). Por exemplo, todos os movimentos realizados na dança resultam de uma série de decisões, como o modo de utilizar o espaço, o tempo e o peso, propõem Cone e Cone (2015).

A linguagem da dança na escola vai muito além dos movimentos e das capacidades motoras, mas contribui com o desenvolvimento das capacidades imaginativas e criativas, de acordo com Strazzacappa (2001), a dança não se caracteriza pelas alavancas e articulações do tecnicismo esportivo, porém, ao contrário, o corpo expressa suas emoções.

As crianças expressam suas emoções no contexto das suas vivências. Sendo assim, as situações lúdicas precisam ser proporcionadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, assegurando às crianças a possibilidade de expressarem suas criatividade no fazer investigativo, por meio da ludicidade, conforme consta na BNCC (BRASIL, 2018, p. 197),

Nessa nova etapa da Educação Básica, o ensino de Arte deve assegurar aos alunos a possibilidade de se expressar criatividade em seu fazer investigativo, por meio da ludicidade, propiciando uma experiência de continuidade em relação à Educação Infantil. Dessa maneira, é importante que, nas quatro linguagens de Arte – integradas pelas seis dimensões do conhecimento artístico –, as experiências artísticas estejam centradas nos interesses das crianças e nas culturas infantis.

Diante dessa perspectiva, Marques (2012) sugere a diferenciação entre a dança e a brincadeira, sendo que a brincadeira constitui corpos lúdicos, enquanto a dança, corpos cênicos. Corpos lúdicos e cênicos dialogam, mas são diferentes, sendo um. Portanto, devemos repensar como a dança é proposta na escola, afastando-a da cópia mecânica, que, segundo Marques (2012), não educa corpos cênicos ou lúdicos, e sim corpos silenciados ou apáticos.

Perante o exposto, Marques (2012) propõe a educação de corpos cênicos e lúdicos. Também afirma que quando pensamos em uma brincadeira relacionada à dança contribuimos com “[...] a educação de corpos sociais

cidadãos brincantes que soubessem estabelecer vínculos com os outros e com o mundo em que vivem” (MARQUES, 2012, p. 39). Andrade (2016), ressalta que quando os professores relacionam dança e brincadeira, eles estimulam as crianças a imaginarem e a ressignificarem o mundo por meio do corpo.

Portanto, a dança na escola é uma linguagem que envolve a criação enquanto experimentação de vivências artísticas, corporais e lúdicas, individualmente ou em grupo. Essa criação ocorre quando as crianças têm a oportunidade de se expressarem, dialogarem e explorarem o ambiente. Para isto, professores e professoras devem oportunizar situações em que as crianças tenham voz e sejam ouvidas, situando-as como protagonistas das suas próprias aprendizagens.

2.3 Protagonismo infantil à luz da sociologia da infância

Ao aprofundarmos os estudos em relação à corporeidade e à dança, percebemos a necessidade de associarmos o nosso referencial teórico ao estudo do protagonismo infantil, sabendo que é essencial que a criança seja ouvida e respeitada como produtora de cultura e agente social.

Discutiremos aqui a relevância do protagonismo infantil nos processos educativos, fundamentando-nos na sociologia da infância, que valoriza e reconhece a criança como produtora de cultura e agente social. Destarte, trataremos o conceito e as reflexões em torno do protagonismo infantil.

Os estudos da sociologia da infância têm como foco a infância reconhecida e valorizada por suas particularidades, etapa que exige ser vivida. Sendo a criança uma agente social e uma produtora de cultura, ser criança depende do contexto, que varia histórica e socialmente, numa mudança contínua.

Considerado isto, os(as) pesquisadores(as) e os(as) professores(as) necessitam oferecer escuta e voz às crianças no interior dos processos educativos. Ouvir as crianças é propiciar situações para que se tornem protagonistas do processo, não meramente receptoras de informações, crianças estão inseridas no espaço educacional cada vez mais cedo. No entanto, muitos educadores desconhecem as concepções de criança e de infância. Por conseguinte, é fundamental o estudo da sociologia da infância, que concebem

as crianças como sujeitos ativos e de direitos, sempre presentes na sociedade, mas nem sempre reconhecidas como participantes do processo.

A sociologia da infância vem ganhando espaço nas pesquisas acadêmicas que reputam as crianças como atores sociais. Sarmiento (2005, p. 363) afirma:

Porém, mais do que isso, a sociologia da infância propõe-se a interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objecto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo crescer o conhecimento, não apenas sobre infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada.

Partindo da premissa que as crianças devem ser respeitadas como seres e que possuem direitos próprios de escolhas, opiniões e vivências sociais, a sociologia da infância tem como fundamentação teórica o estudo das crianças enquanto atores sociais, discutindo os desafios de uma prática docente voltada para elas. Silva, Raitz e Ferreira (2009) relatam que as crianças devem ser vistas numa perspectiva histórico-social-cultural, como atores sociais que participam das trocas e das interações, contribuindo para transformação da sociedade. Deste modo, a escola, através dos seus educadores, precisa promover espaços para que as crianças ajam como atores sociais.

Segundo Priore (1999, p. 8), “[...] a história sobre a criança, mostra que existe uma distância entre o mundo infantil descrito pelas organizações internacionais, governamentais e não governamentais e o cotidiano das crianças, imersas nos dias atuais”. O mundo que as crianças têm o direito de vivenciar nem sempre é oportunizado pelos adultos, tanto é que elas passam horas sentadas na sala de aula, recebendo informações e orientações dos docentes, submissas ao processo de ensino e aprendizagem.

Quinteiro (2002, p. 22) questiona a história da criança e a condição da infância, ao salientar que:

Os saberes constituídos sobre a infância que estão ao nosso alcance até o momento nos permitem conhecer mais sobre as condições sociais das crianças brasileiras, sobre sua história e sua condição de criança sem infância e pouco sobre a infância como construção cultural, sobre seus próprios saberes, suas possibilidades de criar e recriar a realidade social na qual se encontram inseridas.

Temos, assim, o desafio de compreendermos a história das crianças sem infância e saber como estas crianças constroem seus saberes, criam e recriam, e quais são os tipos de infâncias em que estão inseridas. Consoante Priore (1999), as crianças estão inseridas em diferentes espaços e situações adversas; algumas estudam, outras trabalham, algumas brincam, enquanto outras usam drogas. Portanto, é prioritário e urgente refletirmos sobre quem são as crianças que estão inseridas no contexto escolar, bem como suas experiências, culturas e identidades, mas, para isso, temos que discutir sobre os tipos de infância.

Segundo Quinteiro (2002, p. 140), a maioria dos pesquisadores não ouvem a voz das crianças e sequer problematizam suas falas. Portanto, pouco sabem sobre as culturas da infância:

Na realidade, pouco se sabe sobre as culturas infantis, porque pouco se ouve e pouco se pergunta às crianças e, ainda assim, quando isto acontece, a “fala” apresenta-se solta no texto, intacta as margens das interpretações e análise dos pesquisadores.

No contexto diário das escolas, a demanda pela apresentação de conteúdos, mas sem a interação das crianças e sem um estudo profundo sobre como estas crianças se relacionam, acarreta um processo de desconhecimento do pensar e agir infantis. Desta feita, as crianças deixam de ser protagonistas, já que suas vozes não são ouvidas, tornando-se, na maioria das vezes, seres passivos e meros receptores de conteúdo.

Müller (2006) assera que dar voz às crianças implica considerá-las como seres que possuem direitos. Sendo assim, é imprescindível negarmos a visão de que elas são depósitos dos ensinamentos dos adultos. Essencial, então, é compreendê-las como seres ativos e produtoras de cultura.

Dar voz às crianças exige a disposição de escuta da infância. Faria e Santiago (2015) enfatizam a importância de ouvirmos os gestos, as brincadeiras e os movimentos, abrindo nossos ouvidos até mesmo para aquilo que não é falado.

Desta feita, os adultos, ao ouvirem as crianças, deixam de lado o espaço da invisibilidade, promovendo a verdadeira inserção social nos processos de interação. Sarmiento e Gouvea (2009) comentam que as imagens das crianças são invisíveis, porque não são consideradas seres com direitos. Deste modo,

oferecer visibilidade às crianças apenas ocorrerá se elas forem ouvidas e respeitadas enquanto seres sociais. Demartini (2002, p. 2) propõe que reflitamos se realmente estamos dando voz a elas:

Estou pensando no agravamento dos problemas que os têm atingido, da violência que sobre eles recai e também na que, crescentemente, por eles têm sido gerada e como nós, educadores e cientistas sociais, não estamos conseguindo entender ou, principalmente, não estamos conseguindo dialogar com as crianças e jovens – até que ponto estamos escutando suas vozes, muitas vezes caladas?

Diante disso, ouvir as crianças é propiciar situações para que elas se tornem protagonistas do processo, deixando de serem meros receptores de informações. As crianças carregam uma bagagem intensa de informações, precisando apenas ter a oportunidade de se expressarem. Pinto e Sarmiento (1997, p. 25). salientam que

O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças.

Portanto, reflitamos de que maneira dos docentes têm interpretado as representações sociais das crianças no cotidiano escolar e de que modo têm dado voz a elas. O conhecimento e a reflexão sobre as infâncias oportunizam o diálogo e a compreensão em relação às crianças, considerando-as como seres participantes do processo de ensino e aprendizagem. Também apontam como as crianças vivenciam as práticas pedagógicas que lhes são apresentadas pelos educadores, levando-se em consideração oferecer a escuta às crianças.

Müller (2006, p. 559) destaca que:

O mito da infância inocente vem se rompendo. Isso é evidenciado quando as crianças demonstram conhecimentos mais elaborados do que os dos próprios adultos, no que se refere às informações veiculadas nos programas televisivos e até no tipo de vocabulário empregado em certas situações.

A realidade das crianças pensantes, seres ativos e sociais, designadas pela sociologia da infância, deve ser vivida e discutida no espaço escolar, em prol do protagonismo infantil. Consoante Sarmiento (1997, p. 8), “a identidade

das crianças é também identidade cultural, isto é a capacidade das crianças constituírem culturas não redutíveis totalmente às culturas dos adultos”.

Friedmann (2017) argumenta que o protagonismo infantil ocorre em grupos de crianças de diferentes faixas etárias e que possuem a oportunidade de expressarem seus sentimentos, vivências, preferências e opiniões. A estudiosa ressalta que as crianças se tornam protagonistas por meio de diversas formas de expressão, como a brincadeira, a arte, a música, a dança e o esporte, experienciadas em diferentes situações e lugares.

As crianças vivenciam grande parte da infância na escola, local onde realizam a diversidade cultural e as interações sociais. A partir disso, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2017, p. 119) salientam que

É um maravilhamento vê-la a descobrir-se; vê-la a descobrir-se a si e ao mundo; vê-la a descobrir-se a si no mundo; ver seu interesse pelos adultos e pelos pares; ver o seu interesse por criar relações e interações e por comunicar com adultos e pares; ver o seu interesse pela exploração de objetos, situações, brinquedos, no contexto das relações com outros (adultos e crianças); ver o seu gosto pela experiencição de objetos naturais e culturais, o seu interesse por comunicar enquanto explora com os sentidos inteligentes e as inteligências sensíveis – mãos que falam, olhos que pensam.

Neste processo de vivenciar, experienciar, interagir, falar e ser ouvida, as crianças expõem seus conhecimentos, vontades e participações no processo de ensino e aprendizagem. Este protagonismo infantil não é sinônimo de falta de controle da aula e do conteúdo por parte dos professores e professoras, mas, tão somente a significação de tudo o que é vivenciado pelas crianças nos diferentes contextos vividos por elas. Friedmann (2017, p. 45) afirma que oferecer oportunidades para as crianças não significa a falta de controle por parte do adulto:

Oferecer oportunidades para as crianças manifestarem seu protagonismo não é necessariamente sinônimo de caos ou falta de controle por parte dos adultos, como muitos podem pensar. É um caminho importantíssimo para possibilitar que as crianças, dos mais variados contextos e grupos socioeconômicos e culturais, exerçam seus direitos de serem quem efetivamente são, descubram o mundo ao seu redor, aprendam a conhecer e a conviver com outras crianças, jovens e adultos e descubram e desenvolvam seus potenciais.

Deste modo, as oportunidades devem ser oferecidas para que as crianças se tornem atores sociais e participantes das trocas e interações entre seus pares e também com os adultos. De acordo com Corsaro (2011), as crianças são agentes sociais, ativas e criativas que, na interação com os grupos sociais com que se relacionam e com os contextos de vida em que estão inseridas, produzem suas próprias culturas e, ao mesmo tempo, contribuem para a produção das sociedades adultas. Neste processo de socialização das crianças com seus pares e com os adultos, elas vivenciam experiências e compartilham culturas.

Garantir que a criança se torne protagonista é essencial para a sua integridade física, cognitiva, emocional e social. Portanto, a infância não é simples passagem de tempo para a vida adulta. As crianças são atores sociais, possuidoras de pensamento crítico e reflexivo. Destarte, as crianças são pessoas que possuem direitos à participação, à expressão e principalmente ao exercício da autonomia.

O protagonismo infantil pressupõe o reconhecimento da criança como pessoa dotada de direitos e capacidades para participar do seu próprio processo de desenvolvimento pessoal e social. Assim, a criança é o sujeito ativo da aprendizagem.

Para garantir o protagonismo infantil no componente curricular de Arte, em específico na linguagem da dança, apresentaremos a seguir as técnicas de coletas de dados, empregadas antes, durante e após o desenvolvimento da proposta de atividades.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, abordaremos o delineamento metodológico, a pesquisa de campo, os participantes e as técnicas da coleta de dados, bem como o processo de análise dos dados coletados.

3.1 Delineamento metodológico

Este estudo foi fundamentado na pesquisa qualitativa, a partir da abordagem da pesquisa participante, que é caracterizada pelo envolvimento do pesquisador com as pessoas investigadas, através do contato direto entre ambos. Brandão e Borges (2007, p. 54), comentando sobre a pesquisa participante, consideram que

O ponto de origem da pesquisa participante deve estar situado em uma perspectiva da realidade social, tomada como uma totalidade em sua estrutura e em sua dinâmica. Mesmo que a ação de pesquisa e as ações sociais associadas a ela sejam bem locais e bem parciais, incidindo sobre apenas um aspecto de toda uma vida social, nunca se deve perder de vista as integrações e interações que compõem o todo das estruturas e das dinâmicas desta mesma vida social. Deve-se partir da realidade concreta da vida cotidiana dos próprios participantes individuais e coletivos do processo, em suas diferentes dimensões e interações – a vida real, as experiências reais, as interpretações dadas a estas vidas e experiências tais como são vividas e pensadas pelas pessoas com quem interagimos.

Para Brandão e Borges (2007), a pesquisa participante deve partir da realidade concreta. Sendo assim, enquanto pesquisadora responsável, atuamos como professora de Arte nas turmas participantes da pesquisa.

Durante o percurso da pesquisa foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados: entrevistas semiestruturadas, diário de campo e grupo focal.

O objetivo do grupo focal, nas palavras de Flick (2009), é coletar dados próximos dos contextos de atuação, promovendo a interação direta dos participantes. Para Gatti (2005, p. 11), por sua vez, os grupos focais possibilitam “[...] compreender processos de construção da realidade de determinados grupos sociais e compreender as práticas cotidianas, ações, fatos e eventos, comportamentos e atitudes”. Para Minayo (2008), a grande vantagem do grupo

focal está na capacidade das pessoas formarem opiniões e atitudes na interação com outras pessoas.

3.2 Pesquisa de campo e participantes

Mediante aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sob o Parecer Consubstanciado nº 4.455.715, a pesquisa de campo foi desenvolvida em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), anos iniciais, chamada Professora Julieta Rago Foloni, localizada no município de Bariri, no centro-oeste paulista. Este município possui uma população estimada em 35.844 habitantes, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2021 (IBGE, 2022).

A escola citada possuía no ano de 2021, 429 crianças. O fato de atuarmos como professora de Arte em todos os anos desta unidade escolar, no período vespertino, foi critério decisivo para a seleção da escola participante. O prédio escolar possui dez salas de aulas em funcionamento e um ateliê de Arte. Sua estrutura conta com salas de reforço escolar, sala de psicopedagogia, biblioteca, secretaria, diretoria, sala dos professores, refeitório, quadra coberta e laboratório de informática.

O material didático utilizado na rede pesquisa é apostilado, escolhido mediante processo de avaliação do Setor de Educação, juntamente com a participação de alguns professores, e finalizado através de um processo licitatório. No ano de 2021, a apostila oferecida para as unidades escolares foram o Sistema FTD.

Participaram da pesquisa 67 crianças, dentre as quais, 35 dos 2º anos e 32 dos 4º anos. A escolha pelas crianças dos 2º anos se deu em virtude de já terem frequentado por um ano a escola de Ensino Fundamental, tendo contato com o componente curricular da Arte. A escolha pelas crianças dos 4º anos ocorreu pelo fato delas já estarem nesse espaço escolar por um período considerável, tendo acesso ao componente curricular da Arte e, conseqüentemente, mantendo o contato com a dança.

As crianças assinaram os Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (Apêndice A). Os pais e as mães das crianças concordaram com a pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

(Apêndice B) e o termo de autorização de uso de imagem (Apêndice C), permitindo assim, a participação de seus filhos na pesquisa, bem como a divulgação das fotos registradas durante a execução das atividades.

A técnica de coleta de dados inicial foi a entrevista semiestruturada, com roteiro de questões elaborado pelas pesquisadoras¹ (Apêndice D). Após a coleta de dados e depois do estudo bibliográfico sobre as concepções de dança por parte dos teóricos pesquisados, elaboramos e aplicamos as propostas de ensino e aprendizagem de dança por meio dos registros em diário de campo, e finalizamos o levantamento de dados com o grupo focal (Apêndice E).

A entrevista (Apêndice D) foi feita através da plataforma *Google Meet*, devido as aulas acontecerem por meio do ensino remoto no período em que foi feita a pesquisa, por conta da pandemia da Covid-19, que acometeu o Brasil a partir do primeiro trimestre de 2020, impossibilitando a realização presencial das entrevistas. Sendo assim, utilizamos gravadores e um bloco de papel para as anotações. Infelizmente, poucas crianças tiveram acesso à *internet*, e, por isso, optamos por iniciar nossa pesquisa a partir das entrevistas com as crianças que conseguiam ingressar na plataforma. Foram entrevistadas 14 crianças, oito meninos e seis meninas, de duas turmas do 2º e 4º anos.

Quadro 2 – Crianças que participaram das entrevistas pelo *Google Meet* e participantes da proposta de ensino e aprendizagem de dança.

Sequência das entrevistas	Nome das crianças ²	Ano/série
1	Gisele	2º ano
2	Lourival	2º ano
3	Camilo	2º ano
4	Vitório	2º ano
5	Emily	2º ano
6	Olivia	2º ano
7	Giulia	4º ano
8	Aurora	4º ano
9	Yasmin	4º ano
10	Rodolfo	4º ano
11	Juan	4º ano
12	Murilo	4º ano
13	Bruno	4º ano
14	Wesley	4º ano

Fonte: Elaborado pela autora

¹ As pesquisadoras se referem à orientadora e à orientanda/pesquisadora responsável pelo presente estudo.

² Nomes fictícios, conforme nossas escolhas.

Com base na análise dos dados, identificamos as possibilidades de intervenções no ensino da dança, bem como os desafios e as dificuldades das professoras. Assim, iniciamos a etapa de desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem com as crianças, configurando o produto educacional desta pesquisa, no formato de livro.

O produto diz respeito à elaboração de 13 propostas de atividades, visando a compreensão do ensino da dança como forma de expressão corporal carregada de sentido e intencionalidade. Propomos situações em que as crianças puderam experienciar as ações corporais de maneira significativa, conforme o movimento do corpo que cria, e não como ações mecânicas. Também sugerimos a publicação de um livro digital contendo o processo de ensino e aprendizagem das manifestações corporais da dança.

O desenvolvimento da proposta de ensino e aprendizagem da dança ocorreu durante o segundo semestre do ano letivo de 2021, meses de setembro a novembro, com aulas de 50 minutos, ou sejam, uma aula por semana, presencialmente.

Quadro 3 – Participantes da proposta de ensino e aprendizagem de dança.

Participantes	Ano
18 crianças	2º ano C
17 crianças	2º ano D
16 crianças	4º ano C
16 crianças	4º ano D

Fonte: Elaborado pela autora

Optamos por aplicar a proposta de ensino nas aulas presenciais, sendo esta a justificativa para atuar no segundo semestre do ano letivo de 2021. Apesar do período pandêmico, foi possível o retorno das aulas presenciais, seguindo todos os protocolos de segurança (distanciamento social, uso de álcool em gel e uso da máscara). Por conseguinte, algumas atividades foram adaptadas e repensadas para garantir a saúde das crianças participantes do projeto.

Quadro 4 – Proposta de ensino e aprendizagem de dança.

Atividade	Objetivo
Sentindo o corpo para vivenciar a dança	
Roda de conversa sobre a dança	Identificar o que as crianças sabem sobre a dança e apresentar algumas situações em que esta linguagem está inserida
Dança das bexigas	Experenciar situações de movimentos que envolvem a utilização das articulações do corpo de forma leve. Fator do movimento como peso, conforme proposto por Laban (1978, 1990)
Brincadeira cantada (escravos de Jó)	Explorar a brincadeira cantada rítmica e expressiva
Dança do balangandã	Deslocar pelo espaço podendo utilizar algumas ações corporais como o equilíbrio dinâmico (em movimento), o equilíbrio estável (parado no mesmo local) ou saltar (sair do chão)
Mímica dos animais ou a ação corporal dos animais	Experenciar as ações dos movimentos de deslocar, girar, cair, esticar, expandir, rastejar
A ação corporal da criança	Vivenciar ações corporais dos movimentos básicos do cotidiano em que a criança perceba que o corpo participa da ação
Aquecimento criativo	Criar uma sequência de movimentos, utilizando espaços, direções, tempo e nível. Fator de movimento espaço (direções e nível) e fator de movimento tempo, propostos por Laban (1978, 1990)
Pano mágico	Vivenciar e experienciar as ações de deslocar, girar, cair, esticar e expandir
Teatralizando	Explorar, perceber e sentir os movimentos do corpo
Vivenciando a dança e sentindo o corpo	
Dança no contexto cultural	Experimentar, identificar e apreciar formas distintas de manifestações da dança e seu contexto cultural e histórico
O movimento da dança	Sentir e perceber o corpo por meio dos movimentos de duas danças com características culturais distintas
Percussão corporal (som do meu corpo)	Desenvolver a expressão corporal associada ao estímulo sonoro. Percepção rítmica, estrutura rítmicas. O corpo como instrumento sonoro
Criando uma dança	Criar uma dança em pequenos grupos

Fonte: Elaborado pela autora

A proposta de ensino foi organizada em dois eixos. No primeiro eixo, intitulado “Sentindo o corpo para vivenciar a dança”, trouxemos nove propostas de atividades, envolvendo corporeidade, dança e protagonismo infantil. O intuito foi incentivar e promover a linguagem da dança a partir das vivências corporais,

a fim de que as crianças sentissem e experimentassem a dança, de maneira significativa. Este momento foi feito para as crianças criarem e explorarem a dança, constituindo-se como as protagonistas do processo de criação.

No segundo eixo, “Vivenciando a dança e sentindo o corpo”, trouxemos quatro propostas educativas com as atividades da dança no contexto cultural e histórico, ou seja, quem dança, por que dança e o tipo da dança. Após as crianças experienciarem as ações corporais da dança, foram capazes de sentir, apreciar e vivenciar as danças tradicionais ou folclóricas e as danças populares, bem como se lançarem em suas próprias danças. As propostas de atividades estão detalhadas no produto educacional (livro digital).

3.3 Técnicas de coleta de dados

Com base nas características da pesquisa participante apontadas por Brandão e Borges (2007), a técnica de coleta de dados teve início com uma entrevista semiestruturada respondida por 14 crianças dos 2º anos e 4º anos, anos iniciais do Ensino Fundamental.

Brandão e Borges (2007, p. 57) expressam:

Deve-se partir da realidade concreta da vida cotidiana dos próprios participantes individuais e coletivos do processo, em suas diferentes dimensões e interações – a vida real, as experiências reais, as interpretações dadas a estas vidas e experiências tais como são vividas e pensadas pelas pessoas com quem inter-atuamos. Os processos, as estruturas, as organizações e os diferentes sujeitos sociais devem ser contextualizados em sua dimensão histórica; e é a integração orgânica dos acontecimentos de tal dimensão que, em boa medida, explica as dimensões e interações do que chamamos uma realidade social.

Para a realização das entrevistas com as crianças, elaboramos um roteiro com oito questões (Apêndice D). Para Gil (1999, p. 117), a entrevista “[...] é a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que lhe interessam a investigação”.

O diário de campo foi elaborado durante as propostas das atividades de dança, para análise minuciosa das pesquisadoras. Fizemos, por escrito, um

registro diário sobre como transcorreram as atividades, incluindo fotos e gravações de vídeos.

Diário de campo é um registro de todos os acontecimentos transcorridos durante o processo. Para Demo (2012, p. 33),

[...] O analista qualitativo observa tudo, o que é ou não dito: os gestos, o olhar, o balanço, o meneio do corpo, o vaivém das mãos, a cara de quem fala ou deixa de falar, porque tudo pode estar imbuído de sentido e expressar mais do que a própria fala, pois a comunicação humana é feita de sutilezas, não de grosserias. Por isso, é impossível reduzir o entrevistado a objeto.

Portanto, ao elaborarmos o diário de campo nos tornamos um observador atento a todo o processo, contendo o que ouvimos, vimos, sentimos e experienciamos no trabalho de campo, além de propor as atividades e dar voz às crianças. Assim, registramos as informações, analisamos e interpretamos os dados obtidos.

Finalizamos a coleta de dados com o grupo focal. Participaram 39 crianças, atentando que o grupo focal foi realizado no mês de dezembro, período em que as crianças começaram a faltar, dada a justificativa do aumento de casos da Covid-19.

3.4 Análise dos dados

As análises e as interpretações dos dados foram relevantes para a elaboração das categorias, baseadas em Gomes (1994). Este estudioso explica que o procedimento de análise realizado por categorias requer o agrupamento da organização de ideias ou expressões capazes de abranger conceitos próximos.

Os dados qualitativos foram obtidas nas entrevistas, nos grupos focais em registros em diário de campo, em consonância com a formulação de categorias, fundamentadas para agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito.

Após a coletas de dados, fizemos a análise, a descrição e a interpretação destes dados, dispendo-os em categorias. Gomes (1994) declara que as categorias podem ser estabelecidas tanto antes do trabalho de campo como

após a coleta de dados. Nesta pesquisa, as categorias foram criadas após a coleta de dados. Outra questão ressaltada por Gomes (1994) é que a análise e a interpretação estão compostas por meio de um olhar cuidadoso para os dados da pesquisa.

A tarefa de formular categorias a partir da coleta se consolidou com base nos estudos e experiências vivenciadas no processo de interação entre a pesquisadora, os participantes da pesquisa e a base teórica. Assim, chegamos à construção das categorias apresentadas e refletidas no próximo capítulo.

4 A DANÇA NA ESCOLA: CONCEPÇÕES INFANTIS E APRENDIZAGENS

Neste capítulo, apresentamos os dados gerados na pesquisa de campo, dando ênfase nas concepções da dança dos(as) participantes.

4.1 Concepções da dança e dança na escola

A presente categoria de análise foi organizada em subcategorias que refletem sobre a dança e suas relações, a saber: a dança como sinônimo de ensaios e coreografias; a dança e o se-movimentar e a dança e o brincar.

4.1.1 A dança como sinônimo de ensaios e coreografias

A dança como sinônimo de ensaios e coreografia esteve presente somente nos dados iniciais da pesquisa, nas entrevistas e na primeira proposta de atividade de dança.

Nas entrevistas, cinco crianças demonstraram compreender a dança como sinônimo de ensaio para as apresentações ou para a elaboração de coreografias.

De acordo com Gisele (2º ano, E),³ dança é um monte de coisa: “dança pra mim é dançar, fazer um monte de coisa sabe. Movimentar o corpinho, igual na EMEI, é ensaiar pra festas e apresentar pros pais”. Esta criança compreende a dança como movimento do corpo e ensaio para as festas, descrevendo por meio de suas experiências vividas na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) como aconteciam os eventos. Evidenciamos, então, que essa criança só teve acesso a esse tipo de vivência com a dança na Educação Infantil.

Ademais, percebemos que na primeira atividade, constituída por uma roda de conversa sobre as concepções de dança, dez crianças também relacionaram a dança com os ensaios para festas e coreografias. Para Camilo (2º ano, E), a dança também diz respeito ao ensaio de movimentos: “quando a pessoa ela faz movimentos, isso é uma dança, precisa ensaiar também pra dançar bem”. Assim, também, Giulia (4º ano, E): “eu não entendo muito de dança, mas acho que é

³ A sigla E representa os relatos extraídos das entrevistas.

quando as pessoas se movimentam, quando ensaiamos uma dança para apresentar”.

Marques (2012), entretanto, frisa que não podemos mais pensar ingenuamente na dança, associando-a apenas aos passinhos, mas destacar seus papéis social, cultural e político.

De acordo com Marques (2012, p. 47), promover jogos de linguagem permite que as crianças conheçam a dança por seus próprios modos, não meramente através da produção de movimentos iguais:

Ao contrário de produzir danças com movimentos iguais, ou seja, coreografias em uníssono (expectativa social), os jogos da linguagem permitiram incentivar que cada um conhecesse e dançasse seu próprio corpo em suas possibilidades de criação. Isso pode ser muito estranho aos olhos do senso comum, mas é extremamente interessante se levarmos em consideração os múltiplos corpos que somos.

Portanto, não podemos mais resumir a dança às apresentações de final de ano/bimestre ou às datas comemorativas, como algo ensaiado no sentido da simples reprodução, conforme relatado pelas crianças. Marques (2012) argumenta que se estamos buscando o protagonismo infantil, não podemos simplesmente continuar com a linguagem mecânica no ensino da dança.

Ainda sobre as danças voltadas para as apresentações escolares, Surdi, Melo e Kunz (2016, p. 465) notam que a partir do mês de maio começam os preparativos para as festas juninas e os ensaios, e concluem que

O desenvolvimento utilitarista e pragmático que foi destinado à dança favorece a cópia mecânica e fragmentada dos seus movimentos. Não se trata de negar a aprendizagem das diferentes técnicas da dança, mas de salientar a importância de explorar o grande repertório de gestos que ela pode contemplar. Percebeu-se que, muitas vezes, as crianças, no decorrer da dança, movimentavam-se diferentemente do que a professora pedia, e isso não atrapalhava a coreografia.

Portanto, evitemos promover esse desenvolvimento pragmático, por meio da cópia mecânica. A dança exige ser sentida, experienciada e criada.

Aurora (4º ano, E) segue praticamente a mesma concepção de Giulia em relação à dança enquanto coreografia, mas, para ela, a dança também é diversão: “a dança para mim é uma coisa que eu gosto bastante, é diversão pra mim, é fazer coreografia”.

Murilo (4^o ano, E), por sua vez, também compreende que a dança é uma coisa divertida, mas por meio do copiar, imitar e fazer movimentos iguais: “a dança é uma coisa divertida, de copiar, imitar, tipo assim o forró, essas danças que o dançarino fica fazendo movimento tudo igual”.

A primeira atividade da proposta da dança, intitulada “roda de conversa sobre a dança”, objetivou identificar o que as crianças sabiam sobre a temática. Iniciamos com uma roda de conversa e, na sequência, solicitamos que as crianças fizessem um desenho sobre o que entendiam ser a dança. Uma das crianças fez um desenho de várias pessoas enfileiradas trajando roupas iguais, acompanhadas de uma bandeira. Ao perguntarmos o que ela tinha desenhado, respondeu: “é uma dança que as pessoas ensaiam e fazem passos, é uma dança de 7 de setembro” (Ingrid, 4^o ano C, DC).⁴

Depreendemos, então, que as noções de dança por parte destas crianças reforçam seu conceito como simples repetição de movimentos. Isso foi construída graças às influências dos adultos, que associam a dança com o ensaio e que puderam experimentá-la, no contexto escolar, como algo mecânico. Entretanto, durante o percurso de vivência das demais atividades, as crianças foram modificando suas concepções, como veremos à frente.

4.1.2 A dança e o se-movimentar

A dança é uma prática corporal, e consiste no corpo em movimento. De acordo com Surdi, Melo e Kunz (2016, p. 467), “pensar uma prática educativa que considere um Ser que se-movimenta é pensar nas múltiplas dimensões da expressividade humana”. Nessa perspectiva, traremos os dados obtidos em relação ao se-movimentar na dança.

Ao perguntarmos às crianças sobre o que é a dança, constatamos tanto nas entrevistas quanto no grupo focal que 20 delas relacionaram dança com movimento: “dançar é movimento” (Lorival, 2^o ano, E) – a criança chacoalhou o braço, cabeça e o corpo. Outras crianças também se expressaram nesta direção: “quando a pessoa faz movimentos, isso é uma dança, precisa ensaiar também pra dançar bem” (Camilo, 2^o ano, E); “eu não entendo muito de dança, mas acho

⁴ A sigla DC representa os relatos extraídos do diário de campo.

que é quando as pessoas se movimentam, quando ensaiamos uma dança para apresentar” (Giulia, 4º ano, E).

No decorrer das seguintes atividades, as crianças associaram a dança ao movimento: pano encantado, dança do balangandã, atividade da bexiga, aquecimento criativo e mímica dos animais. No balangandã, por exemplo, cujo objetivo é o deslocamento da criança pelo espaço, utilizando-se de ações corporais, tais como o equilíbrio dinâmico (em movimento), o equilíbrio estável (parado, no mesmo local) ou o salto (sair do chão), Marina (2º ano, DC) mostrou como ela se movimentava com o objeto lúdico: “tia olha como eu faço meus movimentos” – ela corria com o balangandã, parava e girava o brinquedo com o braço.

Já três crianças mostraram dificuldades ao movimentarem o balangandã, pois, ficaram paradas, girando o brinquedo, com medo de estragá-lo. Foi explicado que se ele enrolasse, seria fácil resolver, e que o balangandã pertencia a elas, podendo levá-lo para casa. Imediatamente, perderam o medo de estragar o balangandã e começaram a se movimentar, gerando um belo cenário, a ponto de as crianças criarem suas danças e brincadeiras, expressando-se livremente, sem medos.

Na atividade aquecimento criativo, por seu turno, uma das crianças reclamou do movimento do grupo, alegando ser difícil: “esse movimento é muito difícil, precisa fazer um mais fácil” (Murilo, 4º ano, DC). Rapidamente, elas se organizaram e criaram outro movimento.

No grupo focal, observamos que 18 crianças relacionaram as atividades da dança ao se movimentar. Questionadas sobre como elas se sentiram durante as aulas de dança, Olivia ressaltou a liberdade de se movimentar e brincar: “liberdade de movimenta e brinca” (Olivia, 2º ano, GF).⁵ Se a criança afirma a liberdade de se-movimentar, ela nos mostra que teve autonomia na realização de sua atividade, sendo que essa liberdade está associada à forma como ela se sentiu ao dançar.

Rodolfo, por sua vez, respondeu que a dança é: “se movimentar” (Rodolfo, 2º ano, GF); traremos apenas esse relato, pois as respostas se repetiram no que concerne à dança como movimento.

⁵ A sigla GF representa os relatos extraídos do grupo focal.

De acordo com Dantas (1997, p. 52), o corpo, ao dançar, permite se deslocar e se transformar:

Um corpo ao dançar, entrega-se ao impulso do movimento, deixa-se deslocar, deixa-se transformar. Ele atravessa o espaço, joga com o tempo, brinca com as forças e leis físicas, diverte-se com seu peso, provoca dinâmicas inusitadas.

Dantas (1997) ressalta que a técnica da dança é uma maneira de realizar os movimentos e de organizá-los segundo as intenções de quem a executa.

Ao responderem se gostaram das aulas de dança e porquê, duas crianças acentuaram que foi pelo fato de criarem seus movimentos: “de ficar fora da sala fazendo um monte de atividade de movimento” (Yasmin, 4º ano, GF); “gostei de dançar em grupo, aprender movimentos e gostei muito da dança que cada um criava um movimento” (Aurora, 4º ano, GF).

No último instrumento de coleta de dados, que foi o grupo focal, foi possível constatar que 18 crianças expressaram a dança enquanto movimento, mas, na primeira coleta de dados, baseada nas entrevistas, apenas duas tiveram essa concepção. Wesley (4º ano, GF) destacou: “é legal, poder criar seus movimentos”.

Diante disso, cabe propor reflexões para as crianças em relação aos seus corpos, às formas com que o movimento se constrói dentro delas e no contexto externo. Miller (2007, p. 18) ressalta que é importante olhar para dentro, para que o movimento se exteriorize:

Olhar para dentro, para que o movimento se exteriorize com sua individualidade, traçando um caminho de dentro para fora, em sintonia com o de fora para dentro e com o de dentro para dentro, criando assim, uma rede de relações, uma rede de percepções.

Nessa categoria, notamos que as crianças compreendem a dança como movimento, concepção evidenciada nas entrevistas e no grupo focal.

4.1.3 A dança e o brincar

As crianças também associaram a dança à brincadeira e à diversão; 25 delas relacionaram as vivências das danças com a ludicidade. Essa concepção

se fez presente tanto no diário de bordo como no grupo focal, porém, nas entrevistas as crianças não correlacionaram a dança com a brincadeira.

Fizemos uma roda de conversa, a primeira atividade da proposta de dança, a fim de que as crianças relatassem suas concepções quanto à dança. Nesse momento, duas crianças ligaram a dança ao brincar.

De acordo com Prado (2002, p. 104),

Os corpos das crianças (que pulavam, corriam, rolavam, balançavam, subiam, paravam, escorregavam, brigavam, dançavam e se encostavam) colocavam em jogo novas dimensões, como o prazer, por exemplo, brincando com os conceitos do mundo adulto, brincando com a variabilidade e a diversidade de cada nova cena.

De forma lúdica, as crianças vão se apropriando dos movimentos da dança. Monica (2º ano, DC) relatou que em sua casa todos gostam de dança, e que quando há festa a mãe dança com o pai. Também disse que dançar é brincar no balanço, brincar de roda, representando suas falas através de um desenho.

Ainda de acordo com a coleta de dados, 15 crianças, no grupo focal, relacionaram a dança com o brincar. Nas palavras de Pedro (2º ano, GF): “se movimentar é brincar de dançar”. Em diversos momentos as crianças afirmaram que gostavam de brincar de danças, relatos surgidos com frequência durante as atividades.

Emily (2º ano, GF) percebeu que a partir das atividades propostas de dança foi possível dançar sem música: “brincar no ritmo da música e até sem música”. Dentre as 13 propostas de danças, em seis não utilizamos música, algo percebido pela Emily.

Observamos, assim, que as crianças associaram as atividades de dança, conforme propomos, com a ludicidade e o brincar. Essa concepção de ludicidade para a linguagem da dança mostra que a criança brinca, interage, cria e constrói relações. Marques (2012) destaca ser primordial pensar a dança de forma lúdica.

Durante a atividade da dança das bexigas, uma criança expressou diversão: “tia, a brincadeira de dançar com a bexiga é muito legal” (Pedro, 2º ano, DC). O objetivo dessa atividade foi experienciar situações de movimentos que envolviam a utilização das articulações do corpo de maneira leve, fator de movimento peso proposto por Laban (1978, 1990). Porém, após sentirem os movimentos leves, as crianças também criaram suas próprias danças e

exploraram esse objeto lúdico de diferentes formas, resultando em um momento de alegria e descontração.

Marques (2012, p. 35) discorre sobre a importância de pensarmos a dança na escola como uma dança lúdica:

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.

Giulia (4º ano, DC), durante a atividade do pano mágico, fazia os movimentos ao som de uma música clássica, portando dois panos coloridos, um em cada mão, até que a música parou, e ela sorriu e disse: “tia minha aula preferida é quando tem dança, você deixa a gente brincar, correr e até fazer barulho e não fica brava”. Identificamos, por meio desse relato, que no espaço escolar a prática pedagógica das crianças se expressarem de diferentes formas não ocorre com frequência.

Durante a pesquisa, apreendemos a necessidade de as crianças interagirem umas com as outras. Infelizmente, elas ficaram muito tempo em suas casas, por conta da pandemia da Covid-19. Diante desse contexto, a proposta de dança trouxe de volta os momentos de interação e ludicidade, conforme percebemos nas crianças, quando perguntamos o que mais gostaram das aulas de danças e porquê.

Ademais, quatro crianças associaram a dança com a interação com os amigos: “[...] de brincar e dançar com amigos” (Bruno, 4º ano, GF); “foi muito legal fazer coisas novas na escola ver como tá acabando o Covid pra brincar de novo” (Janete, 4º ano, GF); “assim, eu mais gostei da aula de dança porque a gente podia brincar todo mundo junto e eu gostei mais a do pano que a gente pode fazer um monte de coisa e não teve uma que eu menos gostei, eu gostei de tudo e me senti bem alegre” (Simone, 4º ano, GF); “pra mim a dança é um jeito de brincar com seus amigos, de se expressar, de sentir livre, pra mim é bem divertido” (Pedro, 4º ano, GF).

Fontana e Cruz (1997, p. 139) salientam que brincar também é uma maneira de se relacionar e se expressar:

Brincar é, sem dúvida, uma forma de aprender, mas muito mais que isso. Brincar é experimentar-se, relacionar-se, imaginar-se, expressar-se, compreender-se, confrontar-se, negociar, transformar-se, ser. Na escola, a despeito dos objetivos do professor e de seu controle, a brincadeira não envolve apenas a atividade cognitiva da criança. Envolve a criança toda. É prática social, atividade simbólica, forma de interação com o outro. Acontece no âmago das disputas sociais, implica a constituição do sentido. É criação, desejo, emoção, ação voluntária.

É por essa razão que é primordial pensarmos a dança na escola também como uma dança lúdica, que brinca, que permite e incentiva relações. A ludicidade nas propostas de dança permite que vínculos sejam recriados, ou seja, que experiências sejam possibilitadas, descobertas incentivadas e recombinações realizadas (MARQUES, 2012, p. 35).

As crianças levaram a dança em sua ludicidade para suas casas, pois contaram: “gostei de tudo, foi muito legal, o meu balangandã tá lá na minha casa, no fundo da minha casa e eu fico lá dançando e brincando com meus cachorros, fico rodando e me sinto sabe aquelas moças de carnaval que fica fazendo desfile” (Inês, 4º ano, GF).

No início da pesquisa, cinco crianças conceberam a dança como coreografias e ensaios para apresentações, mas, após vivenciarem as atividades de danças, elas passaram a interpretar a dança como uma experiência divertida, lúdica e criativa. Além dessa concepção de ludicidade, as crianças demonstraram, por meio dos dados apresentados durante a pesquisa, a concepção de sentimentos, que apresentaremos a seguir.

4.2 Sentindo-se e percebendo-se como corpo para vivenciar a dança

Nessa seção, contextualizamos as expressões das crianças em relação aos sentimentos gerados pelas vivências da dança, ou seja, como se sentiram com as aulas, o que mais gostaram e menos gostaram, e como foram se percebendo como corpo neste processo. As reflexões evidenciaram a dança como forma de expressão, liberdade, felicidade e alegria

4.2.1 A dança como expressão

De acordo com os PCNs de Arte (1997), a dança é uma forma de integração e expressão, tanto individual como coletiva. A BNCC (BRASIL,2018) define o significado da palavra expressão como sendo a possibilidade de exteriorizar e manifestar as criações individual e coletiva. A partir desses documentos identificamos, através dos dados coletados nas entrevistas, no diário de campo e no grupo focal, o que as crianças manifestaram sobre a dança como forma de expressão.

A atividade chamada aquecimento criativo tinha como objetivo criar uma sequência de movimentos, utilizando espaços, direções, tempo e nível. Primeiramente, uma criança fazia um movimento. Em seguida, esse movimento era repetido por todas. Depois, uma segunda criança criava um novo movimento, e as crianças repetiam tanto o primeiro como o segundo movimento, e assim sucessivamente, até todas criarem seus movimentos, ampliados gradativamente.

Uma criança relatou que iria tentar fazer o mesmo movimento dos amigos, apesar de sua expressão corporal ser mais suave. Juan (4º ano, DC) compreendeu que os movimentos não são iguais e que mesmo em uma dança coletiva ele poderia fazê-los como conseguisse. Laban (1978, p. 67) afirma que o corpo é nosso instrumento de expressão por via do movimento:

O corpo é nosso instrumento de expressão por via do movimento. O corpo age como uma orquestra, na qual cada seção está relacionada com qualquer das outras e é uma parte do todo. As várias partes podem se combinar para uma ação em concerto ou uma delas poderá executar sozinha um certo movimento como solista, enquanto as outras descansam.

A palavra “expressão”, associada aos movimentos e aos sentimentos, foi relatada por duas crianças. Lourival (4º ano, GF) relatou que a “dança é expressar o sentimento, o movimento da dança deixa a gente feliz, pois dá liberdade, até o jongo dá liberdade para o povo africano expressar sua felicidade e sua Cultura”; Camilo (4º ano, GF) disse: “a dança pra mim é uma maneira de se expressar seus movimentos e principalmente os sentimentos”.

Wesley (4º ano, E) alegou: “dança pra mim é expressar seus sentimentos, de alegria, porque acho que quando tá triste ninguém canta e dança”. Para ele,

a dança é expressão do sentimento de alegria. No grupo focal colhemos um relato da dança como um “se expressar com o corpinho” (Gisele, 2º ano, GF).

Na ocasião em que as crianças apreciavam o ritmo da música e dançavam com o pano mágico, ouviram uma valsa. Então, uma das crianças relacionou este ritmo com uma expressão suave: “professora esse ritmo é calmo, precisa dançar devagar, podemos expressar nosso movimento de forma suave” (Marcelo, 4º ano, DC). Marcelo usou a palavra “expressar”, associando-a à forma de execução do movimento.

O conceito de expressão foi esclarecido durante a aplicação das atividades de dança. Segundo Cone e Cone (2015, p. 17), na dança as crianças têm a oportunidade de explorar diferentes formas de movimentos:

Por intermédio da dança, as crianças têm a oportunidade de explorar diferentes formas de movimentos, de encontrar diversos modos de expressão de suas ideias e sentimentos, e de empregar a imaginação e o pensamento criativo para criar uma nova dança.

Destarte, as crianças têm a oportunidade de expressarem seus movimentos e sentimentos. Na presente pesquisa, sete crianças trouxeram essa ideia. Joseane (4º ano, GF), por exemplo, discorreu que a dança é a melhor forma de se expressar, realizada até pelos animais: “eu aprendi que a dança é o melhor jeito da gente se expressar, que até os animais fazem dança”. Para Ana (4º ano, GF), “dança é movimento, liberdade de expressão do sentimento”. Percebemos, assim, que a dança sentida e experienciada é promotora de diferentes emoções.

Portanto, é necessário que a criança sinta a dança, pois, “o fazer-sentir dança enquanto arte nos permite um tipo diferenciado de percepção, discriminação e crítica da dança, de suas relações conosco mesmos e com o mundo” (MARQUES, 2012, p. 27). Laban (1978a, 1978b) mostrou que através do movimento e na dança as pessoas se relacionam com seus próprios corpos, de outra maneira, expressiva e prazerosa. Virginia (4º ano, GF), corroboraria com essa posição: “é uma forma de se expressar. Muita gente deveria fazer dança”.

Tanto na entrevista como no diário de campo, a dança como expressão foi apontada por uma criança, porém, no grupo focal, sete crianças fizeram esse

relato, dança como expressão de sentimentos e movimento. Isto indica que o processo de ensino com a dança gerou a ampliação da compreensão.

4.2.2 Liberdade, felicidade e alegria: a dança e suas emoções

Os dados apresentados por 14 crianças foram registrados no diário de campo e, principalmente, no grupo focal, atrelando o sentir a dança como liberdade, felicidade e alegria. De acordo com Nóbrega (2015, p. 140), durante a dança o movimento pode ser experimentado pela estesia.

Na dança esse movimento pode ser experimentado ao se ressaltar a estesia do corpo, a intensidade das sensações, a transformação dos esquemas corporais e a criação de novos espaços e de novos movimentos coreográficos e estéticos.

Para Juan (4º ano, E), a dança é viver e se alegrar: “pra mim dança é um negócio de viver, você se alegra, valsa para dançar com o seu par, você sente uma brisa mais leve, o samba você sente uma brisa mais rápida, de alegria, a dança pra mim é muito legal”. Esse foi o único relato na entrevista que aborda a dança enquanto alegria.

Percebemos que em todas as atividades de danças vivenciadas pelas crianças, elas estavam felizes e radiantes. No final da atividade de mímica dos animais, Pietra (4º ano, DC) falou: “tia eu adorei essa dança, fiquei muito feliz em ter liberdade de brincar – isso deixa claro a felicidade da criança; além disso, o termo “liberdade” representa a autonomia e o protagonismo vivenciado durante a atividade.

Diante dessa perspectiva, entendemos que a dança se concretiza nas ações e nas experiências vivenciadas por meio das propostas de atividades. A partir disso, as crianças têm a autonomia de criar as danças através das suas ações corporais.

Quando perguntamos para as crianças o que elas sentiram durante as aulas de dança na escola, três delas afirmaram ser “alegria”: “uma alegria dançar na escola” (Mateus, 2º ano, GF); “foi uma grande alegria dançar” (Paula, 2º ano, GF); “uma alegria sem fim” (Joseane, 2º ano, GF).

Nanni (2003, p. 39) argumenta que a dança promove “formas de explorar expressões infantis de alegria, tristeza, euforia e permitirá à criança vazar expressão das emoções reprimidas, contidas no seu mundo subjetivo”.

A expressão “felicidade” foi muito citada pelas crianças, quando perguntadas sobre o que sentiram em relação às propostas de dança. Simone (4º ano, GF) relatou que se sentia feliz por sair da sala, fazer movimentos e brincar: “sabe eu me sentia feliz porque a gente ia pra outro lugar, não ficava só na sala, a gente fazia movimento, brincava e era feliz”. Esse relato mostra que as crianças não tinham muitos momentos em que saíam das salas de aula. Das 13 propostas de dança, 12 ocorreram fora das salas de aula, e as crianças sempre narravam que gostavam de realizar as atividades em outros espaços. Bruno (2º ano, GF) disse: “muito feliz, animado, com vontade de só dançar”.

Durante a proposta de dança da mímica dos animais, as crianças se arrastaram pelo chão, pularam, rodopiaram e se divertiram muito. A fala de Renata (2º ano, DC), “hoje foi o dia mais feliz, eu pude arrastar no chão, brincar, pular, esse tipo de dança é muito legal”, revela que a criança está feliz por estar fora da sala, expressando-se corporalmente, brincando, explorando e sentindo a dança.

Conforme Barreto (2004, p. 123/124), “o significado de dançar, como forma de expressão humana, precisa ser construído dançantemente, sempre que se experiencie a dança, em diferentes tempos e espaços”.

Outra expressão, utilizada por seis crianças ao serem questionadas sobre como se sentiram durante as aulas de dança, foi “liberdade”. Para elas, a liberdade só foi possível pelo fato de experienciarem, sentirem e criarem seus movimentos através da dança.

No grupo focal, três crianças dos 2º anos se reconheceram felizes com as atividades que executaram: “sentia feliz e livre” (Gisele, 2º ano, GF); “alegria e liberdade” (Neide, 2º ano, GF); “liberdade e feliz” (Celia, 2º ano, GF). Uma criança do 4º ano, por sua vez, afirmou: “eu me sentia livre pra fazer o que eu quisesse” (José, 4º ano, GF).

Perguntamos para as crianças o que mais gostaram nas aulas de danças. Duas delas responderam o seguinte: “da liberdade de dançar” (Luiza, 4º ano, GF); “eu vou falar eu amei as danças, agora eu já sei o que é dança: é sentir o corpo e ser feliz” (Giulia, 4º ano, GF).

Todos os relatos foram de extrema relevância para compreendermos o que as crianças sentiram durante as aulas de dança. Destaca-se sentimentos e percepções como alegria, felicidade e liberdade, que ocorreram principalmente durante as propostas de atividades, realizadas de forma individual e em grupo.

4.3 A dança: a construção e a relação com os saberes

Nesta última sessão, enfatizaremos três subcategorias de análise, a saber: as relações de respeito e interação com o outro; o respeito à cultura; os gêneros na dança.

4.3.1 Respeito e interação com o outro

As análises aqui construídas, focadas na interação entre os pares, emergiram dos dados registrados em diário de campo, ao longo do processo de ensino e aprendizagem, bem como nos relatos do grupo focal ao final do processo.

Durante a proposta da atividade chamada aquecimento criativo, direcionada para turma do 4º ano, aconteceu uma situação bem interessante. As crianças criavam seus movimentos e repetiriam o movimento do amigo. Inicialmente, parecia que a atividade não daria certo, pois as crianças estavam envergonhadas, e sequer conseguiam criar seus movimentos; por isso, elas faziam um movimento, mas davam risadas. No entanto, a partir da quarta criança, elas perderam a vergonha e demonstraram gostar da atividade. Sendo assim, uma criança ajudava a outra a pensar no movimento a ser executado, bem como ajudavam a se lembrar do movimento anterior feito pelo amigo.

Assim que notamos que as crianças compreenderam a proposta da atividade e tiveram a autonomia de organizar sua sequência, ficamos apenas observando, sem interferir. Elas, então, atuaram como protagonistas do processo, pois, em relação aos movimentos, puderam criar e repensar, mas também ajudar os amigos, bem como reclamar das dificuldades.

Durante a atividade, Paulo (4º ano, DC) sentiu desconforto ao fazer os movimentos: “esse movimento é muito difícil, precisa fazer um mais fácil”. Nesse

instante, Marcos (4º ano, DC) se aproxima de Paulo e, com calma, mostra como fazer o movimento: “não é difícil, faz assim...”; ele erguia um braço, depois o outro, em seguida, mexia os dois, ao mesmo tempo, e mexia as pernas. Paulo repetiu o movimento duas ou três vezes, e demonstrou alegria em conseguir realizar a atividade.

Notamos que as crianças além de se organizarem para a elaboração dos movimentos, foram capazes de auxiliar os amigos nos movimentos de maiores dificuldades. Isto demonstrou o respeito e a empatia gerada entre as crianças do 4º ano C.

Segundo Godoy (2011, p. 24), “[...] cabe ao professor estimular a criança não só para as danças individuais, mas sobretudo para as criações coletivas. Elas proporcionam a integração entre as crianças em torno da observação da cultura para a composição cênica”. Nas atividades em grupo, as crianças vivenciam o respeito pelo amigo e pelas produções individuais e coletivas.

Outro momento significativo da análise dos dados foi quando Miliane (4º ano, GF) relatou que gosta de dançar, pois isto lhe proporcionava a brincadeira com os pares: “pra mim, a dança é um jeito de brincar com seus amigos, de se expressar, de sentir livre, pra mim é bem divertido”.

Durante a atividade de percussão corporal – som do meu corpo –, cinco crianças, participantes de um mesmo grupo, quiseram mostrar como a percussão elaborada por elas. Nesse momento, uma criança relata: “tia, fizemos nossa percussão corporal, nosso grupo é bom nisso, todo mundo participou, cada um criou um som” (Murilo, 4º ano, DC). Elas, então, fizeram o som com seus corpos, demonstrando harmonia entre os pares.

Em concordância com Marques (2012, p. 62), as crianças podem e devem se expressar corporalmente consigo mesmas e umas com as outras.

As vontades, querer, desejos e sonhos das crianças, podem e devem se expressar corporalmente na convivência dialógica consigo mesmas, com os outros e com o meio em que vivem. As atividades de dança podem ser uma forma de concretizar e corporificar essas potências de ideias, visões, sensações e percepções de mundo.

Identificamos que as crianças vivenciaram a dança, não apenas individual, mas também coletivamente, através da interação e do respeito com seus pares. Elas dançavam em pequenos grupos e organizavam as propostas

das danças. Se não fossem as restrições de distanciamento social, devido a pandemia da Covid-19, certamente as relações na dança por parte das crianças seriam ainda mais exploradas.

4.3.2 Respeito à cultura afro-brasileira

Através das análises dos dados obtidos no diário de campo e no grupo focal, percebemos que as crianças evidenciaram a construção do respeito pela cultura afro-brasileira quando tiveram contato com a dança jongo. De acordo com Ugaya (2007, p. 75), o jongo, uma manifestação da cultura afro-brasileira, “é uma dança realizada em pares mistos no centro de uma roda, onde todos cantam e batem palmas ao som de dois tambores, o candongueiro e o tambú”.

Iniciamos a atividade explicando para as crianças o que é o jongo; na sequência, exibimos um documentário sobre o tema. Durante a exibição do documentário sobre o jongo, Antonia associou esta dança à macumba. Ainda assim, esperamos o término do documentário para conversarmos com Antonia e com as demais crianças sobre o significado do jongo.

Depois disso, questionamos as crianças sobre o que elas acharam da dança. Unanimemente, disseram que desconheciam esse estilo, mas apreciaram opiniões em relação ao documentário: “tia, achei bem bonita, vou perguntar pra minha vó se ela conhece, nossa família é de negro, acho que alguém conhece, e não é macumba, macumba é feio, essa dança é bonita” (Inara, 4º ano, DC). Como podemos notar, Inara se identificou muito com o jongo, a ponto de ficar encantada. Depois da fala de Inara, Antonia (4º ano, DC) se justificou em relação ao que ela havia falado anteriormente: “minha mãe falava que essas danças eram macumba, mas acho que era outra dança, essa não é macumba”.

Em seguida, conversamos com as crianças sobre o significado de macumba. Explicamos que macumba é uma árvore de origem africana, bem como um instrumento musical parecido com um reco-reco, que também leva o nome de macumba. Até então, as crianças desconheciam tudo isso.

Cone e Cone (2015 p. 34) discorrem sobre as necessidades de as crianças conhecerem sobre a cultura de determinada dança: “é importante ensiná-los sobre o ambiente e o povo dos quais a dança se origina, para

promover a valorização dessa cultura e o respeito por ela”. Assim sendo, o jongo é uma dança carregada de tradições culturais.

Heloá (4º ano, DC) enfatizou o estilo da vestimenta usada no jongo: “eu observei nessa dança que as roupas são bem fechadas e as saias são compridas”. Felipe (4º ano, DC) observou o respeito pelos mais velhos, pois o jongo é iniciado pelo casal mais experiente: “eles respeitam bastante os mais velhos, eles são sempre os primeiros a dançar”. A partir do relato feito por essas crianças, destaca-se a compreensão, carregada de cultura e respeito, desse estilo de dança.

Simonard (2005, p. 26) discorre sobre a forma de vestimenta no jongo.

No jongo tradicional, as mulheres se vestiam com saia comprida, bata, lenço na cabeça e descalças; os homens trajavam roupas de festa comuns: terno e sapato, podendo variar para calça comprida, camisa com a manga arregaçada e descalço.

Ainda com relação ao jongo, Mariana (4º ano, GF) realçou que as pessoas africanas expressam seus sentimentos por meio desta dança: “Por exemplo, no jongo deu pra aprender que pros africanos a dança é divertida, que pode expressar seu sentimento, é uma coisa tipo de respeito, então foi bem divertido”.

De acordo com Simonard (2005), o jongo era considerado um ritmo dançado pelos escravizados em rodas organizadas nas festas que comemoravam os dias dos santos católicos e as festas familiares.

Elen (4º ano, GF) relatou que a felicidade é um sentimento que deixa as pessoas felizes e que o jongo representa isso para os africanos: “se expressar, o sentimento, os movimentos da dança deixa a gente feliz, pois dá liberdade, até o jongo dá liberdade para o povo africano expressar sua felicidade e sua cultura”.

Juan (4º ano, GF) reforçou o respeito pelo idoso preservado pelo jongo: “Dança é movimentar o corpo com liberdade, pode ser sozinho ou com os amigos é uma delícia, dança do africano, como é o nome mesmo? (as crianças auxiliaram Juan lembrando o nome da dança, que era o jongo) isso, o jongo pra eles é uma dança de festa de respeito do idoso e de alegria, dança é tudo isso”.

Após as crianças assistirem o documentário e uma apresentação sobre o jongo, fizemos uma roda de conversa. Esse exercício foi muito interessante pelo fato de percebermos as observações das crianças em relação ao jongo e o respeito pela cultura. Elas ficaram surpresas com o respeito dos jongueiros em direção ao casal mais velho, que iniciou a dança. Também observaram que o

jongo é uma dança que não traz a sensualidade, mas representa muita alegria para os envolvidos.

Diante das perspectivas apresentadas pelas crianças, pudemos perceber o quão importante foi conhecerem o jongo, as características dessa dança e o seu aspecto cultural.

4.3.3 Gênero na dança

A questão do gênero emergiu em virtude de duas situações que ocorreram durante a pesquisa. A primeira situação foi a entrevista de Rodolfo (4º ano, E), que asseverou que não dança, pois dançar é coisa de menina: “eu acho legal dançar, mas nunca danço, acho muito de menina”. Perguntado se queria dança na escola, ele reforçou sua concepção: “não sei, acho que não, é coisa muito feminina” (Rodolfo, 4º ano, E). De acordo com os relatos de Rodolfo, a dança se restringe ao universo feminino, concepção que se faz presente na sociedade nos dias atuais. Contudo, essa criança participou ativamente de todas as propostas de dança, e em momento algum, durante as atividades propostas, repetiu sua fala, nem mesmo deixou de fazê-las. Isto nos faz refletir sobre o poder da educação para a transformação das pessoas.

Um dos preconceitos em relação à dança está relacionado à questão de gênero, no contexto de uma sociedade machista. Assim, mesmo sem conhecerem um espetáculo de dança, algumas pessoas correlacionam a dança ao feminino. Para Marques (2012) a dança pode ser uma maneira de discutir sobre preconceitos:

Dançar, compreender, apreciar e contextualizar danças de diversas origens culturais pode ser uma maneira de trabalharmos e discutirmos preconceitos e de incentivar nossos alunos a criarem danças que não ignorem ou reforcem negativamente diferenças de gênero (MARQUES, 2012, p. 43).

A segunda situação foi inesperada, e ocorreu durante a atividade do pano encantado. Ao colocarmos o som da valsa, três crianças falaram que a música era linda e giravam com o pano na mão, rodopiavam, faziam movimentos leves. Na sala do 4º ano C, Juan relatou na entrevista que gostava de valsa e que queria dançá-la; ele vibrou quando ouviu a música e foi dançar com as meninas; dançou com uma, em seguida, dançou com outra. Foi neste momento que Paulo

(4º ano, DC) gritou: “olha o Juan, parece uma menininha”. Diante desse acontecimento, interrompemos a música e intervimos, enfatizando que diante daquele ritmo elas poderiam dançar como quisessem.

Também perguntamos às crianças se já tinham visto pessoas dançando valsa. Imediatamente, Juan disse que sim, e reconheceu ser uma dança apropriada para os pares; também afirmou ter participado da festa da irmã de 15 anos e, ali, as meninas dançavam com os meninos. Outra criança falou que já tinha visto valsa.

Paulo, por sua vez, retomou a fala para declarar que não conhecia a valsa e que não sabia que menino e menina podiam dançar juntos. Perguntamos se ele queria dançar; ele riu e disse que sim. Dançamos com ele, e todas as crianças bateram palmas. Paulo, então, pediu desculpas para Juan, que, por seu lado, não se sentiu incomodado com a fala de Paulo. Juan finalizou dizendo que não havia problema, já que Paulo não conhecia a dança.

Andreoli (2010) ressalta que os corpos são marcados pelas relações de gênero:

[...] a dança pode ser analisada como uma dentre as muitas práticas socialmente instituídas através das quais os corpos dos indivíduos são “marcados” por gênero, ou seja, os usos do corpo, dentro dos mais diversos estilos de dança, podem ser analisados como mecanismos de normatização, de aplicação das normas de gênero, que investem na produção de determinados tipos de corpos masculinos ou femininos. (ANDREOLI, 2010, p. 111)

Acreditávamos que a questão de gênero não se faria presente no Ensino Fundamental, anos iniciais, porém é uma questão que ainda precisa ser discutida com as crianças durante o processo de ensino e aprendizagem sobre dança. Entretanto, apareceram duas situações que envolveram essa questão, mas que foram resolvidas e compreendidas durante o percurso das atividades.

5 O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL COM AS CRIANÇAS

O produto educacional “Dança e corporeidade: uma proposta para os anos iniciais do Ensino Fundamental” consiste em um livro digital, organizado em práticas pedagógicas, que articulam o conhecimento científico atrelado às vivências da dança nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ele contém propostas de atividades relacionadas às vivências das manifestações artísticas, corporais e lúdicas da dança, reflexões teóricas e curiosidades sobre essa linguagem, destinadas à comunidade escolar.

O livro traz orientações didático-metodológicas para o ensino da dança nos anos iniciais do Ensino Fundamental, visando a valorização desta linguagem, por meio do protagonismo infantil, estimulada de forma artística, corporal e lúdica. Trata-se de um material que oferece possibilidades quanto à apropriação de conhecimentos referentes aos temas da corporeidade, da dança e do protagonismo infantil.

5.1 Objetivo

O objetivo é a apresentação de uma proposta de ensino e aprendizagem de dança a fim de subsidiar o trabalho pedagógico de professores e professoras de Arte e, sobretudo, incentivar o protagonismo infantil na apropriação e na criação dos conhecimentos, saberes e experiências com a dança.

Visando a compreensão do ensino da dança como expressão corporal carregada de sentido e intencionalidade, o livro discorre sobre as expressões artísticas, corporais e lúdicas de forma significativa, presente nos movimentos do corpo que cria, e não como ações mecânicas. Esperamos, assim, que as crianças conheçam os elementos artísticos, corporais, coreológicos, criativos e imaginativos da dança, do corpo, do espaço e do peso de maneira lúdica, criando e recriando suas expressões.

5.2 Desenvolvimento

No percurso do desenvolvimento das interações e das ações pedagógicas com as crianças foram pesquisadas, selecionadas e elaboradas propostas de atividades com fundamentação teórica e vivência prática, não com o intuito de servir como modelo ou receita para os profissionais da educação, mas sim para que fomente e alavanque discussões e reflexões sobre a dança na escola.

Para a construção do produto educacional elaboramos atividades que culminaram em situações vivenciadas pelas crianças, as quais possibilitaram a construção de uma visão diferenciada da dança, não de forma mecânica, como por meio das repetições de coreografias prontas ou das apresentações de comemorações e/ou festividades, mas através do protagonismo infantil. Assim, as crianças vivenciaram experiências corporais e perceberam seus corpos em constante movimento, criaram suas próprias danças por meio das brincadeiras e destas vivências e foram capazes de compreender o contexto cultural das danças que fazem parte da cultura brasileira.

As atividades propostas podem ser desdobradas e reelaboradas para as diferentes realidades das escolas e grupos de crianças, bem como adaptadas, contextualizadas e desenvolvidas para os diferentes anos do Ensino Fundamental.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo geral o desenvolvimento de um processo educativo com a dança, no âmbito do componente curricular de Arte, com crianças dos 2º e 4º anos, de uma escola pública municipal de Bariri, estado de São Paulo.

Os objetivos específicos foram analisar e ressignificar o ensino e a aprendizagem da linguagem da dança, no componente curricular de Arte, incentivando as crianças nas criações e vivências corporais lúdicas, para que se tornem protagonistas do processo de aprendizagem e propor um processo de ensino e aprendizagem no formato de livro digital, com contribuições didático-metodológicas para as interações e as ações pedagógicas envolvendo o ensino da dança nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ao longo desta pesquisa, aprofundamos nossos estudos sobre o protagonismo infantil, na linguagem da dança, como uma experiência corporal e lúdica. Iniciamos nossa pesquisa com o referencial teórico sobre corporeidade nos anos iniciais, apresentamos o corpo em sua totalidade, no contexto da ludicidade e das diferentes manifestações corporais. Também tratamos da linguagem da dança nas aulas de Arte, apresentamos os documentos oficiais, os quais abordam de forma superficial essa temática. Além disso, apresentamos autores que contribuíram para reflexão de uma dança, artística, corporal e lúdica. Trouxemos o protagonismo infantil à luz da sociologia da infância que reconhece e valoriza as crianças por suas particularidades e como produtora de cultura.

Iniciamos a pesquisa ainda no período da pandemia, em que as restrições estavam presentes no contexto escolar, como o uso de máscaras e o distanciamento social, porém tais restrições não impediram de realizar o estudo.

A análise inicial dos dados nos levou à reflexão sobre as manifestações corporais das crianças no que diz respeito à linguagem da dança, ao âmbito da corporeidade e do movimento, na perspectiva de que as crianças aprendessem de forma integral. Por meio das entrevistas feitas com as crianças dos 2º e 4º anos, dos dados gerados pelo diário de campo que foi construído durante as atividades de dança e do diálogo realizado no grupo focal, evidenciamos tanto as concepções das crianças como as construções significativas promovidas pelas vivências da dança.

Com base nos dados iniciais, coletados nas entrevistas, traçamos a concepção da dança na perspectiva das crianças que estão presentes no capítulo que apresenta a dança na escola: concepções infantis e aprendizagens, que foi dividido em categorias, sendo elas: concepções da dança na escola, sentindo-se e percebendo-se como corpo para vivenciar a dança e, por fim, a dança: construção e a relação com os saberes.

Percebemos que a dança foi associada pelas crianças aos ensaios para as apresentações e/ou coreografias realizadas na escola, sendo que as noções de dança por parte destas crianças reforçava o conceito como simples repetição de movimentos. Tal construção deve-se às influências escolares e dos adultos, que associam a dança com o ensaio, produzindo experimentações, no contexto escolar, como algo mecânico. Entretanto, durante o percurso de vivência das demais atividades, as crianças foram modificando suas concepções.

No decorrer das atividades propostas e na discussão no grupo focal, a dança passou a ser atrelada pelas crianças ao movimento, à liberdade, à alegria e à diversão, mais, como uma experiência divertida, lúdica e criativa. Além da concepção de ludicidade, as crianças demonstraram, por meio dos dados apresentados durante a pesquisa, a concepção de sentimentos atrelada à dança.

No que se refere ao sentir das crianças, a partir das aulas elas demonstraram a dança como expressão, liberdade, felicidade e alegria, ou seja, como se sentiram com as aulas, o que mais gostaram e menos gostaram, e como foram se percebendo como corpo neste processo.

Identificamos que as crianças vivenciaram a dança não apenas na esfera individual, mas também coletivamente, através da interação e do respeito com seus pares. Também ficou evidente o respeito à cultura afro-brasileira, pois diante das perspectivas apresentadas pelas crianças pudemos perceber o quão importante foi conhecerem o jongo, as características dessa dança e o seu aspecto cultural. Finalizamos as análises com duas situações que envolveram a questão de gênero, mas que foram resolvidas e compreendidas durante o percurso das atividades.

Como resultado desse processo de pesquisa elaboramos um produto educacional, intitulado “Dança e corporeidade: uma proposta para os anos iniciais do Ensino Fundamental”. O material consiste em um livro digital,

organizado em práticas pedagógicas, que articulam o conhecimento científico atrelado às vivências da dança nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O objetivo é a apresentação de uma proposta de ensino e aprendizagem de dança a fim de subsidiar o trabalho pedagógico de professores e professoras de Arte e, sobretudo, incentivar o protagonismo infantil na apropriação e na criação dos conhecimentos, saberes e experiências com a dança. Contém propostas de atividades relacionadas às vivências das manifestações artísticas, corporais e lúdicas da dança, reflexões teóricas e curiosidades sobre essa linguagem, destinadas à comunidade escolar.

Esperamos que o produto educacional, em formato de livro digital, seja acessível a todas as escolas e aos profissionais da educação, bem como às pessoas interessadas em conhecer, pesquisar e aprender sobre corporeidade, dança e protagonismo infantil com o foco nas crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Desta forma, que possamos realizar uma prática educativa de qualidade, além de incentivar e estimular os estudos e as produções acadêmicas e científicas nesta área do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, F. S. **Que dança é essa?** Uma proposta para a educação infantil. São Paulo: Summus, 2016.
- ANDRADE, C. R. **Dança para criança: uma proposta para o ensino de dança voltada para a educação infantil.** 2016. Tese (Doutorado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/137976>. Acesso em: 10 abril. 2021.
- ANDREOLI, G. S. **Dança, gênero e sexualidade:** um olhar cultural. *Conjectura*, Caxias do Sul, v. 15, n. 1, jan./abr. 2010, p. 107-118.
- ARROYO, M. G.; SILVA, M. R. **Corpo-infância:** exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012.
- AYOUB, E. Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, Supl. 4, p. 53-60, 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139594/134898>. Acesso em: jun. 2021.
- BARRETO, D. **Dança:** ensino, sentidos e possibilidades na escola. Campinas: Autores Associados, 2004.
- BRANDÃO, C. R; BORGES, M. C. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 6, p. 51-62. jan./dez. 2007. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reeducpop/article/view/19988>. Acesso em: jun. 2021.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª série): Arte.** Brasília: MEC/SEF; 1997.
- BRASILEIRO, L. T. O ensino da dança na Educação Física: formação e intervenção pedagógica em discussão. **Motriz**, Rio Claro, v. 14, n. 4, p. 519-528, out./dez. 2008. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/2140/1912>. Acesso em: 22 jun. 2021.
- CONE, T. P.; CONE, S. L. **Ensinando dança para crianças.** 3. ed. Barueri, SP: Manole, 2015.
- CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COUTO, Y. A. Arte na educação: brincar, dançar, rodar...Tempos e espaços da infância. In: PINHEIRO, M. C. M. (org.). **Intensidades da infância: corpo, arte e brincar**. Goiânia: FUNAPE/DEPECAC, 2010. p. 175-191.

DANTAS, M. F. Movimento: matéria-prima e visibilidade. **Movimento**, Porto Alegre, v. 4, n. 06, p. 51- 60, 1997. Disponível:
<https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2300/1003>. Acesso em: 29 de junho de 2022.

DEMARTINI, Z. B. F. Infância, pesquisa e relatos orais. In: FARIA, A, L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P, D. (org.). **Por uma cultura da Infância: metodologias da pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 1-17.

DEMO, P. **Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos**. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo: Scipione, 2009.

FRIEDMANN, A. Protagonismo Infantil. In: LOVATO, A.; YIRULA, C. P.; FRANZIM, R. (org.). **Protagonismo, a potência de ação da comunidade escolar**. São Paulo: Alana, 2017. p. 40-45.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 30 maio 2021.

GODOY, K. M. A. A criança e a dança na Educação Infantil. Caderno de formação: formação de professores Educação Infantil: princípios e fundamentos – volume 5. **Univesp**, São Paulo, v. 5, p. 20-28, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40517/1/01d18t02.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2021.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C.S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 9-29.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Bariri**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em:
<https://www.ibge.gov.br/busca.html?searchword=bariri>. Acesso em: 19 jul. 2022.

JOHNSON, D. **Corpo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

KUNZ, E.; COSTA, A. R. A imprescindível e vital necessidade da criança: “brincar e se-movimentar”. In: KUNZ, E. (org.). **Brincar e se-movimentar: tempos e espaços de vida da criança**. Ijuí: Unijuí, 2017. p. 13-37.

LABAN, R. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

LABAN, R. **Dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

LARA, M. L.; PIMENTEL, A. G. G.; RIBEIRO, D, M. D. Brincadeiras cantadas: educação e ludicidade na cultura do corpo. Lecturas, Educación Física y Deportes, **Revista Digital**, Buenos Aires, año 10, n. 81, fev. 2005. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd81/brincad.htm>. Acesso em: 20 maio 2021.

LE BRETON, D. **A sociologia do corpo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LOBO, L.; NAVAS, C. **Arte da composição: teatro do movimento**. Brasília: LGE Editora, 2003.

MARQUES, I. A. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2012.

MARQUES, I. A. **Interações: crianças, dança e escola**. São Paulo: Blucher, 2019.

MILLER, J. **A escuta do corpo: sistematização da técnica Klauss Vianna**. São Paulo: Summus, 2007.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MULLER, F. Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 553-573, maio-ago. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 maio de 2021.

MUNARI, B. Jogos e brinquedos. In: MUNARI, B. **Das coisas nascem as coisas**. Lisboa: Edições 70, 2010. 244-255 p.

MUNARI, B. **Fantasia**. Lisboa: Edições 70, 2007.

NANNI, D. **Dança educação, pré-escola a universidade**. 2 ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2003.

NEIRA, M. G. Educação Física na Educação Infantil: algumas considerações para a elaboração de um currículo coerente com a escola democrática. In:

FILHO, N. F. A.; SCHEIDER, O. (org.). **Educação Física para a Educação Infantil**: conhecimento e especificidade. São Paulo: UFS, 2008. p. 45-96.

NEIRA, M. G. **Práticas corporais**: brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginástica. São Paulo: Melhoramentos, 2014.

NISTA-PICCOLO, V. L.; MOREIRA, W. W. **Corpo em movimento na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2012.

NÓBREGA, T. P. **Sentir a dança ou quando o corpo se põe a dançar**. Natal/RN: IFRN, 2015.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. Pedagogia-em-participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano. **Revista em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 115-130, set-dez. 2017. Disponível em:
<http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3218/2953>
Acesso em: 20 maio 2021.

PRADO, P. D. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e Educação Infantil. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (org.). **Por uma cultura da infância**: metodologias da pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 93-111

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Coord.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

PRIORE, M. D. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

QUINTEIRO, J. Infância e educação no Brasil: um campo de estudo em construção. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (org.). **Por uma cultura da infância**: metodologias da pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002a. p. 19-47.

RENGEL, L. P.; OLIVEIRA, E.; GONÇALVES, C. C. S.; LUCENA, A.; SANTOS, J. F. Elementos do movimento na dança. Salvador: UFBA, 2017. Disponível em:
https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/174968/2/eBook_Elementosdo_movimento_na_Danca-Licenciatura_em_Danca_UFBA.pdf. Acesso em: 01 jun. 2022.

ROSSI, F. **Implicações da formação continuada na prática pedagógica do(a) professor(a) no âmbito da cultura corporal do movimento**. 2013. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013.

SANTIAGO, F.; FARIA, A. L. G. Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados, v. 5, n. 13, p. 72-85, jan.-abr. 2015. Disponível em:

<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/5184>. Acesso em: 25 maio 2021.

SARMENTO, M. J. **As crianças: contextos e identidades**. Universidade do Minho-Instituto de Educação, 1997.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. **As crianças contextos e identidades**. Braga, Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho, 1997.

SARMENTO, M. J. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância**. Campinas: UNICAMP, 2005.

SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

STRAZZACAPPA, M. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. In: **Caderno cedes**. Campinas, v. 21, n. 53, p. 69-83, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jG6yTFZZPTB63fMDKbsmKKv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 maio 2021.

SILVA, A. B. **Dançadeira: a capoeira como procedimento para a construção de um processo criativo em Dança Contemporânea**. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Arte, Belém, 2012.

SILVA, C. F.; RAITZ, T. R.; FERREIRA, V.S. Desafios da sociologia da infância: uma área emergente. **Psicologia & Sociedade**, Itajaí, n. 21 (1), p. 75-80, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/gSvWrZ9wdpnxhtJG6nsCqcf/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 maio 2021.

SIMONARD, P. **A construção da tradição no jongo da serrinha: uma etnografia visual do seu processo de espetacularização**. Tese de Doutorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: http://www.pontaojongo.uff.br/sites/default/files/upload/tese-a_construcao_da_tradicao_no_jongo_da_serrinha_uma_etnografia_visual_do_seu_processo_de_espetacularizacao.pdf

SOUSA, N. C. P. **Pesquisa-ação de formação continuada em Educação Física no âmbito da dança: as possíveis implicações no repensar e na transformação da prática pedagógica de Educação Física, Arte e Pedagogia**. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/150273/sousa_ncp_dr_rcla_int.pdf?sequence=6&isAllowed=y. Acesso em: 5 fev. 2021.

SOUZA, S. C. M. “Que venham negros à cena com maracas e tambores”: jongo, teatro e campanha abolicionista no Rio de Janeiro. **Afro-Ásia**, Salvador, n. 40, p. 145-171, 2009. Disponível em:

<https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/21191/13776>. Acesso em: 15 jan. 2022.

SURDI, A. C.; MELO, J. P.; KUNZ, E. O brincar e o se-movimentar nas aulas de Educação Física infantil: realidades e possibilidade. **Revista da escola de educação física da UFRGS**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, 459-470, abr./jun. de 2016.

UGAYA, A. S. **A dança no projeto “Arte, Educação e Cidadania”**: um relato de experiência. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2007.

ULLMANN, L. Posfácio. In: LABAN, R. **Dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

VIEIRA, M. S. O sentido da dança na escola. **Educação em questão**, Natal, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, v. 29, p. 103-121, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4450>. Acesso em: 20 jun. 2021.

VIEIRA, M. S. A dança na arte e na educação física: diálogos possíveis. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, Sergipe, v. 13, p. 177-185, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/19001>. Acesso em: 20 jun. 2021.

APÊNDICE A – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para as crianças

Identificação da pesquisa
Pesquisa: Corporeidade e dança: o protagonismo infantil nas aulas de Arte
Pesquisadora responsável: Prof. ^a Elaine Cristina dos Santos Negrão Orientadora: Dra. Fernanda Rossi.
Instituição: UNESP/Bauru – Faculdade de Ciências – Departamento de Educação
E-mail: fernanda.rossi@unesp.br
Telefone: (14) 3103-9571
Comitê de Ética em Pesquisa: Fone: (14) 3103-9400 E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br

Identificação do(a) voluntário(a)
Nome do participante:
Nome do responsável:
RG:

VOCÊ ESTÁ SENDO CONVIDADO(A) PARA PARTICIPAR DE UMA PESQUISA SOBRE DANÇA NA ESCOLA. O OBJETIVO DA PESQUISA É OUVIR O QUE AS CRIANÇAS PENSAM SOBRE AS DANÇAS NOS ANOS INICIAIS. CONVERSAREMOS SOBRE O QUE É DANÇA, SE VOCÊ GOSTA DE DANÇAR OU NÃO, QUAIS OS TIPOS DE DANÇAS E SE TEM DANÇA NA ESCOLA.

SE CONCORDAR EM PARTICIPAR, VOCÊ RESPONDERÁ A ALGUMAS PERGUNTAS QUE SERÃO FEITAS EM GRUPO, PARA TODAS AS CRIANÇAS, PARA CONHECERMOS AS SUAS OPINIÕES. AS RESPOSTAS SERÃO GRAVADAS EM ÁUDIO E UTILIZADAS SOMENTE PARA FINS DE PESQUISA.



PARA QUE POSSAMOS FAZER E GRAVAR AS PERGUNTAS PARA SABER SUAS OPINIÕES E DIVULGAR OS RESULTADOS, PERGUNTAMOS: VOCÊ QUER PARTICIPAR DESTA PESQUISA?



SIM ()



NÃO ()

PODEMOS TIRAR FOTOS DE VOCÊ, DURANTE AS ATIVIDADES?



SIM ()



NÃO ()

PARA VOCÊ PARTICIPAR, O SEU RESPONSÁVEL TERÁ QUE CONCORDAR E ASSINAR OUTRO DOCUMENTO. A PARTICIPAÇÃO É GRÁTIS.



VOCÊ NÃO É OBRIGADO(A) A PARTICIPAR DA PESQUISA. NINGUÉM FICARÁ IRRITADO OU TE TRATARÁ MAL POR ISSO. SE VOCÊ ACEITAR PARTICIPAR NÃO CONTAREMOS INFORMAÇÕES SOBRE SUA VIDA.



PARA OUTRAS PESSOAS

SE VOCÊ ACEITAR PARTICIPAR E NÃO QUISE RESPONDER A ALGUMA PERGUNTA, PODERÁ ME DIZER E EU FAREI AS ADEQUAÇÕES NECESSÁRIAS.



VOCÊ PODE DIZER “SIM”, AGORA, E DEPOIS MUDAR DE IDEIA, E TUDO CONTINUARÁ BEM. TAMBÉM PODERÁ CONVERSAR E TIRAR SUAS DÚVIDAS COMIGO, QUANDO QUISE.

EU ENTENDI QUE A PESQUISA É SOBRE DANÇA NA ESCOLA.

JÁ QUE MEU RESPONSÁVEL ACEITOU E EU ENTENDI E TIREI MINHAS DÚVIDAS, EU CONCORDO EM PARTICIPAR DA PESQUISA E DAS FOTOS DAS BRINCADEIRAS, RESPONDENDO ÀS PERGUNTAS DA PESQUISADORA.

BARIRI ___/___/___

Assinatura da pesquisadora responsável

Assinatura da criança

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os responsáveis das crianças participantes da pesquisa

**Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências – câmpus de Bauru**

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)
Conselho Nacional de Saúde, Resoluções 466/12 e 510/16**

Caro(a) senhor(a), _____.

Solicitamos autorização do(a) senhor(a), responsável legal pela criança _____, matriculada na EMEF Prof.^a Julieta Rago Foloni, para que o(a) mesmo(a) participe da pesquisa intitulada **“Corporeidade e dança: o protagonismo infantil nas aulas de Arte”**, da pesquisadora **Elaine Cristina dos Santos Negrão**, portadora do RG 28.536.069-3 e CPF nº 258.410.678-77, orientada pela Profa. Dra. Fernanda Rossi, no Programa de Pós-Graduação em Docência para Educação Básica, curso de mestrado.

A pesquisa tem como objetivo elaborar um processo educativo de valorização das manifestações corporais da dança entre os professores de Arte e as crianças das séries iniciais, em específico, 2º anos e 4º anos desta unidade escolar.

Caso autorize a participação da criança na pesquisa, ela participará de práticas corporais vinculadas à dança, junto com sua professora, no horário regular das aulas. Essas atividades serão filmadas e fotografadas e os registros serão destinados à elaboração de um produto educacional/material pedagógico, caso o(a) senhor(a) autorize a divulgação da imagem da criança (conforme assinatura em termo de uso de imagem).

Os resultados da pesquisa serão publicados e/ou apresentados com fins científicos (dissertação, tese, livros, artigos, reuniões científicas e afins). Dadas as características desta investigação, não haverá nenhum custo ao responsável para que a criança possa participar, como também não haverá remuneração à família.

Os riscos decorrentes da participação nesta pesquisa são mínimos e estão relacionados à participação regular em práticas corporais de dança. Caso a criança se sinta desconfortável em participar de alguma atividade ou responder a alguma pergunta ou, ainda, qualquer outro incômodo, a pesquisadora tomará medidas de acolhimento e atenção, e a qualquer momento o(a) senhor(a) poderá nos informar, caso ocorra alguma queixa por parte dela, para serem providenciadas as adequações necessárias.

Os benefícios desta pesquisa estão em colaborar com a valorização da corporeidade na dança e com o protagonismo infantil. Quaisquer esclarecimentos poderão ser solicitados no decorrer da pesquisa. Cabe lembrar-lhe, ainda, que o(a) senhor(a) poderá recusar ou retirar seu consentimento livre e esclarecido em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

Se o(a) senhor(a) se sentir suficientemente esclarecido sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o(a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o(a) senhor(a) e a outra com a pesquisadora.

Agradeço antecipadamente a participação e a contribuição.

Em caso de dúvidas éticas, o(a) senhor(a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Ciências – UNESP de Bauru, através do número (14) 3103-6087, endereçado na Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01.

Local: _____, ____ de _____ de _____.

Assinatura da pesquisadora
responsável

Assinatura do(a) responsável
pela criança

Dados sobre a Pesquisa:

Título do projeto: **Corporeidade e dança: o protagonismo infantil nas aulas de Arte.**

Pesquisadora responsável: **Elaine Cristina dos Santos Negrão**

Cargo/função: Pesquisadora responsável – discente de mestrado

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01 – bairro: Vargem Limpa
17033-360 – Bauru, SP

Dados para contato: fone (14) 981457842; *e-mail*: elainenegrao@uol.com.br

Orientadora: **Prof.^a Dr.^a Fernanda Rossi**

Cargo/função: Orientadora – Prof.^a. Dr.^a. do Departamento de Educação/FC

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01 – bairro: Vargem Limpa
17033-360 – Bauru, SP

Dados para contato: telefone (14) 3103-9571, *e-mail*: fernanda.rossi@unesp.br

NOME DO(A) RESPONSÁVEL: _____

RG: _____

SEXO: _____

Data Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____ nº _____

Telefone para contato: () _____

APÊNDICE C – Termo de autorização de uso de imagem

Solicitamos a autorização do(a) senhor(a), responsável legal pela criança matriculada na EMEF Prof.^a Julieta Rago Foloni, participante da pesquisa intitulada “**Corporeidade e dança: protagonismo infantil nas aulas de Arte**”, para que possamos utilizar os registros em fotos e vídeos para divulgação dos resultados da pesquisa com fins acadêmicos e científicos. Tais registros serão destinados à elaboração de um produto educacional/material pedagógico (livro digital interativo com vídeos e fotos do desenvolvimento da pesquisa) e poderão ser divulgados em meios digitais e impressos, tais como livro eletrônico, artigos e demais documentos científicos, páginas na *internet*, redes sociais (*Facebook, Instagram, Youtube*), folhetos em geral (encartes, mala direta, catálogos, etc.), revistas e jornais, e outros.

De acordo com as Resoluções n.º 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, é assegurado o total sigilo da imagem dos participantes de uma pesquisa, porém, seria de grande valia se pudéssemos divulgar as fotos e os vídeos para demonstrar a prática das atividades realizadas e a participação das crianças. Assim, há opção para decidir se poderemos divulgar a imagem do(a) estudante sob sua responsabilidade legal.

O(A) senhor(a) autoriza a divulgação das fotos e vídeos da criança?

() Sim () Não

Eu: _____,
 CPF: _____, RG: _____,
 residente e domiciliado(a) à Av./Rua _____
 Bairro _____, na cidade de _____, UF _____,
 CEP _____, telefone _____, *e-mail*
 _____, depois de conhecer e entender os objetivos, os procedimentos metodológicos, os riscos e os benefícios da pesquisa “**Corporeidade e dança: protagonismo infantil nas aulas de Arte**”, bem como estar ciente da importância do uso dos registros (imagens e vídeos da criança acima), sob minha responsabilidade legal, conforme pesquisa especificada no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), **AUTORIZO**, através do

presente termo, a pesquisadora Elaine Cristina dos Santos Negrão, portadora do RG 28.536.069-3, orientada pela Profa. Dra. Fernanda Rossi, a divulgação das fotos e dos vídeos feitas durante as atividades desenvolvidas em suas aulas, para fins científicos, de estudos e ensinios (dissertação, produto educacional, tese, livros, artigos, reuniões científicas e afins), em meios impressos e/ou digitais, obedecendo ao que está previsto nas leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei Nº 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto No 3.298/1999, alterado pelo Decreto No 5.296/2004), sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Tenho ciência também de que a guarda e os demais procedimentos de segurança com relação às imagens são de responsabilidade da pesquisadora responsável.

Em caso de dúvidas éticas, o(a) senhor(a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética de Pesquisa da Faculdade de Ciências – UNESP, de Bauru, pelo telefone (14) 3103-6087, e no endereço da Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01.

Bariri, ____ de _____ de _____

Assinatura da pesquisadora
responsável

Assinatura do(a) responsável
pela criança

APÊNDICE D – Roteiro de questões de entrevista para as crianças

- 1) O que é dança para você?
- 2) Você gosta de dançar? Quais danças você gosta de dançar?
- 3) Onde você dança? Com quem dança? Você faz alguma dança?
- 4) Você já aprendeu sobre dança na escola? O que você aprendeu?
- 5) Nas aulas de Educação Física têm dança? Como é?
- 6) Nas aulas de Arte têm dança? Como é?
- 7) A professora da sala de aula fala sobre dança ou dança com vocês?
- 8) Você gostaria que tivesse mais dança na escola? Por quê?

APÊNDICE E – Roteiro do grupo focal com as crianças

- 1) Como foi participar das aulas de dança?
- 2) Como vocês se sentiam durante as aulas de dança?
- 3) O que vocês aprenderam sobre as danças com essas aulas?
- 4) O que vocês mais gostaram das aulas de danças? Por quê? E o que menos gostaram? Por quê?
- 5) Se pudesse mudar algo, o que você mudaria?
- 6) O que é dança para você?
- 7) Vocês gostariam de falar algo mais?
- 8) Desenhe o que significou essa atividade de dança para você.