

UNESP
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“Júlio de Mesquita Filho”
Programa de Pós-Graduação em Artes
Curso de Mestrado Acadêmico Stricto Sensu

A criança, a Dança e a sociabilidade na escola

Claudia de Souza Rosa Cravo

São Paulo

2011

UNESP
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“Júlio de Mesquita Filho”
Programa de Pós-Graduação em Artes
Curso de Mestrado Acadêmico Stricto Sensu

A criança, a Dança e a sociabilidade na escola

Claudia de Souza Rosa Cravo

Dissertação submetida à UNESP como requisito parcial exigido pelo Programa de Pós-Graduação em Artes, área de concentração em Artes e Educação, linha de pesquisa Processos Artísticos e Experiências Educacionais, sob a orientação da Profª Drª Kathya Maria Ayres de Godoy e co-orientação da Profª Drª Rita de Cássia Franco de Souza Antunes, para a obtenção do título de Mestre em Artes.

São Paulo

2011

Cravo, Claudia de Souza Rosa

A criança, a Dança e a sociabilidade na escola / Claudia de Souza Rosa Cravo. - São Paulo, 2011.

134 f.; xx cm

Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Paulista – Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2011.

Orientadora: Prof. Dra. Kathya Maria Ayres de Godoy

Co-orientadora: Prof. Dra. Rita de Cássia Franco de Souza Antunes

1. Criança 2. Dança 3. Sociabilidade

DEDICATÓRIA

Ao meu marido Carlos, por todo amor compartilhado e à minha filha Catarina.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus, por me proporcionar a honra de compartilhar a vida de pessoas tão maravilhosas!

Começo pelos meus pais que sempre estiveram ao meu lado, dispostos a dar todo apoio e sustentação necessária para que eu concretizasse os meus sonhos. Aos meus irmãos pela paciência e tolerância, e meus cunhados, incansável disponibilidade.

Ao meu marido que esteve presente ao meu lado em cada passo que trilhei, apoiando, caminhando, compartilhando, chorando, sorrindo. Faltam palavras para dimensionar a essência de seus atos.

À minha querida filha que durante esta pesquisa nasceu e enriqueceu esta família com seus sorrisos, artimanhas, choros, fraldas e mamas.

Agradeço à Prof. Kathya Maria Ayres de Godoy e à Prof. Rita de Cássia Franco de Souza Antunes, verdadeiras mães acadêmicas, que em meio a tantas turbulências não só me orientaram durante o processo de pesquisa, mas também acreditaram em mim e na concretização do trabalho.

Aos integrantes do Grupo de Pesquisa Dança: Estética e Educação do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista – Unesp – SP, pois efetivamente fizeram parte de todo processo que envolveu esta pesquisa. Grandes amigos, brilhantes pesquisadores, inesquecíveis companheiros demonstraram o real significado da palavra sociabilidade.

À Prof. Dra. Larissa Michelle Lara e Prof. Dr^a Luiza Helena da Silva Chritov pelas grandes contribuições que lapidaram esta pesquisa, iluminando horizontes e ampliando possibilidades.

À toda EMEF Prof. Antonio Rodrigues de Campos que nos recebeu de braços abertos, dando total apoio e crédito ao trabalho, que teve como base o compartilhar de conhecimentos.

E encerro agradecendo aos grandes responsáveis pela existência desta pesquisa - às crianças. Àquelas com quem convivi e ainda terei a oportunidade de compartilhar vivências.

Resumo

A pesquisa proporcionou a crianças do ensino fundamental da rede pública municipal de São Paulo vivências em Dança por meio de um Programa de atividades artísticas que integrou a linguagem da Dança com a Música, o Teatro e as Artes Visuais. O programa, denominado “Vivências do Corpo”, buscou sensibilizar as crianças para a relação delas com seu corpo, com o “outro” e com o ambiente em que vivem. O objetivo da pesquisa foi analisar como um Programa dedicado a vivências em Dança no ambiente escolar pode potencializar o processo de interação entre as crianças do ponto de vista da sociabilidade. A idealização desta pesquisa partiu da observação de duas experiências pessoais: a primeira, a maneira desrespeitosa e, por vezes, agressiva de as crianças se relacionarem no ambiente escolar; a segunda, atrelada a um projeto de ação cultural envolvendo a linguagem da Dança, com outra comunidade escolar, que também se encontra inserida em uma infraestrutura urbana sociocultural, que incita a um contexto de vulnerabilidade. Esse projeto, realizado em uma escola localizada na periferia da zona oeste de São Paulo foi desenvolvido no ano de 2008 pelo Grupo de Pesquisa Dança: Estética Educação (GPDEE) do Instituto de Artes da Unesp, e destacou o escasso contato dessa comunidade com a Arte. O GPDEE deu continuidade ao trabalho nessa comunidade escolar com outro projeto de ação cultural, ao qual esta pesquisa esteve vinculada. Com abordagem qualitativa, a pesquisa apresentou como estratégia o estudo de caso que foi dinamizado com a efetivação do Programa a crianças do terceiro ano da referida escola. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com essas crianças, antes e depois da aplicação do Programa, registradas em vídeo, e que serviram como fonte de dados para análise. Como resultado pôde-se observar a potencialização das relações de sociabilidade entre as crianças no ato de ensinar e aprender com os colegas, destacando a relevância da vivência com a Dança como trabalho de sensibilização, recorrendo a experimentações com movimentos corporais, vinculado com o fazer/pensar de um corpo que dança. A Dança foi o caminho que permitiu momentos de reflexão por parte das crianças, possibilitando que elas entrassem em contato consigo, com o meio, com o outro e, sobretudo, com a Arte.

Palavras-chave: Dança, Criança, Sociabilidade.

Grande Área: Letras, Linguística e Artes

Área: Artes

Abstract

The research provided to children from basic education of municipal public school of São Paulo, experiences in dance through a program of artistic activities that integrated the language of the Dance with the Music, Theatre and Visual Arts. The program called “Vivências do Corpo” it was tried to make children aware of their body with others next to them and the environment which they live. The purpose of the research was to analyze how a program can be devoted to experiences in Dance in the school environment can enhance the interaction between the children_in the view of sociability. The meaning of this research came from the observation of two personal experiences: the first was the disrespectful and aggressive relationship children to each other in the school environment; the second was linked to a cultural action project involving dance language with other school community, which is also introduced into a socio-cultural urban infrastructure that encourages a context of vulnerability. This project was done in a school located on the West outskirts of São Paulo it was developed in 2008 by the Research Group Dance: Aesthetic Education (GPDEE) of the Art Institute of Unesp and pointed the little contact that community has with art. The GPDEE continued the work in this school community with another cultural action project to which this research was linked. With a qualitative approach, the research presented as strategy a case study that was dynamized_with the program for children of the third year of that school. Semi-structured interviews were made with these children before and after program application, recorded by videofilm, which served as a source of data for analysis of this research. As a result it was possible to see the enhance of social relations among children in the act of teaching and learning with colleagues, emphasis the importance of experience with dance as a sensibility work, made use of experimentation with body movements associated with the do-think of a dancing body. The dance was the way that get time for reflection among the children and enabled them to know themselves, get involved with the environment, especially with the others next to them and with art.

Keywords: Dance, Child, Sociability

Large Area: Letter, Linguistics and Arts

Area: Arts

Lista de Figuras

Figura 1 – Setores censitários classificados segundo o grupo de renda predominante do chefe de domicílio, mancha urbana de São Paulo, 2000	17
Figura 2 – Partes do desenho das crianças	51
Figura 3 – Diálogos e desenhos das crianças durante a vivência	54
Figura 4 – Crianças preparando-se para o anoitecer.....	56
Figura 5 – Durante a vivência <i>Movimentando o corpo do outro</i>	58
Figura 6 – Figuras da atividade <i>Atento ao desejo</i>	59
Figura 7 – Durante a vivência <i>Imitar o movimento do outro</i>	61
Figura 8 – Crianças representando o tema “brincadeira”	62
Figura 9 – Sala de aula	64
Figura 10 – Portão de entrada	68
Figura 11 – Refeitório	68
Figura 12 – Quadra	69
Figura 13 – Sala de aula	69
Figura 14 – Banheiro	69
Figura 15 – Trocando olhares.....	72
Figura 16 – Crianças depois de tocar o pandeiro	76
Figura 17 – Apresentação do IAdança	78
Figura 18 – Crianças e bailarino do IAdança	79

SUMÁRIO

COMO TUDO COMEÇOU	10
1. O CONTEXTO SOCIAL DA COMUNIDADE ESCOLAR	16
1.1 O lugar	17
1.2 A família	19
1.3 Os professores	22
2. A CRIANÇA	25
2.1 A criança sujeito	26
2.2 A existência do outro	29
2.3 A criança e o meio social	32
3. SOCIABILIDADE	36
3.1 Sociabilidade no contexto da escola	37
3.2 A sociabilidade no campo da Arte	38
3.3 O corpo criança anuncia a Dança na escola	41
4. O PERCURSO DAS CONVERSAS DA PESQUISA	44
4.1 “Vivências do Corpo”	47
4.2 Organizando os passos	79
CONSIDERANDO OS OLHARES	122
REFERÊNCIAS	126
Anexo 1 - Roteiro da entrevista inicial com as crianças	130
Anexo 2 - Roteiro de entrevista final com as crianças	131
Anexo 3 – Modelo da autorização para uso de imagens e áudio	133
Anexo 4 – CD – ROM	134
a) Transcrição das entrevistas iniciais e finais das crianças	
b) Transcrição das entrevistas iniciais dos pais	

c) Autorização de uso de imagens e áudio das crianças

COMO TUDO COMEÇOU

Ingressei na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) para obter formação acadêmica em Educação Física, na qual aprofundei meu interesse nos assuntos pertinentes ao ser em movimento, que vem continuamente se renovando na minha formação profissional.

O cotidiano como professora do Ensino Fundamental I da rede pública estadual despertou meu olhar para o corpo e as relações estabelecidas por ele no convívio humano.

Comecei minha carreira lecionando em uma escola da periferia da Zona Leste de São Paulo. Lá, pude observar o relacionamento das crianças e notei que, em sua maioria, mostravam-se comumente agitadas, agressivas e algumas vezes violentas entre si, até mesmo com o próprio ambiente escolar. Esse fato chamou minha atenção e procurei estabelecer contato mais próximo com a comunidade, em especial com os familiares das crianças que apresentavam maior dificuldade de convívio. A aproximação foi com o intuito de tentar compreender a forma de relacionamento estabelecida por essas crianças a partir do contexto em que elas viviam.

Conversas informais com familiares e o grupo administrativo da escola descreviam uma comunidade com carência na forma de moradia, de um sistema básico de saúde que funcionasse, de uma vida econômica equilibrada, de lazer, entre outros bens sociais e culturais. Pude identificar então, junto a observações que fiz no relacionamento direto, que desde cedo essas crianças viveram uma realidade em que o dia a dia familiar se materializava com a realização de tarefas domésticas, com a responsabilidade pelos cuidados com outras crianças mais novas ou, às vezes, perambulando pelas ruas quando estavam fora da escola. Conhecer a experiência vivida pelas crianças me fez pensar na influência que esse contexto estrutural, incluindo família, escola, aspectos econômicos, urbanos e culturais, poderia estar exercendo nelas enquanto sujeitos e que poderia se refletir, por exemplo, nas relações estabelecidas entre elas no ambiente escolar.

Silva (2007) mostra que a convivência entre as pessoas contribui para a formação de uma identidade, que traz significados provenientes das experiências no viver, no transmitir uma visão de mundo, posturas decorrentes dos valores que assumimos. Partindo dessa compreensão e considerando ainda as possíveis limitações

que as crianças possam sofrer em tais experiências, me pergunto como cidadã: que direitos previstos em estatutos e em outros instrumentos de regulação social meus alunos estão desfrutando? E, como educadora, que contribuição a escola tem trazido àquelas crianças, levando em consideração as condições de vida na periferia do Município de São Paulo onde elas se inserem?

Paralelamente a tais reflexões provenientes de observações vivenciadas no ambiente profissional, buscava soluções para as dificuldades que encontrava no convívio com meus alunos, advindas dessa circunstância de carência. Comecei, assim, a vislumbrar a possibilidade de articular conhecimentos sobre o ser em movimento, decorrentes da participação, desde 2007, no Grupo de Pesquisa Dança: Estética e Educação (GPDEE), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista – UNESP.

Como pesquisadora nesse grupo tenho tido a oportunidade de ampliar minha experiência acadêmica e contribuir para o estudo a respeito das dimensões, formações e comunicações do corpo, nas quais a Dança se apresenta como espaço que leva em seu ritmo o compassado da estética iluminado pela luz da educação.

Em 2008, o GPDEE desenvolveu um projeto de ação cultural, o “Dança Criança na Vida Real”, com incentivo da Pró-Reitoria de Extensão Universitária (PROEX)-UNESP/Banco Real–Grupo Santander, com crianças do quarto ano da EMEF Prof. Antonio Rodrigues de Campos, situada na periferia da Zona Oeste da cidade de São Paulo. Além de ser na periferia e numa escola, pude prontamente identificar outra semelhança desse projeto com a minha experiência profissional anterior na apresentação que Godoy & Antunes (2008) fazem sobre ele: a preocupação com o escasso contato dessa população com a Arte, com projetos culturais, em particular com a Dança como linguagem artística e educacional e a prevalência da representação dos bens culturais destacada pela mídia.

Ao final do referido projeto, realizado em 2008, chegou-se à conclusão de que houve ampliação na apreciação pelas crianças sobre as formas de dançar e resposta positiva quanto ao reconhecimento de que dançar é um potencial de todo ser humano. Melhor ainda foi o fato de que o GPDEE deu continuidade ao trabalho nessa mesma comunidade, em 2009, com o projeto “Movimento e cultura na escola: dança”, ao qual pude vincular esta pesquisa de mestrado.

Esses resultados ecoaram em relação às minhas antigas questões sobre a humanização das relações no ambiente escolar e sobre o direito de acesso aos bens

culturais pelos alunos, evidenciando, portanto, o potencial da Dança para o trato dessas questões.

Ao mesmo tempo, vi surgir uma possibilidade a ser experimentada em relação ao meu objeto de interesse: a sociabilidade de escolares do Ensino Fundamental I da rede pública da cidade de São Paulo que desfrutam de uma vulnerabilidade na infraestrutura urbana sociocultural. Vislumbrei as crianças se sociabilizando, estabelecendo contato e aproximações entre si, com a escola e com a Arte, vivenciando a Dança.

A concepção desta pesquisa, portanto, partiu de observações e reflexões provenientes de minha vivência profissional a respeito das formas de as crianças conviverem entre si no e com o ambiente escolar, considerando a influência provinda de um contexto urbano sociocultural limitante, destacando o escasso contato com a Arte, incitando situações de exclusão, violação de direitos e violência.

Nesse panorama, me pergunto se a Arte em seu papel transformador pode, dentro desse contexto, contribuir para a sociabilidade das crianças. Como um programa dedicado particularmente à vivência da Dança pode potencializar a relação de sociabilidade dessas crianças no ambiente escolar?

Desse modo, com a preocupação em ampliar o acesso a bens culturais, pretendo com esta pesquisa proporcionar o contato dessas crianças com um programa de atividades artísticas e, assim, analisar como um programa dedicado à vivência da Dança no ambiente escolar pode potencializar o processo de interação entre as crianças do ponto de vista da sociabilidade.

O desenvolvimento do programa buscou mediar o conhecimento para a formação de seres humanos cientes e reflexivos quanto à relação deles com o corpo e a do corpo com o meio em que vivem. Seres compreendidos de forma holística nas dimensões física, cognitiva, emocional, social e cultural que, na articulação simultânea dessas dimensões, formam um corpo que se expressa, influencia e é influenciado pelo meio em que vive.

Como fundamentação, busco os estudos de Wallon (1975)¹ e seus interlocutores, como Almeida (2000), Mahoney (2000), Amaral (2000), Godoy (2003), no que se refere à criança sujeito que se afirma em oposição à existência do outro, numa relação que acontece em um meio social, no qual pode gerar situações de sociabilidade.

¹ Dentre o vasto estudo de Wallon, busco esta obra como referência para a pesquisa.

Acrescento à discussão autores que tratam da sociabilidade como Bauman (1997), Souza & Santos (2009) e Guedes (2005).

Procurei, assim, despertar o “olhar” das crianças para as possíveis interações existentes com e no seu corpo, compreendendo esse “olhar” como o “[...] movimento interno do ser que se opõe em busca de informações e de significações.” (BOSI, 1988, p. 66)

Esse olhar se estendeu também no constante caminhar da pesquisa que se preocupou em compreender o processo do fenômeno estudado. Com abordagem qualitativa, a pesquisa se apresenta como estudo de caso, pois se constitui na busca de dados de um processo social específico; compreendê-lo e descrevê-lo o mais amplamente possível, para melhor conhecê-lo em contexto real (CHIZZOTTI, 2006).

Sendo assim, iniciei o delineamento da pesquisa com o levantamento prévio sobre as relações da comunidade escolar com atividades culturais e artísticas e informações das relações de sociabilidade referente à população alvo, alunos das turmas do terceiro ano, com o intuito de estabelecer na dinâmica do trabalho de campo um diálogo de conhecimentos provenientes desse universo sociocultural com o acadêmico.

Para tanto, em colaboração com o GPDEE, elaboramos e aplicamos entrevistas semiestruturadas com os pais/responsáveis e com as crianças, além de questionário aos respectivos professores. A finalidade de envolver os pais/responsáveis e os professores teve como propósito abarcar informações que envolvam o contato das crianças com atividades culturais e artísticas e suas relações de sociabilidade.

O roteiro das entrevistas e o questionário estão disponíveis para consulta nos arquivos do GPDEE. Para fins de análise nesta pesquisa foram utilizadas somente as entrevistas das crianças, que apresento em forma de roteiro inicial (anexo 1) e roteiro final (anexo 2), e selecionadas as perguntas referentes ao objeto de estudo e a população alvo desta pesquisa, já que o material coletado continha perguntas que também foram elaboradas para estudos do GPDEE. Aproveito para esclarecer ao leitor que o relato do trabalho realizado em parceria com o grupo foi descrito em primeira pessoa do plural, e o que cabe a esta pesquisa se encontra em primeira pessoa do singular.

No bojo dessa integração, organizamos também o programa “Vivências do corpo”, que foi idealizado como um momento de manifestação artística e educacional, abordando práticas que despertem o corpo para a Dança integrada à Música, ao Teatro e às Artes Visuais de forma criativa e reflexiva para as crianças. O programa buscou sensibilizar as crianças para a relação com seu corpo, com o “outro” e com o ambiente

em que vivem, tendo como viés o movimento humano inspirado nos estudos de Rudolf Laban (1978).

No início do programa e ao final dele, entrevistamos as crianças na busca de informações que pudessem contribuir para compreender como o programa pôde potencializar o processo de sociabilidade. Essas entrevistas foram transcritas (anexo 4 CD-ROM) e analisadas como meio de apreender, no discurso das crianças, o efeito dessa intervenção.

Retomamos contato com os pais/responsáveis e os professores, após o final do programa, com a aplicação de outra entrevista e outro questionário. O material referente aos pais/responsáveis e professores serviu em atendimento à demanda de informações sobre as crianças e da relação delas com atividades culturais e artísticas e contribuiu para esta pesquisa com informações que permearam o estabelecimento da dinâmica do trabalho de campo, trazendo elementos sobre o conhecimento da comunidade em relação aos aspectos culturais, artísticos e sociais, refletido no momento da prática pedagógica.

Aprofundar o olhar e acompanhar a realização da presente pesquisa são os próximos passos, começando com o primeiro capítulo, em que apresento o contexto da experiência; o lugar, a escola onde a pesquisa aconteceu; as pessoas envolvidas nessa experiência, os pais/responsáveis e os professores das crianças.

Sigo para o segundo capítulo destacando a criança como sujeito que estabelece relação com o “outro” em um meio social. A reflexão nesse capítulo tem respaldo em Wallon (1975), que destaquei dentre outros autores relacionados ao tema.

No terceiro capítulo apresento levantamento bibliográfico referente à sociabilidade e à Dança, focalizando a criança no ambiente escolar. Apresento a discussão levando em consideração estudos afins que se referem a características da vida na periferia dos grandes centros urbanos, assim como é também a localidade onde esta pesquisa se desenvolveu.

No quarto capítulo descrevo o percurso realizado na pesquisa integrando a experiência vivenciada em campo, o antes e depois dela, no trato do que pude captar durante a intervenção viabilizada com a aplicação do programa de vivências corporais para as crianças participantes, procedendo, posteriormente, à reflexão sobre a ação empreendida no processo.

O processo foi nutrido da preocupação em estabelecer a relação com as crianças baseada no respeito e no diálogo, que permitiu, também, a necessária aproximação da comunidade e respectivo contexto social.

Cada passo empregado nesta pesquisa, como sua idealização, a preparação para uma ida a campo, o contato com as crianças e a reflexão que permeou todo o caminho da pesquisa, possibilitou tecer algumas considerações. Dentre elas, resalto no último capítulo a potencialização das relações de sociabilidade entre as crianças no ato de ensinar e aprender com os colegas, destacando a relevância da vivência com a Dança como possibilidade de sensibilização, recorrido a experimentações com movimentos corporais, vinculadas com o fazer/pensar de um corpo que dança. Aponto para a contribuição que trabalhos ligados à Arte, assim como à Dança, podem proporcionar na formação da criança enquanto um ser capaz e atuante nas suas relações com o mundo.

1. O CONTEXTO SOCIAL DA COMUNIDADE ESCOLAR

Com interesse nos assuntos que envolvem o ambiente escolar, esta pesquisa vem, junto com o projeto Movimento e Cultura na Escola: Dança desenvolvido pelo GPDEE, aproveitar a possibilidade de aproximação com a comunidade da EMEF Prof. Antonio Rodrigues de Campos, localizada na Zona Oeste da Cidade de São Paulo.

Parto de aspectos que considere fundamentais para a pesquisa e seu delineamento, iniciando com a compreensão da realidade onde a população se insere, neste caso, a comunidade escolar.

A compreensão do contexto da região traz informações significativas a respeito de elementos que compõem características da região que, estando em uma metrópole como São Paulo, apresenta situações bem específicas e diversas.

Conhecer as situações de determinada região pode contribuir para a compreensão da forma de vida da população local, das influências que recebem e que direcionam a forma de convívio entre elas. Segundo Bazon (2000), as condições de vida de uma população podem orientar, em grande parte, as dinâmicas, os projetos de vida e as estratégias de sobrevivência das famílias.

Tais situações podem influenciar, por exemplo, nas condições do acesso da população a bens culturais, como a Arte que, dentre suas potencialidades específicas, pode contribuir para a formação de valores do cidadão. Tais valores conseqüentemente se fazem presentes nas relações interpessoais e no trato com o meio em que vive.

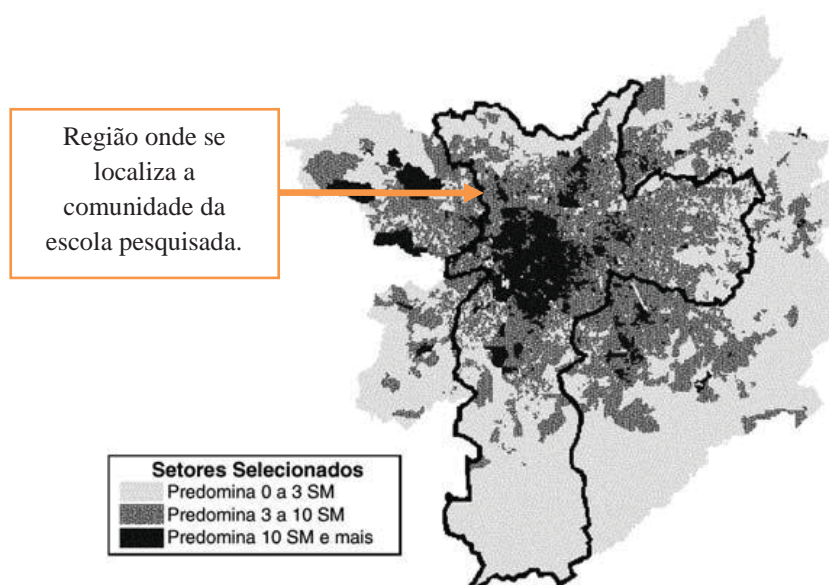
Então, levando em consideração que uma população pode receber influências determinantes em sua vida, provenientes das condições de que dispõe em sua infraestrutura social, econômica e cultural, a compreensão deste lugar se faz importante na tentativa de refletir sobre as condições, o acesso ou limitações em que vive.

Para tanto, relaciono autores que trazem estudos sobre as condições da infraestrutura urbana sociocultural da população que vive nas regiões de periferia da cidade de São Paulo, salientando aspectos da distribuição de renda familiar, da segregação residencial e elementos contribuintes para o aumento ou perpetuação da pobreza e da vulnerabilidade da população dessas regiões junto às condições de vida da comunidade escolar dos familiares e professores das crianças que participaram da pesquisa.

1.1 O lugar

A região da comunidade escolar é mostrada do ponto de vista espacial, no mapa (Figura 1) apresentado por Torres (2004, p. 48), que demonstra a concentração de famílias no setor cujos chefes têm renda entre três e dez salários mínimos e este fator vai diminuindo de acordo com o deslocamento para as regiões periféricas da metrópole.

Figura 1: Setores censitários classificados segundo o grupo de renda predominante do chefe de domicílio, mancha urbana de São Paulo, 2000.



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000, citado por Torres (2004, p. 48).

Nesse mesmo trabalho, Torres (2004) se detém na análise do grau de aglomeração de determinados grupos sociais/étnicos em uma dada área, identificando que tais aglomerações podem ocorrer de duas formas, uma por iniciativa dos integrantes desses grupos, como a formação de condomínios fechados de alta renda, representando uma autosegregação, e outra acontece forçosamente de modo involuntário. Em ambos os casos ocorre o que o autor denomina segregação residencial, que na região onde a população desta pesquisa se encontra, identifiquei como segregação forçada de modo involuntário. Os componentes para essa situação são os mecanismos de mercado pela valorização ou desvalorização imobiliária, os instrumentos institucionais (taxas, investimentos públicos etc.) e práticas de discriminação (por exemplo, de agentes imobiliários). É um conceito significativo nesta investigação, uma vez que a segregação residencial contribui para o aumento ou perpetuação da pobreza. O autor apresenta seis elementos como principais evidências de manutenção deste quadro que são:

- 1) *Má qualidade residencial*: gera riscos ambientais e para a saúde. Famílias de menor renda brigam por espaço, buscam o menor condomínio, dotados de pouca infraestrutura sujeitas a inundação e deslizamento, perda de hora de trabalho por motivo de saúde, gastos com remédios.
- 2) *Custos de moradia desproporcionais*: população de baixa renda familiar (até 2 salários mínimos) gasta muito mais com a moradia que a população com renda superior a trinta salários mínimos e conseqüentemente sobra pouco para dispor em saúde e educação. Esse fenômeno ocorre devido à escassez de espaço disponível e o conseqüente aumento de seu valor.
- 3) *Efeitos de vizinhança*: crescer em bairros onde a concentração de pobreza é grande tem efeitos negativos para o avanço educacional, de empregos, de gravidez na adolescência e atividade criminal.
- 4) *Distância entre moradia e emprego*: esse fenômeno ocorre pela baixa frequência de empregos nos locais da população de baixa renda tendo a concentração maior nos distritos do Centro e Sul-Sudoeste do município de São Paulo (Jardim Paulista, Itaim, Pinheiros, Moema e Vila Mariana) que são ocupados por moradores de média e alta renda. A distância das chamadas cidades-dormitórios por Torres, além de aumentar os gastos do transporte trás também efeitos sobre o acesso à informação sobre postos de trabalho assim como a sua procura.
- 5) *A moradia em situação irregular*: a moradia em terrenos irregulares, favelas ou loteamentos clandestinos dificulta o acesso aos serviços públicos, pois a existência dos mesmos depende da disponibilidade de terras pertencentes ao Estado, para construção de escolas, infraestrutura urbana e equipamentos sociais.
- 6) *A moradia como fator de geração de renda*: Espaço residencial utilizado para fins produtivos: cômodos podem ser alugados; produtos podem ser estocados; a casa pode ser o *locus* de produção de roupas, alimentos e serviços; a casa pode ser utilizada como ponto de venda. Estas possibilidades são menos prováveis em locais muito segregados, devido a alguns fatores como ausência de espaço disponível e fragilidade do mercado local. (TORRES, 2004, p. 44)

Na síntese da análise desses itens, o autor considera que tal segregação espacial não só contribui para a reprodução da pobreza, como também para os problemas sociais nas áreas da educação, saúde, emprego, transportes, habitação, geração de renda e segurança pública. E, de fato, infelizmente, pode-se verificar total pertinência dessas colocações à realidade desta pesquisa no relato dos pais/responsáveis das crianças, justificado nas entrevistas iniciais como sendo problemas que dificultam o acesso às atividades culturais, como, por exemplo, na entrevista com a avó de uma das crianças, ao relatar o problema de tempo e dinheiro:

Pergunta do entrevistador para a avó (E.): Ela participa de alguma atividade artística ou cultural?

Resposta da avó (A.): Não.

(E.): Não? Nada?

(A.): Nada! Se ela tem vontade...

(E.): Ah é... (tosse)... Desculpa... É... Mas...

(A.): A (neta) tem desde pequenininha sabe, ela tem vontade.

(E.): Mas nunca participou de nada?... Dança?...

(A.): Nada, nada.

Em outro momento a avó também relata:

(E.): Exposição, ela também vai?

(A.): É... O que a gente pode pagar às vezes pra ela ir ela vai, entendeu?

(E.): E a senhora, não vai? Cinema, teatro, exposição?...

(A.): Não, não vou. Não tenho tempo pra isso.

Segundo Alves (2006), os problemas nas áreas de periferia levam a considerar essas regiões como de alta vulnerabilidade socioambiental. São regiões em que coexistem grupos populacionais muito pobres e com alta privação (vulnerabilidade social) e áreas de risco ou degradação ambiental (vulnerabilidade ambiental).

O termo vulnerabilidade é esclarecido pelo autor como uma situação em que estão presentes três elementos: exposição ao risco, incapacidade de reação, e dificuldade de adaptação diante da materialização do risco. É compreendido por ele que a vulnerabilidade socioambiental “[...] é uma categoria analítica que pode expressar os fenômenos de interação e cumulatividade entre situações de risco e degradação ambiental (vulnerabilidade ambiental) e situações de pobreza e privação social (vulnerabilidade social)”. (ALVES, 2006, p. 47)

Segundo o autor, em sua pesquisa sobre a região metropolitana de São Paulo, as áreas de maiores privações sociais são também as que apresentam os maiores riscos ambientais, indicando a coexistência dos fatores social e ambiental. Configura-se, para a população dessas áreas, uma situação de alta vulnerabilidade socioambiental, uma menor capacidade de reação a essas situações de privações e de riscos.

A preocupação do autor não é diretamente com a vulnerabilidade do território, mas sim com a vulnerabilidade da população residente nesse território, e aponta no sentido de um planejamento de políticas públicas para a obtenção de resultados significativos quanto às situações de pobreza e de privações sociais.

Tais situações percebidas na comunidade participante desta pesquisa me fazem compartilhar da mesma preocupação com a do autor acerca das privações que as famílias vivenciam nessas regiões, transcendendo para as respectivas consequências na vida dos familiares, que no convívio desse espaço social pode influenciar direta ou indiretamente na formação de valores da criança.

1.2 A família

O papel da família para Gomes e Pereira (2005) é fundamental na educação formal e informal da criança, pois “[...] é em seu espaço que são absorvidos os valores éticos e morais, e onde se aprofundam os laços de solidariedade. É também em seu interior que se constroem as marcas entre as gerações e são observados valores culturais” (p. 358). Contudo, os autores ressaltam que a família não é algo concreto,

mas construído pelas pessoas a partir de elementos da realidade, de representações que oscilam entre a família real e a sonhada, relacionadas a concepções e opiniões, sentimentos e emoções, expectativas correspondidas e não correspondidas.

As famílias que vivem nas periferias, reconhecidas por Bazon (2000) como área de centralização da população mais pobre, têm seus projetos norteados pelo desejo de casar, de construir a casa própria e de constituir família, tendo como identidade pessoal e social para o homem, o trabalho, enquanto que para a mulher é a maternidade.

Mas, segundo o autor, o que acontece realmente é que muitas mulheres precisam trabalhar para ajudar na composição da renda familiar e quando esta situação assume uma dimensão muito grande, as relações dentro do âmbito familiar podem se alterar, gerando conflitos de poder, fato de interesse para este estudo, no que diz respeito ao papel da família na formação e bem-estar das crianças.

O espaço familiar, quando cercado por desentendimentos e conflitos, pode gerar situações de privações e instabilidade por quem compartilha desse local. Tal situação de dificuldades também se coloca como possível contribuinte para o esmorecimento de alguns membros da família com relação aos seus projetos de vida. As dificuldades apresentadas mostram sinais de “[...] fragilidades nesses grupos familiares, vivendo em condições limites de precariedade material, social e emocional [...]” (GOMES; PEREIRA, 2005, p. 49)

Outro fator, no que se refere à criação dos filhos, segue Bazon (2000) em suas conclusões, é a expectativa de que as mães sejam zelosas. Porém as atribuições diárias fazem-nas recorrer a determinadas estratégias, como educar os filhos para se tornarem autônomos, em condições de cuidarem de si, por meio de participações em obrigações familiares, responsabilizando-se pela realização de pequenas tarefas ou trabalhos. E isso, segundo a autora, acaba fazendo a criança entrar “de forma mais ou menos abrupta no mundo dos adultos e do trabalho” (p. 44). Outra estratégia é recorrer à ajuda de terceiros nos cuidados e responsabilidade com a criança, inscrevendo-a numa rede de relações e parentescos passando a “circular em diferentes unidades domésticas e ambientes diversos, interiorizando diferentes modelos de conduta, muitos deles, contraditórios e ambíguos”. (IDEM, 2000, p. 44)

No caso dos familiares responsáveis pelas crianças que participaram desta pesquisa, Pimenta (2010) relata nossa aproximação, o GPDEE, junto à comunidade escolar e ressalta algumas impressões, debatidas por nós pesquisadores, decorrentes da

leitura das entrevistas transcritas dos familiares. Detalhes desse contato com a comunidade estão descritos no terceiro capítulo desta pesquisa.

No que diz respeito à relação dos familiares com seus filhos e de ambos com atividades artísticas, a autora expõe que, de modo geral, os familiares apresentaram-se alheios à vida escolar dos filhos e justificaram tal fato por trabalharem fora, cuidarem da casa, ou ainda por terem outros filhos para darem atenção, faltando-lhes tempo para acompanharem a vida escolar de seus filhos.

Essa situação pôde ser observada no relato da avó denominada A.3 sobre a neta, uma das crianças que estuda na escola, que vive uma parte da semana morando com ela e encontra com a mãe em casa apenas nos finais de semana, pois a mesma precisa trabalhar.

(A.3): Agora essa (neta) fica comigo mesmo, só vai de final de semana. Por que a mãe também trabalha aqui.

Outro aspecto levantado pela autora foi o de familiares que apresentaram falta de intimidade com o conteúdo escolar, demonstrando certa confusão entre atividades artísticas e de educação física. Tal aspecto pode dificultar o acompanhamento dos familiares com a vida escolar de seus filhos.

No referente ao acesso a atividades artísticas e culturais, Pimenta (2010) ressalta que há expectativa dos familiares de que a escola seja a responsável pela promoção e difusão da cultura e descreve que os espaços identificados no bairro em que moram para abrigar as manifestações culturais são: a escola, as creches e as igrejas.

A busca por outros espaços culturais, fora desse bairro, foi mencionada como inviável pela maioria das famílias entrevistadas, devido à falta de tempo, em decorrência dos afazeres domésticos; do cansaço, por conta das longas horas de trabalho ou mesmo da grande distância que levam entre sua residência e o local de trabalho; o orçamento familiar; e a dificuldade no transporte público da região.

Para Lopes (2006), o viver das famílias em situações limite pode ser entendido como forma de exclusão social, pois:

a 'exclusão social' se caracteriza por um conjunto de fenômenos que se configuram no campo alargado das relações sociais contemporâneas: o desemprego estrutural, a precarização do trabalho, a desqualificação social, a desagregação identitária, a desumanização do outro, a anulação da alteridade, a população de rua, a fome, a violência, a falta de acesso a bens e serviços, à segurança, à justiça e à cidadania, entre outras. (p. 13)

Logo, sua concepção de exclusão social não abarca exclusivamente aspectos socioeconômicos ou materiais, mas também simbólicos que negam a condição de “sujeitidade”² do indivíduo. Problemas decorrentes da injustiça simbólica implicam no prejuízo da autoestima de sujeitos e grupos em sua vida social.

A família como grupo social, cujos sujeitos que compartilham a realidade de exclusão, injustiças simbólicas e situações de vulnerabilidade atua como referência no convívio com as crianças.

O papel referencial da família contribui para a construção dos valores das crianças, presentes, por exemplo, nas relações de umas com as outras, proporcionando, dentre outros, o processo de sociabilidade. Outro grupo social, que também é referência para as crianças, é o escolar, onde com outras crianças e com professores, dentre suas funções, participam na construção coletiva de conhecimento.

Tendo em vista que esta pesquisa propõe a vivência com as linguagens artísticas, em especial com a Dança, dentro do ambiente escolar, busquei então estabelecer também contato com os professores das crianças que participaram da vivência.

1.3 Os professores

Durante minha participação no projeto do GPDEE de 2009 tive a oportunidade de me aproximar dos professores da unidade escolar que fez parte desta pesquisa. Nesse projeto organizamos e elaboramos para os professores um curso de formação continuada em contexto com o intuito de envolvê-los no projeto dedicado às crianças e de conhecer e entender como seus alunos e eles próprios constroem um conhecimento em Dança (SGARBI, 2010).

O curso de formação foi idealizado inicialmente para contemplar os professores relacionados diretamente com as crianças, porém a escola sugeriu que estendêssemos o curso para um grupo maior de professores. Ele foi então realizado no horário coletivo do Projeto Especial de Ação (PEA) do projeto pedagógico da escola no período noturno, intitulado “Alfabetização e Letramento na via das múltiplas linguagens”.

² O que faz o ser humano ser sujeito

Para conhecer a realidade dos professores e sua relação com as linguagens artísticas elaboramos e aplicamos um questionário que contribuiu para a construção do curso de formação que, conforme Sgarbi (2010) descreve, contou com a presença de sete professores, dentre eles um professor que ainda cursava Pedagogia e seis com formação concluída em Pedagogia, ou seja, atuamos em um processo de formação continuada em serviço, na qual os professores vivenciaram e discutiram as mesmas atividades que foram oferecidas aos alunos com as devidas adaptações.

Dois dos sete professores que participaram do curso são professoras da turma de crianças envolvidas neste estudo. A aproximação com as professoras possibilitou conhecer o modo como lidam com as linguagens artísticas e com aspectos da sociabilidade que envolvessem seus alunos. Esse interesse se justifica na importância do papel que o professor exerce na formação da criança; pois, conforme aponta Silva (2007), a convivência entre as pessoas transmite uma visão de mundo, significados provenientes das experiências vividas, posturas decorrentes dos valores assumidos.

As respostas dos professores ao questionário mostraram, segundo Sgarbi (2010), certa restrição à vivência com linguagens artísticas, tanto no lado pessoal quanto no profissional. Alguns relataram não ter a presença da Arte no seu cotidiano; outros mencionaram certa aproximação com as Artes Plásticas, a Música, o Teatro e o Cinema. No caso da Dança, apareceu apenas a dança circular, em resposta ao questionamento sobre participações em atividades artísticas ou culturais.

Ao me deparar com essa forma tímida da Arte como área de conhecimento a ser trabalhada na escola e estar na vida de profissionais que trabalham com a construção do conhecimento, o que também se reflete no acesso da criança à Arte, vi ressaltar a importância em idealizar a intervenção realizada com a aplicação de um programa de cunho artístico e cultural.

Essa observação do contexto também fez esta pesquisa trilhar caminhos em que o respeito à diversidade cultural estivesse presente, abrindo espaço ao diálogo entre o conhecimento acadêmico e o dos integrantes da comunidade local, tendo em vista que a construção do conhecimento provinda da relação professor-aluno, que tem o professor como mediador desse processo, levanta também a questão do contato e a convivência de muitas culturas e, por isso mesmo, distintas.

Por essas considerações, tendo uma perspectiva de possibilidades e limitações do lugar onde as crianças moram, das possíveis situações que venham a abalar a condição de sujeitividade dos indivíduos, como o escasso contato com a Arte, os referenciais de valores apreendidos no convívio social com familiares, entre as próprias crianças e com seus professores no espaço escolar, vejo meu problema sendo evidenciado no momento em que a condição de acesso aos bens culturais é negada e passa a influenciar negativamente a sociabilidade dessas crianças.

Para tanto, sigo na direção de estudos referentes à criança vista como sujeito no processo de sociabilidade para em seguida relacioná-la com a dança no ambiente escolar.

2. A CRIANÇA

A criança é o foco central desta pesquisa, cujo interesse está na sociabilidade desenvolvida por ela no ambiente escolar. Essa visão direcionou o estudo e inspirou a elaboração do programa de intervenção desta pesquisa, considerando a criança como sujeito que compartilha a existência do “outro” em sua vida e estabelece com ele uma relação coligada ao meio.

A reflexão que ora inicio foi permeada pelos estudos de Wallon (1975) e seus interlocutores, Almeida (2000), Mahoney (2000), Amaral (2000) e Godoy (2003), cujo eixo de ligação está no trato da criança em sua relação de sociabilidade.

De acordo com Mahoney (2000), Wallon nasceu e viveu na França de 1879 a 1962 como médico, psicólogo e educador. Estudioso na área de psicologia da criança, contribuiu com estudos para a compreensão do desenvolvimento humano. Desse estudo criou sua teoria sobre o desenvolvimento da criança, extraiu os princípios reguladores desse processo e identificou seus vários estágios.

A sequência de estágios proposta por Wallon começa pelo estágio Impulsivo Emocional, identificado por crianças entre 0 e 1 ano de idade; o segundo estágio, Sensório- Motor e Projetivo entre 1 e 3 anos; o terceiro estágio, Personalismo entre 3 e 6 anos; o quarto estágio, Categorical entre 6 e 11 anos e o último antes da fase adulta, a Puberdade e Adolescência que vai de 11 anos em diante (MAHONEY, 2000).

A autora salienta que as idades indicadas foram propostas por Wallon para as crianças e cultura de sua época e que precisam ser revistas nos dias de hoje. Ressalta também que, mais do que os limites etários, o importante é observar quais os interesses e atividades que predominam em cada período.

Vale dizer que as crianças que participaram desta pesquisa se encontravam, em sua maioria, no estágio Categorical, e uma delas na Puberdade, com faixa etária entre 8 e 12 anos. O interesse ao citar os estágios é de dimensionar ao leitor a extensão da fase que apresentava este grupo de crianças.

Wallon (1975) via na ligação entre a psicologia e a pedagogia algo indispensável, pois trabalhou com o que há de fundamental na sociedade, a educação da criança de hoje que será o adulto de amanhã.

Compartilho com o autor o interesse pela criança enquanto ser integrado e em desenvolvimento, no qual o estudo do meio em que ela vive se faz igualmente importante para compreendê-la.

A criança, cuja condição de ser em formação possui, assegurada por lei, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o direito às oportunidades e facilidades para o seu desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social e acessibilidade à informação, cultura, lazer, esportes e serviços (BRASIL, 2008).

2.1 A criança sujeito

A visão apresentada pelo ECA traz a concepção holística da criança em seu processo de formação, mas que ainda hoje se depara com a insistência de um modelo, predominante na cultura ocidental, que tem em sua concepção de corpo a dicotomização entre mente e físico, cognição e emoção (BRIKMAN, 1989; MARIOTTI, 2002).

Essa visão demonstra um desequilíbrio, no qual o corpo recebe uma supervalorização dos aspectos cognitivos, anulando outras possibilidades de manifestações. Isso poderá acarretar um mau relacionamento consigo (orgânico e interior), assim como no contato com outras pessoas no dia a dia (BRIKMAN, 1989).

Ações que supervalorizam o cognitivo ainda podem ser observadas, por exemplo, no ambiente escolar, onde a presença da criança se dá cada vez mais cedo. Essa criança se depara com uma estrutura física, cujo espaço muitas vezes é constituído por salas cheias de mesas e cadeiras que não condizem com sua necessidade física, e se vê inibida na possibilidade de se movimentar, explorar o espaço, criar situações de aproximação com outras crianças e, com isso, são desestimuladas em seu aspecto motor e destinadas ao desenvolvimento primordial do intelecto.

Essa disposição reflete o direcionamento de uma visão limitante e reducionista de criança, como se houvesse a possibilidade de ligar um “botão” acionando o funcionamento da sua atividade mental e ao mesmo tempo desligar a motora.

Wallon (1975), cuja postura vai contra concepções reducionistas, propõe o estudo da pessoa como um ser completo, nas dimensões cognitivas, afetivas, motoras e sociais em constante inter-relação. Essas dimensões, que estão intimamente ligadas à criança desde o nascimento, inicialmente se configuram de forma sincrética. O motor, afetivo e o cognitivo reagem como um todo aos estímulos internos e externos e aos

poucos vão se diferenciando e respondendo de forma cada vez mais definida aos estímulos do meio e às intenções da criança.

A configuração dessas dimensões se revela em atividades e recebe a influência de dois fatores, o orgânico e o social, cuja interação entre eles define as possibilidades e os limites das características que serão desenvolvidas na criança (MAHONEY, 2000).

A constituição biológica da criança ao nascer não será a lei única do seu futuro destino. Seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias sociais da sua existência, donde a escolha pessoal não está ausente. (WALLON, 1975, p. 165)

O momento da escolha pessoal pressupõe uma tomada de consciência do “eu” que, segundo o autor, acontece de forma gradual e não desconectada da consciência de existência do outro.

A consciência não é a célula individual que deve um dia abrir-se sobre o corpo social, é o resultado da pressão exercida pelas exigências da vida em sociedade sobre as pulsões de um instinto ilimitado que é o mesmo do indivíduo representante e juguete da espécie. Este “eu” não é então uma entidade primária, é a individualização progressiva duma libido primeiramente anônima à qual as circunstâncias e o desenrolar da vida impõem que se especifique e que entre nos quadros duma existência e duma consciência pessoais. (WALLON, 1975, p. 152)

No caso da criança, o autor cita a *simbiose* entre a mãe e a criança, que começa desde a vida intrauterina e continua após o nascimento quando está sob influência, cuidados e dependência estreita da mãe.

A consciência de si é relatada pelo autor como um período de alternância entre a existência do “eu” em relação ao “outro” que, sobretudo na criança, afirma-se se opondo ao outro. Essa distinção encontra-se nas propriedades das coisas, sob a forma do “meu” e do “teu”. Com a oposição, introduz-se a necessidade de compartilhar, de interar, que inicialmente vem sob forma de protesto, bastante comum nas crianças.

A fronteira entre o eu e o outro pode novamente desaparecer em certos casos de choque, com alternância entre a consciência de si e a consciência da existência do outro, muito aparente nas crianças. Essa alternância pode ser a responsável por motivar crises de rebelião, com o propósito de entrar em conflito com uma autoridade por acreditar não ter a independência que se sentia dispor de si mesma.

Assim, pode estar ligada à evolução normal da consciência pessoal na criança toda a diversidade das atitudes que fazem do ser humano um ser íntimo e essencialmente social. (WALLON, 1975, p. 162)

Dentro do processo que envolve a consciência de si, busquei por trabalhos, com práticas corporais, que compreendessem a criança em sua totalidade, respeitando o equilíbrio de todo ser.

A abrangência desses trabalhos aborda os processos sensoriais e perceptivos do corpo, pois são eles que recolhem estímulos emanados não só do corpo como também do ambiente externo, permitindo que a pessoa tenha consciência de seu corpo e do ambiente em que vive. O corpo é formado por receptores sensoriais que captam os estímulos e os transformam em informações, levando-as até o sistema nervoso central onde serão decodificadas pelo córtex cerebral (ARRIBAS, 2002).

As sensações captadas por esses receptores são denominadas por:

- a) Sensações interoceptivas: são informações trazidas sobre os processos internos do nosso organismo.
- b) Sensações proprioceptivas: informam a situação do corpo no espaço.
- c) Sensações exteroceptivas: são os sentidos do tato, olfato, paladar, audição e visão que nos dão informações a respeito do ambiente externo (IDEM, 2002).

A decodificação dessas informações é integrada às outras já existentes em um trabalho mental complexo que envolve análise e síntese dessas informações, proporcionando a percepção das capacidades, possibilidades e limites do corpo. Um trabalho que envolve a sensibilização do corpo pode contribuir para essa percepção, fazendo emergir novas formas de comunicação e expressão, que no caso da criança, venha a contribuir nas ações de sociabilidade entre elas.

Para tanto, a proposta de intervenção que esta pesquisa apresenta visa contribuir para a comunicação e expressão das crianças partindo do trabalho de sensibilização corporal na busca da consciência de si, por meio do movimento.

O movimento como expressão passível de interpretação por parte de quem a executa, como de quem a vê, é sígnico e carrega sentimentos, valores e atitudes de uma cultura, de uma experiência de vida, que tornam o ser singular.

O movimento garante o contato com o outro, é o primeiro recurso de sociabilidade, garante a sobrevivência da pessoa e da espécie. Pelo movimento, sinalizamos a necessidade do outro e mostramos nossa característica geneticamente social. (GODOY, 2003, p. 45)

O movimento humano, que é realizado por meio do corpo, traz a singularidade expressa no e pelo corpo, destacada por Marques (2007) ao ver a dimensão social desse

corpo que é “a expressão de nosso gênero, etnia, faixa etária, crença espiritual, classe social” (p. 117).

A criança, ao reconhecer essas dimensões do corpo, pode ter a possibilidade de estabelecer uma relação com o outro, por meio de:

[...] seus sentimentos, estilos de movimento, padrões de reação e saúde – não é apenas uma realidade individual governada por suas próprias leis biofísicas e pelos efeitos idiossincrásicos de minha própria história pessoal. Sou também fruto das ideologias à minha volta. (JOHNSON, 1990, p. 79)

O autor, em seu estudo sobre o corpo construído socialmente, salienta que desenvolver a consciência da influência que sofremos do meio social em que vivemos, pode ser “a chave da recuperação de nossa autoridade”, a de um corpo presente, atuante e consciente (IDEM, p. 82).

Esse ponto de vista, acerca do corpo, entrelaçou a proposta de intervenção desta pesquisa, que se iniciou com o olhar para a consciência de si e seguiu na perspectiva da consciência em relação à existência do outro no que compete à criança em sociedade.

2.2 A existência do outro

Com relação ao desenvolvimento social da criança, Wallon (1975) destaca que ela passa por etapas relativamente rápidas a partir do momento em que aprende a falar e a andar, pois é o período em que a criança aprende a conhecer os outros enquanto pessoas.

Nesse momento a criança aprende que não existe apenas um polo, o dela, mas num mesmo gesto existe aquele que faz a ação e aquele que é o objeto da ação. Tem-se com isso a ampliação de horizontes, em que a criança, ao mostrar espontaneamente o interesse de unir duas pessoas, concebe relações mais ricas, mais graduadas, ela percebe não só a existência de outras pessoas, no seu meio, mas também sua pertença a este conjunto, que inicialmente se refere ao ambiente familiar (WALLON, 1975).

O autor ressalta que a criança se torna ao mesmo tempo mais sensível às relações quando começa a formular, a questionar a presença do seu “eu” em relação ao eu do “outro”. O tomar de consciência da estrutura familiar, de seu lugar e papel nessa estrutura, da maneira que os pais interpretam o papel ligado a este lugar que ocupa são situações que comportam inúmeras variantes diferentes para a formação da criança.

Tais situações não são as únicas a exercer influência na vida da criança, o momento em que ela entra no ambiente escolar e o contato com outras crianças também a marca e prepara para coletividades maiores, onde assumirá papéis mais diversificados.

Dentro dessa perspectiva, a proposta de intervenção desta pesquisa proporcionou à criança vivenciar alguns papéis sociais na busca de despertar seu olhar para a relação com o “outro”.

“A criança é capaz de se ver como unidade suscetível de entrar em vários grupos e, juntando-se-lhes, de os modificar” (WALLON, 1975, p. 213). Ela passa a ter a condição de escolher, por interesse ou fins, entrar ou sair de um grupo. A relação é recíproca, na qual o grupo pode acolher ou não a criança por causa de divergências de ideias, condutas, ou valores que venham a ocorrer em relação ao grupo. Estabelece-se assim relações entre o grupo e a criança.

Tem-se aqui, segundo o autor, uma forma nítida de socialização, em que há tomada de consciência pelo indivíduo de sua participação no grupo e pelo grupo da importância que pode ter em relação ao indivíduo, que se traduz em manifestações como cooperação, exclusão, rivalidade.

Frente às manifestações, Wallon (1975) destaca a importância do professor em intervir nessas situações estabelecendo a cooperação entre os alunos, o espírito de equipe em que as crianças são convidadas a colaborar e trabalhar coletivamente. Porém ressalta que o espírito de equipe pode ter um mau uso se somado à concorrência entre esses grupos, gerando com isso o oposto da solidariedade: a rivalidade.

O trabalho de cooperação é entendido pelo autor como uma maneira de aproveitar a etapa de sociabilidade que as crianças vivem nesta fase que vai dos seis ou sete (6-7) anos até aos onze ou doze (11-12) anos.

Munidas de um espírito de solidariedade, as crianças trabalham em uma ação mútua que busca a recuperação interindividual, na tentativa de ajudá-las a fazer parte do seu grupo.

O resultado dessa manifestação de solidariedade pôde ser observado por Wallon (1975) em escolas na Polônia e na União Soviética, em que os alunos tiveram facilidades em participar, todos juntos, de atividades culturais, como a Pintura, Dança, Música, Botânica, História natural, Ciências e Matemática.

Vale ressaltar que as crianças que participaram desta pesquisa não se encontravam ainda na fase da puberdade, mas que os princípios observados por Wallon

(1975), como a diferenciação do outro e o pertencimento a um grupo já se encontravam germinados nas crianças.

Essa realidade, que perpassa pelo respeito mútuo no processo de interação entre as pessoas, traduz também a visão que procurei delinear neste estudo em busca de uma educação humanista.

Ikeda (2006), que traz em seu estudo a proposta de um sistema educacional humanista, ressalta a importância de perseverar, nas interações entre as pessoas, o respeito, para que se consiga alcançar uma vida verdadeiramente humana.

O processo de humanização, isto é, de dar ao homem ferramentas para tornar-se um membro da humanidade – aqui e agora -, se faz nos diferentes meios e grupos em que a pessoa transita. [...] Nos grupos, o aluno poderá ter a vivência de papéis diferenciados, aprender a assumir e dividir responsabilidades, a respeitar regras, a administrar conflitos, compreender a necessidade do convívio e da ruptura, aprender a conviver. (ALMEIDA, 2000, p. 79)

O processo de interação com o outro nem sempre se apresenta de forma respeitosa e harmoniosa, pois esse convívio proporciona também o contato com diferentes culturas pela transmissão de valores, instrumentos, técnicas, ideias e afetos (MAHONEY, 2000).

A cultura é aqui entendida como “o que move o indivíduo, o grupo, para longe da indiferença, da indistinção, é uma construção, que só pode proceder pela diferenciação”. (COELHO, 1989, p. 21)

Diferenciação que requer certa atenção para o convívio entre essa diversidade de culturas na escola, que pode se manifestar, segundo Aguirre (2009), de duas formas: olhando com respeito a fronteira cultural entre as pessoas, reconhecendo a diferença entre “eu” e o “outro”, renunciando a uniformidade como valor e promovendo o respeito pelos sistemas de valores diferentes do “nosso”; ou reconhecendo a existência da desigualdade no próprio meio social, repudiando a marginalidade e promovendo a inclusão.

Para Ikeda (2006), a solução para possíveis distúrbios na relação humana está na comunicação entre as pessoas e sugere a necessidade de reflexão sobre os valores que estão presentes na relação com o outro, pois precisam ser aprofundados, transcendendo as diferenças de raças, nacionalidades e cultura. Segundo o autor, os valores que regem as relações humanas e expressam o posicionamento pessoal perante a vida, dentro do que ele acredita como sendo importantes e determinantes no relacionamento com o outro, atualmente precisam ser revistos.

A reflexão sobre os valores pode ser mediada, por exemplo, pela figura do professor, que tem, no convívio escolar, a oportunidade de trabalhar com as diversidades de valores e de culturas proporcionada no meio escolar.

A começar pela relação do professor com a criança que, para Almeida (2000), precisa ser permeada pelo respeito e aceitar a criança na condição em que está, conhecendo suas capacidades e dificuldades para que ela possa desenvolver ações.

O professor não pode esquecer sua função no grupo, como coordenador: é aquele que observa os processos grupais e intervém, apoiando e dando ao grupo condições de achar seu caminho. (IDEM, 2000, p. 80)

A autora ainda reforça que a verdadeira prática pedagógica precisa assegurar o desenvolvimento da criança e o fortalecimento do *eu*, com a intenção de levá-la a fortalecer a autoestima, de ter confiança em si e nos outros, de ter respeito próprio e assim poder estabelecer relações solidárias.

Com a diversidade dos valores e da cultura, que estão presentes nas relações interpessoais, junto à forma do professor mediar tais diversidades, podem gerar determinadas ações no grupo.

Miranda (2000) defende que a Arte e a sociabilidade, dentre outros elementos, têm importante papel na melhoria da autoestima, substituindo ações segregadas por relações de civilidade, tolerância, convivência e cooperação.

2.3 A criança e o meio social

Existem relações interpessoais das mais variadas naturezas. No ambiente escolar tem-se a possibilidade de presenciá-las entre as crianças e, por essa razão também, escolhi esse espaço para a realização da pesquisa.

As crianças que participaram se encontram no estágio Categorical, e nessa fase, segundo Amaral (2000), necessitam de um ambiente em que possam se sentir aceitas, que tenham o reconhecimento de seu trabalho e sejam estimuladas a participar de novos grupos, da divisão de tarefas, do trabalho em equipe, a fim de fortalecer sua função afetiva, de modo a enfrentar de forma mais adequada as inquietações e questionamentos na fase seguinte, da Puberdade e Adolescência.

De acordo com a autora, a escola é um meio onde possibilita para a criança a convivência entre diferentes grupos e pode favorecer o exercício de suas

potencialidades, transformando ou confirmando a imagem que traz de si e da vivência com a família.

Godoy (2003) esclarece que, para Wallon, meio e grupo são conceitos distintos, mas conexos, podendo coincidir em certas situações e se sobrepor em outras.

O meio, segundo Wallon (1975), é

[...] o conjunto mais ou menos duradouro das circunstâncias onde se desenrolam existências individuais. Ele comporta condições evidentemente físicas e naturais, mas que são transformadas, pela técnica e pelos costumes do grupo humano correspondente. (p. 166)

Visto como algo indispensável ao ser vivo, o meio proporciona condições de sobrevivência e de desenvolvimento para o ser humano.

[...] A maneira pela qual o ser humano pode satisfazer suas necessidades mais fundamentais depende do meio. [...] Assim, para o ser humano o meio é, ao mesmo tempo, um grande determinante do desenvolvimento de suas potencialidades e um limitador, embora o homem possa transcender e transformar com sua influência, sua evolução técnica-cultural e sua possibilidade de escolha pessoal. (GODOY, 2003, p. 50)

A influência que o sujeito exerce no meio social por processos técnicos ou culturais, estabelece no meio condições variadas e transitórias provindas da presença de diferentes indivíduos.

A ação que envolve o indivíduo com o meio é o que define a caracterização do lugar que mesmo diferenciando-o, por exemplo, em meios rurais e meios urbanos, cada um desses meios apresenta especificidades. De acordo com Wallon (1975), o meio urbano apresenta variações que vão diferenciar um local com relação a outro, como as condições e tipos de habitação que mudam de acordo com o bairro. As especificidades do local e suas consequências podem determinar facilidade ou dificuldades no processo de comunicação entre as pessoas.

Para o autor, o espaço não é o único fator na determinação dos meios, há também o fator funcional que, sobretudo, se dá pela semelhança dos interesses, das obrigações, dos costumes.

A escola é considerada como um exemplo de meio funcional, mas, no caso da família, Wallon (1975) a classifica tanto como meio quanto como grupo, já que sua existência baseia-se na reunião de indivíduos cujas relações entre si determinam o papel ou o lugar dentro do conjunto.

O grupo é o espaço das relações, um espaço no qual acontece a construção do individual e do coletivo. Nele se constroem as identidades, as personalidades, e cada pessoa descobre qual é o seu lugar no conjunto. Esse espaço das relações interpessoais possibilita a atuação na cultura e em todas as coisas que dela fazem parte (ritos, mitos, tradições, etc.). (GODOY, 2003, p. 50)

A família é considerada necessária na vida da criança no sentido em que pode lhe proporcionar alimentação, segurança e a primeira educação e possíveis amputações ou desvios na estrutura desse grupo tem sobre a criança consequências mais ou menos graves (WALLON, 1975).

Já o meio escolar pode conter vários grupos com tendência variável, que concordam ou discordam em relação aos seus objetivos.

De acordo com o autor, vários meios podem misturar-se na vida da mesma criança, podendo até entrarem em conflito, pois os meios onde elas vivem e também aspiram viver formam a sua pessoa.

Na visão de Johnson (1990), a família e a escola dividem a responsabilidade na constituição da pessoa, cuja postura assumida revela toda uma filosofia educacional, que é modelada culturalmente pelos objetos, pelo espaço ocupado ou não, pela estrutura física que a mantém passiva e contida.

Parar Wallon (1975), essa relação com o meio passa a não mais ser vista de forma passiva, já que o meio onde a criança vive certamente começa por dirigir suas condutas e hábitos, mas a escolha pode impor-se no momento em que desejar resolver discordâncias providas de comparações dos seus próprios meios com outros.

A escolha pressupõe o recuperar de uma postura presente, atuante e consciente, que de acordo com Johnson (1990) se faz importante e possível a partir do momento em que se desenvolva, no adulto, a consciência da influência exercida pelo meio.

Essa consciência é algo que se busca amadurecer ao longo da vida, mas a influência do meio na vida da criança já é determinada assim que entra na escola, na sua relação com o espaço escolar, a forma como se movimenta ou é levada a se movimentar, a disposição, proporções e espaços que ocupa.

Nessa perspectiva, sobre a relação da criança com o meio, prossigo com a proposta de intervenção da pesquisa com o intento de despertar o olhar das crianças na sua relação com o ambiente escolar.

Segundo Almeida (2000), Wallon deixou várias lições, dentre elas, a de que nós professores “[...] Somos componentes privilegiados do meio de nosso aluno. Torná-lo mais propício ao desenvolvimento é nossa responsabilidade.” (p. 86)

Tendo em vista o levantamento de estudos que procurou perpassar a relação de consciência da criança como sujeito, da existência do outro em sua vida, e da sua relação com o meio, esses estudos inspiraram também todo o processo de intervenção da pesquisa e contribuíram para a compreensão das possíveis relações de sociabilidade das crianças no seu contexto social.

3. SOCIABILIDADE

Com o interesse em compreender as ações de sociabilidade entre as crianças no ambiente escolar, apresento revisão de literatura no sentido de situar este estudo em relação às definições de sociabilidade e aspectos pertinentes correlatos.

Sociabilidade é definida como qualidade essencial do homem, enraizada no íntimo de sua essência, em um momento em que indivíduos têm o desejo de criar uma pura interação com os demais (SILVA & MIRANDA NETTO, 1986).

O momento de interação, segundo Bauman (1997), coloca a sociabilidade como “singularidade acima da regularidade e o sublime acima do racional, portanto inóspita às regras, tornando problemática a redenção discursiva destas últimas e cancelando o significado instrumental da ação.” (p. 186)

É com essa conceituação entrelaçada ao estudo de Wallon sobre sociabilidade, visto no capítulo anterior, que passo a trabalhar na temática, recorrendo também a autores como Souza & Santos (2009), Guedes (2005), focando no esclarecimento sobre esse momento de interação entre as crianças para o desenvolvimento humano.

Guedes (2005), em seu estudo sobre a sociabilidade e as relações na modernidade, afirma que a sociabilidade pode ser compreendida a partir da interação do indivíduo com a estrutura social e “[...] é caracterizada pela ausência de um referencial preestabelecido e pela impossibilidade de se fazer previsões relacionadas às ações dos indivíduos.” (p. 355)

Atentos à sociabilidade juvenil, Souza & Santos (2009) ressaltam que o conceito de sociabilidade não se reduz ao processo de interação “[...] com as estruturas sociais fixas, consideradas permanentes e respaldadas pela existência de um grupo de referência ao qual devem se pautar na escolha de suas ações e condutas”, mas se mostrando como “[...] uma emergência da multidão, na qual os indivíduos compartilham ações baseadas no instante em que se vive e nas condições semelhantes nas quais se encontram” (p. 6) não tendo mais um grupo de referência para pautarem suas ações.

Alimentando essa discussão conceitual, Nunes & Hutz (2007) identificaram a “pró-sociabilidade” como um dos fatores de socialização e chegaram a um agrupamento de itens que descrevem comportamentos pró-sociais a partir de escores invertidos provenientes de questões que tinham como conteúdo: “Faço coisas consideradas

perigosas”; “Divirto-me contrariando as pessoas”; “Pressiono os outros para que façam o que quero”; “Uso as pessoas para conseguir o que desejo”; “Respeito autoridades” (p. 23). Esses itens mostram, segundo os autores, um comportamento de risco, auto e heteroagressividade, concordância ou confronto com leis e regras sociais, pessoas consideradas antissociais que apresentam grande identificação com essas características.

A partir daqui, reúno, dentre os estudos levantados sobre sociabilidade, os que abordam o tema em diversos meios e grupos, desde o familiar, a periferia dos centros urbanos, a música e até mesmo o que envolve pesquisadores em seu trabalho de campo. Selecionei os que dizem respeito à compreensão dos elementos que compõem o universo das crianças que contribuíram para esta pesquisa. A convergência do estudo se dá com a educação e a cultura no que diz respeito ao contexto da comunidade, referindo-se à presença da Dança e a nossa presença, levando a Dança àquela escola.

3.1 Sociabilidade no contexto da escola

A busca por pesquisas que tratassem da sociabilidade no contexto da exclusão social me levou a autores como Dubet (2003), Dayrell (2002) e Miranda (2000).

Dubet (2003) fala sobre a escola e a exclusão, distinguindo inicialmente o que é relativo à exclusão social, os seus efeitos na escola e a exclusão escolar propriamente dita dentro do contexto escolar francês, semelhante ao que ocorreu nesta pesquisa. Ele ressalta que a escola, tendo como uma de suas funções a capacidade de integrar o indivíduo num quadro institucional e cultural, não é a única nem a principal causa da desigualdade e da exclusão, mas tem um papel que não pode ser negligenciado. O relato das avós (A.) e (A.3) que fizeram parte desta pesquisa apontam esse importante papel da escola como agente de acesso a bens culturais e quanto à participação dos netos em atividades artísticas e culturais.

Entrevistador (E.): É? E a (neta)... Ela participa de alguma atividade artística ou cultural?

Resposta da avó (A.): Não.

(E.): Mas nunca participou de nada?... Dança?...

(A.): Nada, nada.

(E.): Desenho?... Teatro?...

(A.): Só na escola ali, só.

(E.): Mas aqui (na escola) ela participa?

(A.): Ah sim, tudo. O que precisar ela tá ali no meio.

(E.): Tá aqui... Mas fora daqui ela não participa?

(A.): Não.

Entrevistadora (E.1): Fora a escola assim, tem algum outro lugar que eles costumam frequentar ou fica sabendo o que ta acontecendo assim na cidade? Não sei... algum evento, algum show. Vocês tem contato com isso?

Resposta da avó (A.3): Acho que não, só assim de televisão, né, de televisão.

A escola como meio social não é “inocente” nem “neutra”. Os processos escolares se mostram seletivos, um ciclo que pode reproduzir as desigualdades sociais gerando as desigualdades escolares, na medida em que, por exemplo, alunos favorecidos socialmente dispõem de maiores recursos para o sucesso, com métodos pedagógicos ativos que mobilizam, junto aos pais, seus recursos culturais e suas competências educativas. Já os alunos que não dispõem desses recursos não conseguem obter os mesmos resultados.

Apesar dos esforços, esses alunos, numa atitude de retraimento, “[...] se abandonam ao ritualismo escolar”, se autoexcluem ou respondem ao conflito com violências escolares (DUBET, 2003, p. 41).

Esse autor distingue a violência escolar de várias formas. Uma delas é a entrada da violência na escola por meio de gangues, roubos e insultos, quando a escola é ameaçada pela exclusão social; outra forma é a violência escolar como reação à violência da escola que se mostra, por exemplo, em agressões contra professores e roubos de materiais. Tal violência, segundo Dubet (2003), proveniente da sensação de fracasso é sentida pelo aluno como ameaça a sua dignidade, a sua honra, o que conduz à exclusão vivida potencialmente como experiência subjetiva e não apenas como fenômeno sistêmico objetivo.

3.2 A sociabilidade no campo da Arte

Dayrell (2002) estudou jovens de periferia e os sentidos adquiridos nos processos sociais na formação do sujeito com suas experiências culturais junto à música do *rap* e *funk*. Constatou que o sujeito se constrói e ao mesmo tempo é construído socialmente por meio de suas experiências em determinados espaços sociais.

Dentre esses espaços exemplificados pelo autor, interessou-me o que afirma sobre a família, que apesar de ainda possuidora do papel de referência de valores e normas, deixa de refletir a imagem de segurança; já sobre a escola, entende que ela se apresenta na forma de uma instituição frágil no que diz respeito a sua referência formativa. Para ele, a situação se agrava com o “encolhimento do Estado na esfera pública”, além da falta de políticas nas áreas básicas de emprego e saúde e a falta de

acesso aos bens culturais. Ele afirma que vivemos hoje no Brasil uma situação paradoxal, com a modernização da cultura consolidando uma sociedade de consumo, com o mercado de bens materiais e simbólicos cada vez mais ampliados, mas não acompanhada por uma modernização social. Se há uma ampliação de possibilidades, há restrição ao seu acesso por força das desigualdades.

É assim a situação vivida pelos pais/responsáveis das crianças que participaram desta pesquisa, como a mãe (M.4) e a avó (A.2) que apresentam a televisão como veículo de comunicação para o acesso à programação de arte e cultura. Também a mãe (M.8) que diz se informar por intermédio da filha ao trazer a programação quando sai a passeio com a escola, conforme transcrito a seguir.

Entrevistadora (E.): Você acompanha a produção artística e cultural da cidade que você mora?

Mãe (M.4): Não.

(E.): E como você fica sabendo da programação de cinema, teatro, show, ...você fica sabendo? ...

(M.4): Quem vai na televisão, que passa né....só pela televisão e as criança que vai e fala ...

Entrevistadora (E.): Você acompanha a programação artística e cultural da cidade?

Avó (A.2): Como assim?

(E.): Eventos de dança, cinema, show....

(A.2): Não...nada disso.

(E.): Mas como que a senhora fica sabendo dessas informações? Se vai ter alguma apresentação, se vai ter algum show, se vai ter algum teatro ou nem fica sabendo....

(A.2): Nem fico sabendo.....só quando vê passa na televisão ...

(E.): Mas a senhora vai em algum, ou não vai em nada.

(A.2): Não, não vou em nada.

Entrevistadora (E.1): E assim programação de... programação cultural ou programação artística do que acontece na cidade, assim... como vocês ficam sabendo?

Mãe (M.8): Oh, pela internet ou então pelo panfleto no dia mesmo que ela (a filha)... Ela foi lá no... Acho no Banco do Brasil mesmo, assisti a (nome da peça)...

(E.1): Sei, sei.

(M.8): Ela trouxe a programação. E ela falou assim: “ó mamãe a gente pode assistí lá porque acho que tem alguns aqui que é de graça”. (risos da mãe).

(E.1): Ah, então ela foi... Ela foi com a escola...

(M.8): É, e eles já... Viu...

(E.1): Viu a programação!

(M.8): Viu a programação...

(E.1): E ela trouxe pra casa?

(M.8): Ela disse: “sabe que é mãe, ó, tem uns aqui que a gente pode vê que é de graça, viu”.

(E.1): Olha, que legal. Ela mesmo já tá...

(M.8): Ela sabe que pode í porque é de graça mesmo né. E o lugar ali onde ela vai... Lá no Sesc num tem aquele teatro ali, num sei se você conhece ali em Santana...sempre tem assim... Elas adoram, as duas (filhas) né.

Contudo, os jovens que Dayrell (2002) pesquisou abriram espaços por meio dos estilos musicais do *rap* e *funk* para se colocarem não mais como espectadores passivos, mas como criadores ativos, experimentando por meios dessas vivências artísticas o valor em si, “como exercício das potencialidades humanas”, como forma de afirmação pessoal e de reforço da autoestima, pois:

[...] sem acesso a equipamentos sociais, como centros culturais ou mesmo praças públicas, sem espaços e tempo que os estimulem, que ampliem as suas potencialidades. Não têm outra alternativa a não ser levar uma vida empobrecida não só de recursos materiais, mas, principalmente, de recursos simbólicos que os capacitem a enfrentar as transformações pelas quais a sociedade vem passando. (DAYRELL, 2002, p. 123)

Reflexões de Miranda (2000) a respeito do papel da cultura na cidade de São Paulo seguem nesse mesmo sentido, problematizando a vida sociocultural e mostrando limites impostos pelo planejamento urbano:

O planejamento urbano, seja de que tipo for, não alcança os grandes contingentes populacionais da periferia e de bairros deteriorados, dando margem ao surgimento de socializações autônomas e segregadas, onde a ausência da administração pública cria a justiça pelas próprias mãos, a segurança privada, as invasões, a sobrevivência baseada na economia da droga e em atividades ilegais, a troca de favores, a corrupção, a ignorância, o misticismo e manifestações culturais que saltam diretamente da cultura de raiz para a cultura televisiva e importada. (p. 105)

Ressalta, no entanto, que em meio a esse desenvolvimento caótico vale investir na cultura como produção da alma humana, propondo uma política de lazer e de cultura que parta da realidade da comunidade, levando em conta o interesse dos moradores e evitando se pautarem exclusivamente na estética e na transposição de modelos. E enfatiza o potencial de intervenções pontuais como possibilitadora ao acesso do bem simbólico para o desenvolvimento sociocultural da comunidade e mesmo como precedente de macroplanos e replanejamento urbano.

São Paulo, mais do que qualquer outra cidade, necessita de uma política de lazer e de cultura, para dar significação ao espaço urbano da vida cotidiana de seus habitantes, aumentando as dimensões existenciais de suas relações com a cidade para além da vida de trabalho e subsistência. (MIRANDA, 2000, p. 108)

Foi dentro dessa problemática, comum a comunidades afastadas dos grandes centros urbanos, comunidades, que se vincula esta pesquisa, entendida como possibilidade de intervenção pontual com o programa “Vivências do Corpo”. São

comunidades em que há restrições ao acesso a determinados bens culturais; em que se nota o encolhimento do Estado com a falta de políticas significativas de lazer e de cultura; bem como, considerando influências que toda estrutura social, política, econômica e cultural exercem no processo de formação do sujeito, uma vez que as carências detectadas também deixam espaço a que manifestações culturais próprias a essas localidades venham a se manifestar.

Desse modo, o programa foi realizado na escola, onde a permanência de crianças é garantida por direito, pelo poder público, por força de Lei, além de ser exemplo de espaço em potencial para o acesso à Arte, em especial à Dança, como bens culturais, cujo ambiente pode suscitar relações de sociabilidade. E, no que se refere ao trato da Arte no ambiente escolar, o programa de intervenção buscou nela o elo de comunicação com a criança.

3.3 O corpo criança anuncia a Dança na escola

Tendo em vista a importância da comunicação entre as pessoas, a proposta do contato com a Arte traz, em acordo com Godoy (1999), a compreensão de que “[...] as artes constituem-se numa produção cultural humana e como tal servem de elo de comunicação do homem com o mundo.” (p. 47)

Dentre as manifestações existentes na Arte, destaco em especial a linguagem da Dança, que Siqueira (2006) apresenta “como forma de expressão, linguagem, arte, ritual, técnica, meio de comunicação, campo profissional, terapia, espetáculo e diversão.” (p. 71) cuja relação indissociável com o corpo mereceu destaque nesta pesquisa como meio de expressão e de comunicação, uma vez que também segundo o autor, é no e pelo corpo que se revela a experiência social e cultural do indivíduo em seu grupo.

E você gosta de dançar?
(assente que sim com a cabeça)

Ah é? E que tipo de dança que você gosta de dançar?
Eu gosto de dançar forró e funk

Ah é, forró e funk... E onde é que você dança?
“Nóis” faz um torneio lá (na rua), eu e meus amigos, cinco contra cinco.
(entrevista com uma criança que participou da pesquisa)

A Dança está aí presente no mundo, na informalidade das ruas, nos programas de televisão, nas igrejas, na sociedade em geral. Contudo, se a Dança é de domínio

público, cabe a indagação de Marques (2007) a respeito da contribuição da Dança e sua relevância como área de conhecimento no ambiente educacional. E, é ela quem também explica que a Dança ganhou reconhecimento no sistema educacional paulistano como área de conhecimento artístico, em 1992, quando passou a fazer parte do Regimento da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e, em 1997, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), promovendo o caminhar de um importante conhecimento a ser trabalhado na escola.

A escola teria, assim, o papel não de ‘soltar’ ou de reproduzir, mas sim de instrumentalizar e de construir conhecimento em/por meio da dança com seus alunos, pois ela é forma de conhecimento, elemento essencial para a formação do ser social. (MARQUES, 2007, p. 23)

Cultivando esse caminhar na tentativa de enriquecer com estudos que contemplem a Dança no ambiente educacional, o programa Vivências do Corpo buscou a sensibilização, recorrendo a experimentações com o movimento corporal, sem a pretensão de desenvolver uma técnica específica de dança, mas vinculá-la com o fazer/pensar do corpo criança que dança.

A inspiração vem dos estudos de Laban (1978) que, fascinado pelas possibilidades do movimento humano, pesquisou-o com profundidade. Seu estudo trouxe como frutos a notação de movimento, conhecida nos EUA como *Labanotation*, criou centros de pesquisa na busca do “retorno aos movimentos naturais na sua espontaneidade e riqueza, e na plena vivência consciente de cada um deles, [...]” (p. 9). Como bailarino e coreógrafo, direcionou seu trabalho principalmente para a Dança, cujos estudos contribuem até hoje para diversas áreas da arte e da ciência como, por exemplo, a Dança, o Teatro e a Educação.

Ele partiu da percepção de que todo movimento humano é ao mesmo tempo funcional e expressivo, relacionado ao sentir, ao pensar e agir do corpo, que vislumbra a conscientização da estrutura do movimento como possibilidade de se expressar, ou seja, compreender o corpo que constrói uma linguagem e que dança.

Como via de expressão do corpo, o movimento humano pode revelar tanto um estado de espírito e uma reação quanto atributos da personalidade. Seu profundo estudo considerou tanto a parte fisiológica e psíquica que levam o homem a se movimentar quanto a compreensão dos elementos constitutivos do movimento humano.

Tais elementos são descritos e compreendidos por Laban (1978) em fatores que compõe o movimento de forma simultânea, são eles: peso, tempo, espaço e fluência. A

combinação desses quatro fatores torna o movimento significativo e expressivo pelo corpo que se desloca numa direção no espaço, apresentando um peso do corpo ou qualquer uma de suas partes em uma determinada velocidade apresentando um fluxo no movimento.

O corpo, que aqui também é compreendido em sua dimensão social, tem na relação indissociável com a Dança conceitos sobre gênero, etnia, classe social que, segundo Marques (2007), estão e são *incorporados* porque:

[...] aprendemos subliminar e inconscientemente (caso não tenhamos aprendido a ter uma postura crítica diante da vida) quem somos, o que querem de nós, porque estamos neste mundo e como devemos nos comportar diante de suas demandas. (p. 26)

Marques (2007) leva em conta o papel social, cultural e político da Dança e a visualiza como grande contribuinte para a educação do ser humano com o fazer/sentir e fazer/pensar não dissociado do corpo: “educar corpos que sejam capazes de criar pensando e re-significar o mundo em forma de arte”. (p. 24)

Essa perspectiva a respeito do movimento humano como expressão do indivíduo inspirou a proposta de intervenção da pesquisa, que, com esta visão, a sociabilidade foi suscitada em meio à experiência com a Dança, cuja dimensão expressiva e comunicativa é alcançada ao se permitir criar, vivenciar, arriscar, variar nossos movimentos, descobrir/ouvir as vozes contidas no corpo. Nessa tentativa retomo “conversas³” que permearam o caminho desta pesquisa.

³ O termo “conversas” utilizado neste capítulo não vem com o sentido de explicitar uma situação de informalidades, mas sim de reafirmar a ideia de diálogos entre as partes interessadas, expressando um movimento de proposições, discussões e reflexões que permearam toda a pesquisa.

4. O PERCURSO DAS CONVERSAS DA PESQUISA

Esta pesquisa qualitativa investiga um fenômeno situado no local em que ocorre e procura “[...] tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a ele.” (CHIZZOTTI, 2006, p. 28)

Para o autor, esta abordagem implica um compartilhar com pessoas, fatos ou locais que compõem os objetos de pesquisa com a intenção de compreender os significados visíveis e ocultos durante esse convívio.

Assim, esta pesquisa se apresenta como estudo de caso, pois se constitui na busca de dados de um processo social específico, a fim de compreendê-lo e descrevê-lo o mais amplamente possível para conhecê-lo em contexto real e transmitir essa compreensão a outros.

Busquei reunir informações sobre um fenômeno social contemporâneo, a sociabilidade, situado em um contexto específico, com crianças no terceiro ano de uma escola da periferia na zona oeste da cidade de São Paulo durante a vivência com atividades artísticas, em particular a Dança, cuja intenção foi a de alcançar um conhecimento mais amplo sobre a sociabilidade.

O caminho que trilhei com a pesquisa foi desenhado por diversas *conversas* entre a pesquisadora, o GPDEE, a escola, a comunidade e as crianças.

O esboço da pesquisa foi apresentado inicialmente ao GPDEE como possibilidade de intervenção a ser realizada junto à comunidade escolar com a qual o grupo mantinha contato desde o ano 2008, conforme já mencionado, com o Projeto “Dança criança na vida real”. Nesse esboço, constava o objetivo do programa “Vivências do Corpo”, que se estabeleceu como nome por considerar que dentre as diversas maneiras de as crianças vivenciarem a sociabilidade o corpo se coloca em foco, atraindo a observação para “conversas” que as crianças estabelecem cada uma consigo e entre elas, no ambiente familiar e escolar.

Após a apresentação da pesquisa ao GPDEE, discutindo sobre a realização de um trabalho a ser desenvolvido em parceria e respeitando objetivos específicos, traçamos⁴ ações a serem apresentadas à escola. Tínhamos então a pesquisa “A criança, a

⁴ Retomo aqui a explicação inicial de que a descrição do trabalho realizado em parceria com o GPDEE foi descrita em primeira pessoa do plural.

Dança e a sociabilidade na escola” atrelada a um novo Projeto do GPDEE “Movimento e cultura na escola: dança”.

Entramos em contato com a escola, na qual reiteramos a parceria com a direção e coordenação apresentando o projeto, demonstrando nosso interesse na troca de conhecimentos e na continuidade do trabalho realizado naquela comunidade. Esse contato foi feito pela coordenadora do projeto e por uma integrante do GPDEE. Ao receber retorno positivo da escola, passamos a elaborar os detalhes de nossas ações direcionadas para crianças do terceiro ano vespertino do Ensino Fundamental da EMEF Prof. Antonio Rodrigues de Campos, situada no Bairro Jardim Rodrigo, na periferia da Zona Oeste da cidade de São Paulo.

A coordenação da escola sugeriu que o trabalho fosse desenvolvido com os três terceiros anos do período vespertino, de maneira que foram atendidas as classes: 3^a A, 3^a B e 3^a PIC (Projeto de inclusão). As duas primeiras classes eram compostas por 37 (trinta e sete) alunos, enquanto a última, por 26 (vinte e seis). Essa escolha se deu também, levando em consideração a possibilidade de envolver o maior número de crianças, totalizando cem, e o maior número de professores do mesmo ano durante o horário coletivo de trabalho.

Partimos, então, para o estabelecimento de contato com setores da comunidade escolar diretamente ligados à amostra de estudo definida, para conhecer o contexto social em que a pesquisa se inseria, trazendo também, com isso, contribuições no direcionamento da intervenção junto às crianças.

Marques & Villela (2005) afirmam que as escolhas podem revelar uma visão de mundo do pesquisador nos limites e cuidados durante um trabalho de pesquisa de campo e advertem que uma pergunta feita ao grupo alvo de uma pesquisa poderia habilitar ainda mais quem a recebe a compreender melhor a sociedade de quem fez a pergunta do que a resposta dada poderia habilitar o pesquisador a compreender a de quem respondeu. Cuidamos, portanto, dos procedimentos de entrada em campo junto aos pais/responsáveis e professores dos alunos, atentos em evitar interferências que viessem a causar comprometimento do tipo advertido. Desse modo, decidimos estabelecer o contato com esse grupo realizando entrevistas semiestruturadas com os pais/responsáveis e questionário para os professores; ambos aplicados no ambiente escolar que seria palco de toda a ação prevista na pesquisa. O roteiro das entrevistas, o questionário e as respostas estão disponíveis para consulta nos arquivos do GPDEE.

A unidade escolar solicitou o comparecimento de todos os pais/responsáveis a uma reunião agendada no dia 08 de julho de 2009, das 13h às 17h, que corresponde ao período de aula frequentado pelas crianças. Nesse dia foram apresentados o GPDEE e a proposta do projeto às 22 (vinte e duas) pessoas que compareceram à reunião e, em seguida, foram entrevistadas, tendo seus depoimentos gravados em fitas cassete e transcritos⁵ por membros do GPDEE em colaboração ao desenvolvimento da pesquisa. Fragmentos desses depoimentos foram apresentados ao longo do texto dissertativo, para ilustrar momentos relevantes das condições sociais que envolvem o cotidiano da comunidade.

O mesmo tipo de instrumento foi aplicado para coletar os dados das crianças, buscando levantar informações sobre a sociabilidade entre elas, sua relação no meio familiar e escolar, seu acesso a bens culturais, assim como, as opiniões a respeito do primeiro encontro realizado em cumprimento ao programa de vivências descrito adiante.

Foram entrevistadas 12 (doze) crianças da 3ª A, 12 (doze) crianças da 3ª B e 5 (cinco) crianças da 3ª PIC, totalizando 29 (vinte e nove) crianças. A participação das crianças teve como critério o livre interesse em conceder entrevista gravada em vídeo, sendo que também foram transcritas⁶ e utilizadas para fins de análise nesta pesquisa.

Com o término do referido programa, reelaboramos esse roteiro de entrevista inicial apresentado no anexo 1 e o aplicamos às crianças. A entrevista foi marcada para o dia 22/10/2009, último dia em que todas as turmas participaram das vivências. Houve a necessidade de retornar a escola no dia 28/10/2009 para realizar entrevistas com as crianças que faltaram nesse dia, mas haviam sido entrevistadas na primeira fase. Destas, apenas 16 (dezesesseis) foram analisadas nesta pesquisa, cujo critério de seleção foi: crianças que participaram da coleta inicial e final; participação nas atividades; boa qualidade de áudio e imagem.

A organização dos dados partiu com a escolha das questões que me possibilitassem um retrato dos momentos de sociabilidade experienciados pelas crianças.

⁵ As transcrições das entrevistas iniciais estão disponíveis no anexo 4 CD ROM item b.

⁶ As transcrições completas estão disponíveis no anexo 4 CD ROM item a.

As questões foram apresentadas na forma de quadros que trazem na sua organização as categorias definidas a partir dos significados atribuídos às perguntas. Contém também as respostas das crianças por completo, das quais extraí as palavras recorrentes, os termos ilustrativos e expressões, destacadas em negrito.

As perguntas realizadas nas entrevistas iniciais e finais foram respectivamente identificadas como quadros iniciais e quadros finais.

As informações extraídas das respostas das crianças foram interpretadas sob cada quadro e abaixo da interpretação dos quadros finais encontra-se a análise interpretativa da questão.

Já as entrevistas finais com os pais/responsáveis foi reaplicada com o intuito de o GPDEE identificar a extensão da relação entre comunidade, escola e bens culturais, sendo que compareceram 10 (dez) pais/responsáveis no dia agendado.

Cabe esclarecer que a organização desses registros⁷ foi feita pelo GPDEE (GODOY & ANTUNES et al., 2010), servindo também a esta pesquisa, em atendimento à demanda de informações sobre as crianças e da relação delas com atividades culturais e artísticas.

Tais informações permearam o estabelecimento da dinâmica do trabalho de campo, trazendo elementos sobre o conhecimento da comunidade em relação aos aspectos culturais, artísticos e sociais, refletido no momento da prática pedagógica.

Apresento a seguir, a elaboração, reflexão e alterações incorporadas durante o processo de realização do Programa Vivências do Corpo.

4.1 “Vivências do Corpo”

O Programa foi elaborado em conjunto com o GPDEE em 8 (oito) encontros, momentos em que todos os integrantes do grupo participaram experimentando e opinando nessa construção.

⁷ O material será utilizado para futuras pesquisas do GPDEE.

As vivências, realizadas com as crianças, aconteceram no pátio e/ou em salas de aula da escola, às segundas-feiras e/ou quintas-feiras, com quarenta e cinco minutos de duração. Dispusemos de dois dias para o desenvolvimento de cada tema, totalizando oito encontros durante três meses.

Assim, as vivências foram compostas em quatro temas: “Olhar para si”, que abordou a sensibilização corporal de cada criança; “Olhar para o outro”, o explorar das diversas formas de relações sociais existentes entre as crianças e delas com o ambiente social; “Olhar para o meio”, que visou considerar a pertença ao ambiente escolar; e “Olhares”, focado no vivenciar dos três olhares anteriores. Ao final encerramos as vivências com um momento dedicado à apreciação estética com a apresentação do IAdança - Grupo de Dança do Instituto de Artes da UNESP, fomentado como Projeto de Extensão Universitária.

O programa buscou despertar nas crianças as possíveis interações existentes com e no seu corpo, frente à perspectiva do “olhar” compreendido como o “[...] movimento interno do ser que se opõe em busca de informações e de significações” (BOSI, 1988 p. 66). Entendo ainda, que “olhar” vai além do ver/enxergar ou apenas identificar algo, mas é o momento de perceber e interpretar.

Para tanto, o Programa procurou trazer à tona situações que envolvessem a convivência social da criança, e a partir daí potencializar manifestações de sociabilidade entre elas. Desse modo, de acordo com o tema de cada vivência, organizamos o plano de aula com base nas propostas iniciais elaboradas pelos integrantes do GPDEE, que se designaram, respectivamente, responsáveis por elas. Após serem aplicadas aos próprios integrantes do GPDEE, eram discutidas e reformuladas com base no consenso.

A participação dos integrantes do GPDEE na realização do programa foi referenciada como a de mediadores, responsáveis pela aplicação das atividades; e colaboradores, os que registraram⁸ e auxiliaram o andamento das vivências.

Como pesquisadora, minha posição foi a de retroalimentar todo processo, observando e contribuindo como fio condutor desse processo durante as vivências, tendo em vista o objetivo da pesquisa.

O cronograma dos encontros ocorridos pode ser visualizado no quadro abaixo e sua descrição será destacada no próximo subitem:

⁸ A autorização para uso das imagens e áudios das crianças estão disponíveis no anexo 4 CD ROM item c.

DATA	TEMA DA VIVÊNCIA	TURMA
24/08/2009	Olhar para si	3ª A, B, C
31/08/2009	Olhar para si	3ª A, B, C
14/09/2009	Olhar para o outro	3ª A, B, C
21/09/2009	Olhar para o outro	3ª A, B, C
24/09/2009	Olhar para o meio	3ª A, B, C
28/09/2009	Olhar para o meio	3ª A, B, C
05/10/2009	Olhares	3ª A, B, C
08/10/2009	Olhares	3ª A, B, C
13/10/2009	IAdança	3ª A, B, C

Obs: No dia 24/09/2009, a turma da 3ª PIC não realizou a vivência, pois houve suspensão de aula. Remarcamos e concretizamos o encontro no dia 22/10/2009.

O programa “Vivências do Corpo” procurou integrar a linguagem da dança às outras linguagens artísticas, como as Visuais, o Teatro e a Música, buscando na especificidade de cada uma, elementos que dialogassem entre si e contribuíssem para o objetivo da pesquisa.

A primeira vivência, “Olhar para si”, abordou a sensibilização e percepção corporal da criança e foi guiada pela provocação da reflexão de cada criança sobre sua condição de sujeito. A vivência “Olhar para o outro” se remeteu à criança em relação à existência do outro e buscou com a realização de jogos representativos do Teatro, explorar as diversas formas de relações sociais existentes entre as crianças e delas com o meio familiar. A terceira vivência, “Olhar para o meio”, foi inspirada na relação da criança com o meio social, visou à pertença ao ambiente escolar com a sensibilização

para o movimento corporal, utilizando recursos de imagens e a reestruturação de alguns desses espaços compartilhados pelas crianças. Já a última vivência, “Olhares”, relacionou elementos da Música, como o pulso e a métrica, com as potencialidades corporais pré-expressivas da Dança Dramática Tradicional do Cavalo Marinho de Pernambuco, com o intuito de contemplar os três olhares anteriores nas relações até então discutidas e vivenciadas com as crianças, ressaltando a ideia de que todos os olhares coexistem num mesmo momento: o olhar sobre si, entre as crianças, delas com a Arte e para comigo, assim como o meu olhar para com elas.

Encerramos o programa de forma interativa com as crianças, contando com a apresentação do IAdança junto com o grupo de Música, formado por alunos do Instituto de Artes da Unesp-SP, pertencentes ao Projeto Núcleo de Ensino do Instituto de Artes da Unesp-SP.

Pretendo contemplar a descrição dos encontros ocorridos durante o programa com a seguinte organização: o número do encontro, o tema, o objetivo, o nome dos mediadores, dos colaboradores, as atividades, e observações de ocorrências durante o encontro. Coloco esses itens em diálogo com o referencial teórico, buscando pistas que ofereçam possibilidades de reflexão sobre a ação frente aos objetivos da pesquisa.

1º Encontro

Tema: "Olhar para si"



(Figura 2 – Partes do desenho das crianças)

O objetivo do encontro foi estimular e explorar os sentidos para aprofundar a percepção corporal. Para tanto, os mediadores⁹ e colaboradores¹⁰ iniciaram o encontro propondo o aquecimento das articulações corporais, partindo da imaginação. Pediram que as crianças “tirassem a poeira do corpo” com movimentos estreitos, passando a pequenos saltos e balanços. Continuando a experimentação corporal, propuseram a metáfora de que o corpo é uma “argila moldável” buscando sensações corporais ao tocar, delimitações do corpo e de sua ocupação no espaço. Seguiram pedindo às crianças que modelassem uma parte de seu corpo por vez.

⁹ Cynthia Nogueira e Rafaella de Castro Fusaro (participantes do GPDEE).

¹⁰ Kathya Maria Ayres de Godoy (coordenadora do GPDEE), Claudia Rosa (pesquisadora), Ilda Maria de Andrade, Fábio Junior Batista, Edison Eugênio, Fernanda Sgarbi (participantes do GPDEE).

Uma vez moldados, pediram que experimentassem modos e formas de se deslocarem, usando também a impulsão a partir de uma determinada parte do corpo. Os condutores da atividade passaram, então, a se referir às crianças como “bonecos de argila”¹¹ e solicitaram que se enchessem e se esvaziassem de ar (inspirando e expirando), aumentando e diminuindo os movimentos do tronco e braços de acordo com a respiração. Para reforçar essa noção de entrada e saída de ar do corpo, foi solicitado às crianças que enchessem uma bexiga de borracha. Depois, sentadas em roda, foi pedido que fechassem os olhos para fazerem uma degustação. Foi entregue um recipiente a cada uma com um alimento salgado (semente de abóbora torrada e salgada) e outro doce (granola com maçã e mel) para que cheirassem, estimulando assim o olfato e; depois para que comessem, observassem o paladar, o movimento e o som executado na mastigação e deglutição.

Ao final deste encontro colocamos uma folha grande de papel sulfite no centro da roda e desenhamos uma espiral. Pedimos para que as crianças viessem até o papel e fizessem uma impressão livre, com a escrita, por exemplo, do seu nome, um desenho, uma palavra que representasse a experiência que acabavam de vivenciar.

As professoras das classes participantes deste primeiro encontro estiveram presentes e pude observar que tiveram papel fundamental viabilizando maior integração das crianças, assim como Almeida (2000) aponta ao dizer que o professor é “[...] aquele que observa os processos grupais e intervém, apoiando e dando ao grupo (neste caso, os alunos) condições de achar seu caminho” (p. 80), vislumbrando o desenvolvimento da criança. A autora destaca a importância dessa atitude do professor para o fortalecimento do *eu* de cada criança, favorecendo sua autoestima, confiança em si e nos outros, ou seja, o respeito próprio e mútuo tendo relações solidárias por base e meta.

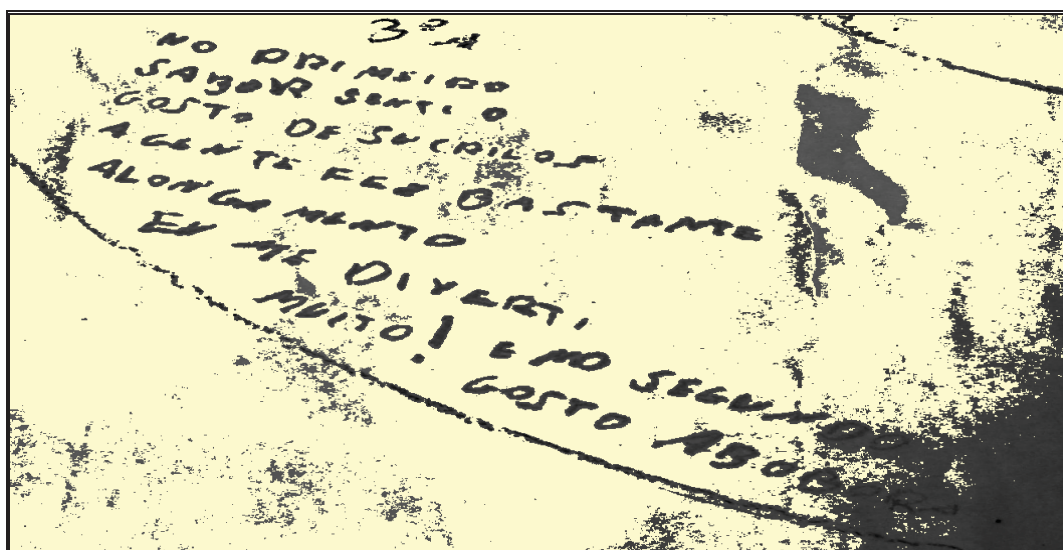
No momento da degustação as crianças demonstraram certa estranheza com a semente de abóbora hesitando em experimentá-la, pois relacionaram o alimento com comida de passarinho. Por outro lado, a granola foi melhor aceita. Mas ambos alimentos eram desconhecidos da maioria das crianças que os experimentaram, atendendo ao que Arribas (2002) recomenda para ampliar nas crianças novas formas de percepção do ambiente externo no seu corpo.

¹¹ Sugestão de representação para movimentação corporal.

No contato com as bexigas, as crianças permaneceram até o final do encontro segurando, cuidando e preocupadas em não estourarem-na, demonstrando interesse e atenção ao objeto utilizado. Essa maneira de se relacionar com esse objeto, cuidando da sua preservação, levantou uma situação em que as crianças assumiram responsabilidade por algo que lhes pareceu caro. Uma situação que pode ser notada por força, conforme Wallon (1975), da inter-relação das dimensões cognitivas, motoras e afetivas evidenciadas, inter-relação essa que nos possibilita ver a pessoa como um ser completo.

O apreço ao objeto, demonstrado corporalmente por movimentos lentos e delicados, cuidando e garantindo sua preservação, ressalta a questão levantada por Godoy (2003) sobre o movimento, que em seu papel expressivo e comunicativo pode também garantir o contato com o outro e ser compreendido como o primeiro recurso de sociabilidade.

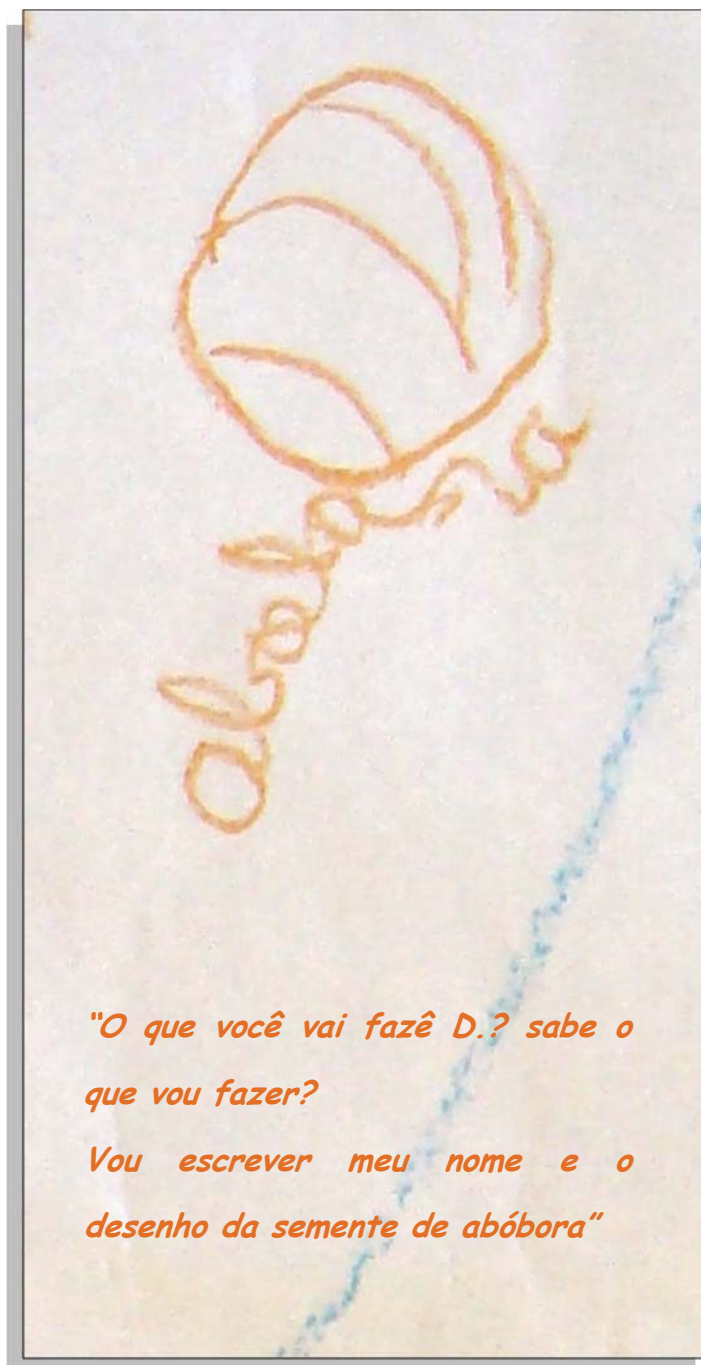
A única alteração no planejamento ocorreu no momento final do encontro, em que as crianças foram convidadas a registrarem suas impressões na folha de sulfite, quando os mediadores sentiram a necessidade de pedir para que elas fizessem seus registros em pequenos grupos formados gradativa e não aleatoriamente, pois o primeiro impulso das crianças foi de levantarem todas ao mesmo tempo. Contudo, foi um momento rico em que as crianças dialogavam entre si a respeito do que iriam registrar, possibilitando um momento de reflexão. Assim, enquanto algumas crianças em roda brincavam de equilibrar a bexiga pelo corpo, outras registravam a vivência do dia, como exemplificado nos desenhos e diálogos a seguir.



"É tudo o que eu quiser?"

Sabe o que eu vou fazer?"

D E S E N H A R ! "



"O que você vai fazê D.? sabe o que vou fazer?"

Vou escrever meu nome e o desenho da semente de abóbora"

(Figura 3 – Diálogos e desenhos das crianças durante a vivência)

2º Encontro

Tema: “Olhar para si”

O encontro teve como objetivo a exploração de movimentos corporais, propondo maior atenção ao que normalmente é realizado mecânica ou automaticamente.

Neste encontro os mediadores¹² fizeram uma roda para a retomada do contato com as crianças, fazendo a seguinte pergunta: “Quem aqui já acordou o corpo hoje?” e começaram a tocar partes de seus próprios corpos com as mãos. Seguiram com alongamentos, falando em espreguiçar o corpo, explorando os níveis alto, médio e baixo com repetições em tempos de movimentação alternados: rápido e lento. Passaram à exploração da movimentação para “despertar as partes do corpo” a partir de estímulos imaginários, como a água que vai lavando as mãos e depois molhando outras partes do corpo, até que estivessem com todo corpo molhado e a partir daí deveriam “torcer” seu corpo para retirar toda a água.

A atividade anterior foi inspirada nos princípios de movimento propostos por Laban (1978), como os *níveis baixo, médio e alto*, na ocupação do espaço pessoal em relação ao espaço geral; o *torcer* como uma das ações corporais e o *tempo*, como um dos elementos que dá qualidade ao movimento, em *rápido e lento*.

Os mediadores perguntaram se as crianças conseguiam ver o ar e pediram que observassem sua respiração e localizassem a região do corpo que se movimentava quando o ar entra e sai no corpo. Voltaram ao exemplo da bexiga aplicado no encontro anterior, fazendo, inclusive, com que notassem o encadeamento das atividades a cada encontro. Em seguida, pediram que continuassem atentos ao movimento ventilatório em deslocamento.

Essa atividade foi conduzida de modo a fazer diminuir a movimentação até que se deitassem no chão. Em seguida, com estímulo musical, foi contada uma história em que todos estavam de férias e variavam as situações hipotéticas, ora andando de

¹² Mediadores: Cynthia Nogueira e Rafaella de Castro Fusaro (participantes do GPDEE). E colaboradores: Kathya Maria Ayres de Godoy (coordenadora do GPDEE), Claudia Rosa (pesquisadora), Edison Eugênio, Fábio Junior Batista, Ilda Maria de Andrade (participantes do GPDEE).

bicicleta na praia, vendo o mar, no barco, se movimentando como estrelas do mar, como estrelas no céu; buscando explorar movimentações diversas com o corpo. Já como estrelas no céu as crianças recebiam da mediadora, sugestões de movimentação, tais



como: dançar andando, dançar pulando, dançar agachadas, dançar se chacoalhando, dançar flutuando e ao final solicitamos que as “estrelas” fossem chegando ao chão e se preparando para o anoitecer.

(Figura 4 – Crianças preparando-se para o anoitecer)

As crianças pareciam mais à vontade com a nossa presença, estavam falantes e se envolveram facilmente com a proposta. Porém, dentre as três séries, a 3ª série PIC se mostrou um pouco dispersa durante as atividades. As crianças que são direcionadas para compor essa turma fazem parte de um projeto de inclusão, justamente por apresentarem dificuldades comparativamente à maioria dos alunos e, por isso, elas recebem do professor um acompanhamento diferenciado no processo de ensino e aprendizagem.

Sendo assim, considero que a dispersão observada na realização nessa última atividade, que sugeria um trabalho de representação simbólica e da imaginação, tenha solicitado dessas crianças um estágio de amadurecimento que ainda não haviam alcançado, por falta de atenção no nível da exigência da proposta. Nesta avaliação, portanto, encontro indício de que talvez esses alunos ainda não tenham atingido o *estágio categorial*; pois a criança que se encontra nesse estágio tem principalmente o desenvolvimento intelectual em destaque e uma característica marcante é a autodisciplina mental, comumente conhecida como atenção (AMARAL, 2000).

Toda a atividade planejada foi replicada e durante todo o encontro as crianças das três turmas realizaram as atividades mantendo-se muito próximas umas das outras, a ponto de estabelecerem um contato físico quase que constante, principalmente em atividades de deslocamento e nas que foram realizadas no chão. Contudo, nenhuma resistência foi demonstrada pelas crianças.

O fato das crianças estabelecerem o contato com o outro de forma muito próxima, podia estar associada à necessidade de interação, pois Johnson (1990), afirma que o corpo, neste caso ainda pelo movimento, revela toda uma filosofia educacional, pela postura que assume. O autor ressalta que tal postura é modelada culturalmente pelos objetos, pelo espaço ocupado ou não pela estrutura física que a mantém passiva e contida. A observação dessa forma de ocupação do espaço foi aspecto de maior atenção para as atividades do encontro seguinte, no que se refere ao respeito de um com o outro que compartilham o mesmo espaço.

Outro aspecto relevante observado durante o encontro foi que as crianças mantinham a realização de movimentos rápidos em todas as atividades, mesmo quando a música apresentava um ritmo lento, e só experimentavam variar o ritmo dos movimentos após intervenções por parte dos mediadores, propondo que as crianças ouvissem a música e prestassem atenção ao ritmo sugerido por ela. Isso nos fez pensar para os próximos encontros na variação do repertório musical com a movimentação corporal, de forma a estimular a sensibilização do ritmo na Dança.

3º Encontro

Tema: "Olhar para o outro"



(Figura 5 - Durante a vivência *Movimentando o corpo do outro*)

O objetivo foi despertar em cada criança a noção de espaço individual e espaço coletivo, a partir da postura pessoal e simultânea observação dos corpos em movimento, conduzindo-as à dança que se faz e da que se faz com o “outro”, compostas em uma vivência corporal coletiva.

Os mediadores¹³ e colaboradores¹⁴ desse dia¹⁵ foram se apresentando, pois nem todos estiveram presentes à vivência anterior. Em seguida foi proposto um jogo para estimular a observação entre as crianças em que era necessário que todas estivessem atentas umas as outras, de modo a iniciarem um por vez o seu deslocamento pelo espaço. Isso exigia o olhar para o “outro”, vê-lo iniciar o movimento, para então decidir qual o melhor momento de começar a se deslocar, evitando que outra criança começasse

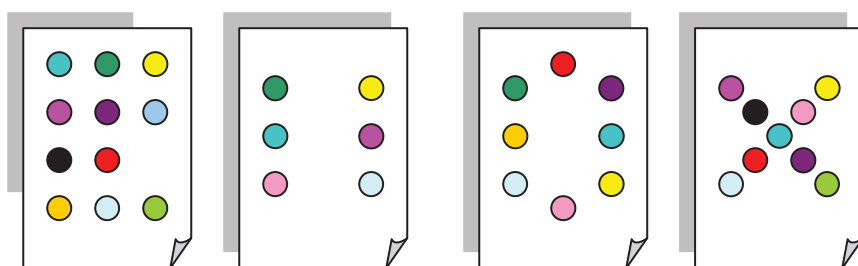
¹³ Fábio Junior Batista e Ana Maria Araújo (participantes do GPDEE).

¹⁴ Kathya Maria Ayres de Godoy (coordenadora do GPDEE), Claudia Rosa (pesquisadora), Edison Eugênio, Julianus Araújo Nunes; Ilda Maria de Andrade (participantes do GPDEE).

¹⁵ Cabe salientar que nesse dia a professora da 3ª série PIC faltou e sua turma foi dividida em grupos que foram distribuídos pelas demais.

o deslocamento ao mesmo tempo. As crianças foram parando uma a uma, até que todas ficaram paradas, terminando assim o jogo.

A atividade seguinte, denominada *Atento ao desejo*, teve como objetivo estimular nas crianças a cooperação e o trabalho em grupo para que conseguissem formar pelo espaço a imagem de uma figura mostrada no papel pela mediadora, compondo, em grupo, a forma vista na figura. Das figuras mostradas constavam círculos que formavam três colunas; um círculo grande; quadrados; triângulos; a letra “xis” e assim variando a forma de disposição do grupo pelo espaço.



(Figura 6 – Figuras da atividade *Atento ao desejo*)

Movimentando o corpo do outro foi a atividade seguinte, que começou com o mediador solicitando às crianças que se organizassem em duplas, sendo que uma criança da dupla seria o guia e outra a guiada. Com o uso das mãos, a criança que estivesse guiando conduziria a movimentação da outra, fazendo-a explorar o espaço de acordo com a sua visão.

Encerrando o encontro, foi formada uma roda, em que cada criança pôde expressar sua opinião sobre a vivência desse dia, finalizada com o agradecimento pela participação de todos. A opção pelo encerramento em roda permitiu a visualização e a oportunidade de ouvir a opinião de todos.

Na realização deste encontro foi notório que as crianças se espelhavam nos movimentos que o mediador realizava, tentando imitá-lo fielmente. Amaral (2000) ressalta que a relação da criança com o grupo, no estágio Categorical, reflete a necessidade dela de ser reconhecida em seu trabalho, de se sentir aceita pelo grupo, fato que contribui para que sua função afetiva seja fortalecida e, com isso, preparando-se para lidar de forma mais adequada com as inquietações e questionamentos futuros.

Tal fato impulsionou o planejamento da atividade seguinte, no sentido de desfazer gradativamente a referência do mediador como modelo e estimular o olhar entre as crianças e para ela própria, tanto que, no momento em que as crianças

formaram duplas, ficaram livres para buscar aqueles com quem tinham familiaridade. Isso também inspirou a proposição de atividades que criassem mais oportunidade de observação de todas as crianças sobre todos os colegas de turma para o encontro seguinte, ampliando perspectivas do olhar para o “outro”.

A criança, ao estar em um grupo, precisa se identificar nele: indivíduos, interesses, aspirações, assimilar o seu caso ao de outros, além de também tomar um papel determinado no grupo, diferenciando-se dos outros e podendo estabelecer uma melhor interação entre indivíduo e coletivo (WALLON, 1975).

E, ao viabilizar essa oportunidade ora descrita, neste encontro, mais uma vez o programa de atividades aplicado proporcionou aos participantes a constatação de que o movimento viabiliza a integração de aspectos distintos das capacidades humanas; pois foram alcançados resultados afetos tanto à composição coreográfica, quanto ao processo de sociabilidade dentro de um único e simples trabalho corporal. Foi possível ainda verificar a riqueza que o trabalho em dança dispõe aos que a vivenciam, quando seus interlocutores estão imbuídos de intencionalidade pedagógica.

4º Encontro

Tema: "Olhar para o outro"

O objetivo foi explorar a observação e movimentação das crianças, ampliando perspectivas do estar e fazer com o outro e olhar para o outro. Foi iniciada a condução¹⁶ das atividades deste encontro com um jogo parecido com o realizado no encontro anterior, no qual todo o grupo ficava parado e iniciava o deslocamento pelo espaço, todos juntos. Alcançando esse objetivo, era sinalizado para que todos parassem juntos novamente.

No jogo seguinte foi proposto que as crianças experimentassem a movimentação do outro. Chamado de *Imitar o movimento do outro*, o jogo se iniciou com deslocamento e variação de ritmo, sem pausa, até o momento em que o mediador começou a formular perguntas às crianças que deveriam ser respondidas com movimentos, como: O que é movimento? Como é um movimento esquisito? Como é um movimento bonito? Como é um movimento engraçado? Como é um movimento louco? Deixando sempre um tempo para experimentação.

E, enquanto realizavam a atividade também foi solicitado que elas observassem o movimento das outras crianças sem deixar de fazer o seu, e quando sentissem vontade, experimentassem o movimento do outro.



(Figura 7 – Durante a vivência *Imitar o movimento do outro*)

¹⁶ Mediadores: Fábio Junior Batista e Flávia Coelho (participantes do GPDEE) e colaboradores: Kathya Maria Ayres de Godoy (coordenadora do GPDEE), Claudia Rosa (pesquisadora), Edison Eugênio, Julianus Araújo Nunes; Ilda Maria de Andrade (participantes do GPDEE).

Para encerrar este encontro, foi realizado o jogo *Dançando movimentos*. A turma dividida em três grupos recebeu os seguintes temas para representar com movimento corporal: família, brincadeira e escola. Um grupo não sabia qual era o tema do outro. Eles tiveram um tempo para discutir o modo de representação, além de definir



e compor coletivamente a participação de cada integrante. Após a apresentação de cada grupo, pode-se comentar e tentar descobrir qual havia sido o tema representado.

(Figura 8 – Crianças representando o tema “brincadeira”)

O encontro foi encerrado com as crianças sentadas em roda, após a manifestação de cada uma que assim o quis, a respeito do que acabara de ser vivenciado por elas.

As atividades deste encontro foram organizadas em forma de jogos por apresentar uma estrutura que pode contribuir à reflexão das relações de convívio. Para tanto, foi inspiração a concepção de Augusto Boal (1975) na aplicação do jogo ao teatro, tendo em vista a semelhança do jogo com as características da vida em sociedade, com regras, assim como a sociedade possui leis. Defendia, porém, a liberdade criativa tanto para o jogo, quanto para a vida.

Junto à linguagem do teatro, os mediadores possibilitaram às crianças vivenciarem a relação com a linguagem da dança como expressividade de movimento a partir da sensibilização provocada pela movimentação corporal, intencionalmente planejada.

Notamos agitação na primeira turma no começo da atividade, talvez devido à ausência da professora até aquele momento. Houve, inclusive, uma briga entre elas, mas depois de muita conversa voltaram a se concentrar no que era proposto. A opção, então, foi por começar em roda com a atividade *Imitar o movimento do outro* em que as crianças puderam estabelecer contato por meio do olhar, em uma disposição que é usada como início de composição corporal na linguagem da dança que se chama *Jam*

*Session*¹⁷, mas no caso foi usada como diálogo corporal e possibilidade de comunicação.

A maioria das crianças da 3ª PIC estava novamente falante, agitada e desatenta; alheias ao mediador, que tentava organizá-las para a atividade que demorava um pouco para acontecer. Foi necessário repassar as informações, muitas vezes interrompidas; até que, aos poucos, foram entrando e sentando na roda para, por fim, realizarem o que fora solicitado.

Na atividade “dançando movimentos” tivemos a oportunidade de compartilhar visões diversas que as crianças experimentam no dia a dia, por exemplo, situações de brigas e discussões no ambiente familiar, tarefas domésticas que executam durante o dia que foram representadas corporalmente no momento do jogo. Foi oportuno o conteúdo que essa atividade trouxe à tona, uma vez que é relevante para esta pesquisa conhecer o ambiente em que os sujeitos estão inseridos. E o que vi foi a representação de uma realidade que remete ao que Wallon (1975) diz a respeito da estrutura familiar: um meio funcional e necessário na vida da criança e, quando ocorrem alterações na estrutura desse grupo, pode haver consequências mais ou menos graves, visto que a função da família na vida da criança é proporcionar alimentação, segurança e a primeira educação.

Gomes e Pereira (2005) também destacam o papel fundamental da família na formação formal e informal da criança, pois este é um dos meios de onde se absorvem os valores éticos e morais, e onde se aprofundam os laços de solidariedade. Laços que podem contribuir no processo de sociabilidade que a criança venha a estabelecer nos mais variados grupos em que venha a se encontrar. Consideram ainda que esse processo pode ser ameaçado pela falta de solidez na estrutura familiar, que oscilando entre concepções de uma família idealizada e outra real, pode gerar situações de conflito ao lidar com sentimentos e emoções, expectativas correspondidas e não correspondidas.

¹⁷ Estrutura de composição utilizada também na Dança e que permite sessões de improviso.



(Figura 9 - Sala de aula da escola)

O objetivo foi possibilitar a exploração de movimento, de maneira que as crianças alcançassem a dança em diversos ritmos, atentas a formas e ao espaço.

Este encontro aconteceu em uma sala de aula e começou com o aquecimento, estimulando a movimentação das crianças a partir da sugestão de algumas paisagens, como mar, areia do mar, do solo lunar e da estação de metrô lotada. As paisagens sugeridas pela mediadora serviram como estímulos para a exploração do movimento a partir da relação entre a representação de cada símbolo e sua representatividade no corpo e no espaço.

No momento seguinte foi proposta a criação de uma “instalação”¹⁸ dentro da sala de aula, na qual as crianças puderam recriar a disposição do espaço, utilizando barbantes coloridos. Foi pedido que se dividissem em grupos que, aos poucos, foram sendo convidados a escolher uma cor de barbante e amarrá-lo em alguns locais dentro da sala de aula, criando um emaranhado. Após a participação de todos na reestruturação do espaço, foi pedido que as crianças andassem pelo espaço, observando o resultado do trabalho de todos e que relatassem a visão que tinham do espaço recriado.

¹⁸ Instalação é o termo usado na área de artes, para indicar a criação de um espaço, alterando-o em estrutura e uso.

Em seguida, as crianças puderam reinventar a forma de utilizá-lo, com movimentos corporais estimulados por músicas em diversos ritmos, sendo que cada cor de barbante representou uma movimentação diferente, como por exemplo, o barbante rosa correspondia a abaixar e girar, o amarelo pular, e o azul fazer a movimentação que quisessem. A escolha por essa estrutura foi pensada para que as crianças tivessem a oportunidade de explorar os variados movimentos indicados, sem, contudo, perder a liberdade de criar e escolher uma movimentação desejada. Porém, salientamos a importância de se respeitar e cuidar dos colegas que estavam compartilhando o espaço.

Ao final, sentados em roda, todos discutiram sobre as variações de ritmo e pulso que tinham percebido durante os movimentos realizados.

As atividades deste encontro foram inspiradas nos elementos constituintes dos princípios do movimento propostos por Laban (1978): *planos e tempo*. Os *planos* se dividem em *porta* (o plano frontal tem o espaço pessoal ocupado em altura e largura); *mesa* (plano horizontal em que o espaço é ocupado em largura e profundidade) e *roda*, (plano sagital ocupado em profundidade e altura). Já o *tempo*, como um dos elementos que dão qualidade ao movimento, apresenta-se em *rápido e lento*.

A montagem da instalação contou com a colaboração de todas as crianças e, durante a atividade, algumas delas optaram por realizar os movimentos sem os tênis. Tivemos relatos de crianças que não identificaram algumas das imagens sugeridas pela mediadora no início do encontro, por exemplo, o mar.

Na primeira turma¹⁹ percebemos que a proposta de explorar os movimentos dançando pelos barbantes foi prejudicada pela grande euforia das crianças que se preocupavam em passar pelo barbante sem dar a devida atenção para a forma de movimentação. Como estratégia, introduzimos a brincadeira da “estátua”, parando de tocar a música e “congelando” a movimentação das crianças. Com isso, pudemos chamar a atenção para que observassem a forma do corpo ocupado no espaço.

Percebemos que o espaço utilizado para a proposta da instalação e a quantidade de crianças que participaram ao mesmo tempo da atividade não facilitaram o momento

¹⁹ Nenhuma turma contou com a presença dos professores durante as atividades.

de observação. Tal fato foi discutido entre os mediadores²⁰ e colaboradores²¹, decidimos modificar a estratégia com a turma seguinte, utilizando a roda quando precisamos de atenção e dividindo a turma em um número maior de grupos para que uns observassem, enquanto outros vivenciavam a atividade.

Essa intervenção teve o intuito de proporcionar à turma, por meio da observação, um momento de reflexão sobre a ação do grupo e também de seus participantes, viabilizando a reflexão da criança em relação a sua conduta. Isso está em acordo com Wallon (1975) ao explicar sobre a tomada de consciência do “eu”, que acontece de forma gradual e não desconectada da consciência de existência do outro. Como diferencial, os depoimentos dessa turma no final do encontro trouxeram relatos de terem experimentado movimentos variados no momento em que dançavam.

Outro fato observado foi a constante utilização do espaço concentrado na linha da visão e a pouca exploração dos níveis *alto* e *baixo*. A falta de exploração desses níveis pode ter sentido ao se pensar na utilização da criança nesse espaço da sala de aula, pois a ação que envolve o indivíduo com o meio é o que define a caracterização do lugar, como, por exemplo, nesse caso em que a criança deve passar horas utilizando o espaço da sala de aula sentada em sua cadeira, tendo a mesma visão da sala em seu nível médio. Esse envolvimento do indivíduo com o meio, para Wallon (1975), pode determinar facilidade ou dificuldades no processo de comunicação entre as pessoas. Sendo assim, podemos inferir que o tipo habitual de organização das salas de aula crie dificuldades ao processo de comunicação entre essas crianças.

Além da influência que o indivíduo exerce no meio, Johnson (1990) traz em seu estudo a ideia do corpo construído socialmente, o qual é influenciado pelo meio em que vive e salienta que desenvolver a consciência desse processo pode recuperar a autoridade da pessoa e assim agir de forma presente, atuante e consciente. Para o próximo encontro, então, a proposta objetivou mais atenção à exploração desses níveis menos explorados por essas crianças.

²⁰ Mediadora: Márcia de Jesus Gonzaga (participante do GPDEE).

²¹ Colaboradores: Kathya Maria Ayres de Godoy (coordenadora do GPDEE), Claudia Rosa (pesquisadora), Edison Eugênio, Rita Antunes (participantes do GPDEE).

6º Encontro

Tema: "Olhar para o meio"

O objetivo foi explorar os níveis alto, médio e baixo da movimentação pelo espaço e com isso provocar a reflexão e expressão sobre a pertença ao espaço escolar.

O encontro se iniciou com o pedido às crianças para que escolhessem um lugar no espaço disponível na sala, onde pudessem se deitar e movimentar o corpo com o estímulo de uma música. A mediadora²² sugeriu que as crianças mexessem uma perna de cada vez, dançando como uma "cobra"²³; depois um braço de cada vez; a cabeça e, por fim, alternou pernas e braços; braços e a cabeça; pernas e cabeça. Com essa estratégia de aquecimento procurou-se também, chamar atenção à conjunção de movimentos e a música.

Depois foi solicitado que as crianças se levantassem do chão em câmera lenta, acompanhando a contagem feita pela mediadora, que intencionalmente interrompia a contagem para que as crianças parassem e observassem a disposição do corpo no espaço nos *níveis baixo, médio e alto*. Esse encaminhamento se pautou na proposição de Laban (1978) a respeito da ocupação do espaço em relação ao espaço pessoal, que envolve os *níveis baixo, médio e alto*. A opção de executar o movimento com baixa velocidade foi o meio encontrado para possibilitar que as crianças acompanhassem a própria movimentação e as sensações que essa movimentação ritmada, a dança, promove.

A atividade seguinte, *Identificação dos detalhes do ambiente*, teve como mote imagens de particularidades da escola que foram previamente retratadas em fotografias pelo grupo de pesquisa, tendo como critério de seleção ambientes compartilhados pelas crianças. As turmas foram organizadas em 4 (quatro) grupos e cada grupo recebeu uma fotografia. Foi solicitado que percorressem o espaço escolar e procurassem identificar a localização do espaço retratado. Depois dessa identificação, deveriam mostrar aos demais a imagem e a localização descoberta.

²² Márcia de Jesus Gonzaga (participante do GPDEE).

²³ O tipo de animal foi sugerido pela representação simbólica do seu movimento ondulado.

Finalizando com outra atividade utilizando o mesmo recurso, foram distribuídas novas fotos dos seguintes espaços da escola: o portão de entrada da escola (Figura 10), o refeitório (Figura 11), a quadra de esportes (Figura 12), a sala de aula (Figura 13) e o banheiro (Figura 14) para cada grupo já organizado na atividade anterior, e pedimos que combinassem e revelassem o conteúdo da foto apenas corporalmente, em forma de “estátua”²⁴, seguida da representação do corpo se “desmanchando”, passando da dança à representação de situações referentes às relações ocorridas nesses ambientes fotografados, reforçando a exploração dos níveis de movimento corporal no espaço, segundo Laban (1978). Os grupos que estavam assistindo, tentavam adivinhar o espaço representado.



(Figura 10 – Portão de entrada)



(Figura 11 – Refeitório)

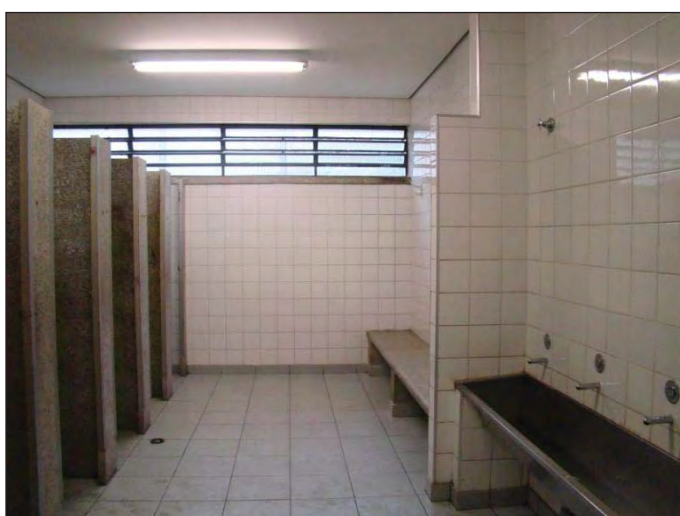
²⁴ Representação simbólica de um objeto inanimado.



(Figura 12 – Quadra)



(Figura 13 – Sala de aula)



(Figura 14 – Banheiro)

A ideia da fotografia como estímulo à comunicação e expressão da vivência em determinado lugar foi inspiração encontrada mais uma vez na obra *Teatro do Oprimido e outras Poéticas Políticas*, de Augusto Boal (2005). Livro em que propôs aos moradores de regiões afastadas dos grandes centros no Peru, durante a realização do Programa de Alfabetização Integral (Alfin), a utilização de máquinas fotográficas como meio para o exercício de linguagem, já que eles não possuíam alfabetização e ainda se comunicavam por dialetos locais. Entregava uma máquina às pessoas do grupo que estava sendo alfabetizado, ensinando a todos a utilizá-la e então eram feitas perguntas para as quais eram dadas respostas em forma de fotografias. No final do encontro, portanto, foi realizado exercício semelhante, sentados em roda, marcando um momento de revisão e reflexão sobre o que acabaram de vivenciar.

Nas primeiras atividades desse encontro as crianças conseguiram se espalhar pelo espaço de modo a realizar os movimentos, respeitando o espaço do colega. Essa relação de respeito entre as crianças, expressa na movimentação delas foi um resultado positivo alcançado, reforçando as proposições de Almeida (2000) sobre a importância do professor em assegurar na sua prática pedagógica a intenção de levar a criança ao respeito e, assim fortalecida, poder ser solidária em suas relações.

A observação nesse mesmo sentido detectou a separação dos grupos nas duas últimas atividades, sendo organizada pelas próprias crianças, e que, além disso, se caracterizou pela formação autônoma de grupos mistos. Embora cada grupo contasse com a presença de um dos colaboradores²⁵ da vivência, a função destes não ultrapassou os limites de auxiliá-las em caso de dúvida.

Na conversa ao final do encontro, um dos colaboradores perguntou às crianças a respeito do que elas precisaram fazer para realizar as atividades e nas respostas apareceram verbos como perceber, procurar, achar e olhar. Essas respostas continham um vocabulário especializado identificado no discurso do nosso grupo, que procurou empregá-lo prestando devido esclarecimento, visando à construção de conhecimento e a essa apropriação demonstrada. Fato que confirmou o parecer sustentado por Souza e Santos (2009) de que o processo de interação do indivíduo com o meio torna-se

²⁵ Colaboradores: Kathya Maria Ayres de Godoy (coordenadora do GPDEE), Claudia Rosa (pesquisadora), Rafaella de Castro Fusaro, Edison Eugênio (participantes do GPDEE).

sociabilidade quando se compartilham ações baseadas no instante em que se vive e nas condições semelhantes nas quais se encontram.

Neste encontro²⁶ também foi apresentado como desafio para as crianças a relação do fazer/pensar o movimento dançando, pois a proposta de elaboração prévia do movimento com outros colegas a representação de um espaço exigiu grau elevado de atenção e interação entre elas, devido à necessidade de refletir sobre as ações que eles mesmos puderam reconhecer que são realizadas nos espaços escolares; definir a movimentação em conjunto, proporcionando aos participantes do grupo diálogos, discussões e acordos envolvendo um processo de interação da criança com o grupo, do indivíduo com o coletivo, cuja inter-relação auxilia na construção mútua (GODOY, 2003).

²⁶ Tivemos a presença das professoras durante as atividades e senti as turmas mais receptivas à proposta do dia.

7º Encontro

Tema: "Olhares"



(Figura 15 – Trocando olhares)

O objetivo foi proporcionar o contato das crianças com elementos da Música, como o pulso e o ritmo, e com a Dança Tradicional do Cavalo Marinho na apresentação de trupés, buscando a improvisação de movimentos dançados.

Iniciado em roda, os mediadores²⁷ contaram às crianças um pouco sobre a dança dramática da cultura popular brasileira. Explicado o trupé (passos coreográficos), a experimentação desse movimento foi realizada como forma de aquecimento, com a apresentação do nome de cada criança feita, respectivamente, com esses passos coreográficos. As crianças eram convidadas a se deslocarem para o centro da roda, dizendo seus nomes e voltarem aos seus lugares utilizando o trupé. Depois, todos repetiram essa movimentação, só que agora dizendo o que esperavam da vivência naquele encontro.

Dando continuidade, foi pedido às crianças que se deslocassem pelo espaço prestando atenção na movimentação e na observação do pulso estabelecido com a batida

²⁷ Mediadores: Julianus Araújo Nunes; Ilda Maria de Andrade (participantes do grupo de pesquisa) e colaboradores: Kathya Maria Ayres de Godoy (coordenadora do GPDEE), Claudia Rosa (pesquisadora), Fernanda Almeida (participante do grupo de pesquisa), Edison Eugênio (participante do grupo de pesquisa).

de palmas pelo mediador. Foi orientado que as crianças procurassem sentir os pés “afundando no chão”, como se estivessem pisando na lama, primeiramente com os dedos e transferindo o peso do corpo para a planta dos pés e depois para o calcanhar. A atividade foi sendo concluída à medida que todos formavam novamente uma roda.

Já em roda, foi introduzido outro trupé, o “Subindo a Ladeira”. Todos experimentaram a movimentação no lugar sem se deslocar. Em seguida, foi apresentado o pandeiro como um dos instrumentos musicais que compõem a Dança do Cavalo Marinho e foi ao som desse instrumento que o trupé foi executado.

Outros instrumentos que fazem parte dessa dança dramática, como o reco-reco e o ganzá, foram apresentados em sequência, mas o contato direto com esses instrumentos foi deixado para o encontro seguinte, focando o pandeiro neste encontro.

Chegada a *Roda de improviso*, foi solicitado às crianças se mantivessem em círculo e atravessassem a roda em duplas, improvisando movimentos corporais com os dois trupés aprendidos até chegar ao outro lado da roda, a fim de que explorassem possibilidades corporais. Depois de atravessarem a roda nessa movimentação, cada criança trocava de lugar com a que estava tocando o pandeiro e recebia o instrumento para dar continuidade ao acompanhamento da música.

Sentados em roda, na finalização da vivência, foi ensinada a primeira estrofe de uma das toadas (música), chamada “Campeia”, cantada ainda nessa roda:

“Campeia meu bem, campeia; campeia pra campeá;
Campeia, meu bem campeia, campeia pra campeá,
Laranja do pé da serra, fruta de moça chupá;
Laranja do pé da serra, fruta de moça chupá.”

Toda a sequência do encontro foi revista a fim de fixar o que acabara de ser experienciado. Quando estavam sendo lembrados os trupés, um menino teve a ideia de mostrar a todos a movimentação do trupé com os dedos das mãos dançando no chão. O fato das crianças representarem no corpo o imaginário foi uma estratégia utilizada nos encontros, como nos momentos em que se transformaram em “estátuas”, “afundaram os pés no solo”, movimentaram-se como “cobras”, dentre outros, o que possibilitou ao corpo moldar-se, ressignificando os objetos, pessoas, animais etc. (WALLON apud GODOY, 2003)

Aqui pude observar dois acontecimentos: a criatividade da criança em transferir a aprendizagem de uma movimentação corporal ampla para uma das partes do corpo e; o compartilhar dessa descoberta com as outras crianças e o grupo em geral. A surpresa dessa ocorrência me fez refletir sobre Guedes (2005), em seu estudo sobre a sociabilidade e as relações na modernidade, em que afirma que a sociabilidade pode também ser caracterizada pela impossibilidade de se fazer previsões relacionadas às ações dos indivíduos.

Nesta fase de aplicação do programa de vivências era visível a evolução das relações estabelecidas durante os encontros no sentido esperado de favorecimento da sociabilidade. Os recursos e estratégias aplicadas foram revelando-se adequadas aos objetivos traçados e à superação do problema de pesquisa. Por exemplo, a opção pela realização de movimentação coletiva, quando se notava o acanhamento, inibição de alguma criança; neste encontro aconteceu quando se solicitou realizar os primeiros passos coreográficos.

Nesse caso, isso ficou evidente quando o mediador notou que as crianças estavam constrangidas em realizarem o deslocamento em trupe até o centro da roda e imediatamente propôs que fizessem todos ao mesmo tempo. Evitou assim a exposição desnecessária das crianças que sentiam dificuldade momentânea, pois ainda neste encontro aprenderam esse passo coreográfico.

Contudo, como a apreensão dessa movimentação requereu um tempo maior que o esperado, trabalhou-se apenas com o pandeiro, focando a movimentação das crianças, auxiliando-as a experimentar o valor da atenção detida a um assunto que a princípio parece difícil, assim como estavam considerando a realização do trupé um passo difícil de se aprender, conforme verbalizaram. Foram, portanto, levados a vivenciarem, além do aprendizado do passo coreográfico, a superação frente a uma dificuldade.

8º Encontro

Tema: "Olhares"

Em direta continuidade com o anterior, o encontro teve como objetivo introduzir a narrativa do Cavalo Marinho, explorando, criando e expressando movimentações dançantes a partir dos trupés e de personagens dessa dança, além de proporcionar o contato das crianças com instrumentos musicais diversos, possibilitando a troca e a construção de experiência sociabilizante de todo o grupo no processo de tocar e dançar.

A escolha por trabalhar o Cavalo Marinho, foi pensada por ser uma Dança representativa da região nordestina, aspecto de aproximação com a origem de significativa parte das crianças ou mesmo da comunidade, além da possibilidade de se trabalhar a musicalidade pelos movimentos dos trupés, permitida com a pontuação rítmica que sua execução demanda.

Outra razão pela escolha dessa Dança foi o fato de se tratar de uma Dança Dramática e que possui personagens denominados "figuras", o que permite articulação do Teatro, Música e Dança, aspecto relevante para a constituição do programa objetivando integrar as linguagens.

Retomando a sequência da movimentação realizada no encontro anterior, deu-se prosseguimento com a narrativa da brincadeira do Cavalo Marinho. Todos ficaram em roda para que a narrativa fosse contada, apresentando-se o conceito de figura (personagem) que faz parte da história narrada. As crianças foram convidadas a criar uma figura e, depois, mostrarem a movimentação às demais, dançando uma de cada vez até o centro da roda. Voltavam e trocavam de lugar com o colega a seu lado na roda, para que ele também pudesse entrar no centro da roda e mostrar a figura que criou. A partir dessa atividade utilizamos o pandeiro acompanhado de CD com música específica do Cavalo Marinho.

Chegou a vez, então, do *Mergulhão* ou *magúí*, que é um jogo de desafio corporal realizado em roda, no qual uma pessoa vai ao centro executando um dos trupés e, com o olhar, desafia corporalmente outra pessoa a entrar na roda. O desafio na verdade é um convite para que outra pessoa entre na roda e dance com quem o desafiou.

Obedecendo a sequência em que as crianças se encontravam na roda, a execução de toda a atividade foi acompanhada pela marcação musical dada pelos seguintes instrumentos: pandeiro, ganzá e reco-reco.

Aberta a *Roda de improviso* realizada no primeiro dia desse tema, em que as crianças entravam e atravessavam a roda em duplas executando os trupés, foi acrescentada a escolha e execução de um dos três instrumentos eleitos para este encontro. Finalizando, realizou-se a cantoria da toada “Campeia” e em seguida, cada criança, a pedido dos mediadores²⁸, disse uma palavra que exprimisse sua opinião sobre as vivências, oferecendo retorno aos propositores a respeito do significado desses momentos para essas crianças.

Apesar de certa dispersão das crianças no início do encontro, quando foi contada a história do Cavalo Marinho, ao serem convidadas a participar da história criando uma “figura”, houve um envolvimento grande das crianças com a proposta, com certo engajamento que garantiu a realização do encontro a contento.



(Figura 16 - Crianças depois de tocar o pandeiro)

Assim como no encontro anterior, as crianças demonstraram grande interesse em tocar os instrumentos. O mesmo aconteceu em relação à criação da “figura”, oportunidade em que foi mantida a estratégia do encontro anterior de pedir que as crianças mostrassem a “figura” que criaram aos outros colegas dançando todos juntos até o centro da roda e retornando ao lugar que começaram. Evitando novamente a exposição desnecessária das crianças ao constrangimento e assegurou-se o momento vivido de experimentação e criação.

A complexidade da proposta ressaltou-se quando envolveu vários elementos da Dança, do Teatro e da Música, tendo a roda como estrutura de composição (*Jam*); o

²⁸ Mediadores: Julianus Araújo Nunes; Ilda Maria de Andrade (participantes do GPDEE) e colaboradores: Kathya Maria Ayres de Godoy (coordenadora do GPDEE), Claudia Rosa (pesquisadora), Edison Eugênio, Rita Antunes, Fernanda Almeida (participantes do GPDEE).

movimento dos trupés; a criação de “figuras”; a criação da “figura” dançando; o ritmo peculiar à Dança do Cavalo Marinho; a utilização dos instrumentos musicais e a cantoria da toada. Além desses elementos, revelou-se o respeito aos momentos de criação e apresentação individual: respeito pela criação do outro; pelas dificuldades de todos durante e diante do processo de realização das atividades; pelo espaço pessoal e do grupo; assim como pelo prazer em compartilhar experiências. Essa experiência com o acompanhamento e empenho por parte de todos do grupo de pesquisa, foi fundamental para que tal processo de interação se tornasse realidade.

O momento de criação vivenciado pelas crianças me fez lembrar de Dayrell (2002) quando ressalta o quanto é importante na vida do sujeito a vivência de experiências que proporcionem o exercício das potencialidades humanas, destacando o valor em si, a autoestima, conquistas que viabilizam a condição de sujeiticidade.

O respeito que foi expresso no processo de interação com o outro remete a questões referentes aos valores que se apresentam no convívio em grupo, proporcionando também o contato com diferentes elementos pela transmissão de valores, instrumentos, técnicas, ideias e afetos predominantes na cultura (MAHONEY, 2000).

Dedicado à criação de valores humanos para uma vida criativa e pacífica, Ikeda (2006) ressalta a importância de se perseverar nas interações entre as pessoas, para que se consiga alcançar uma vida verdadeiramente humana. E foi procurando trilhar esse caminho, que nosso grupo perseverou até o último momento de interação com as crianças.

O IAdança na escola



(Figura 17 – Apresentação do IAdança)

O encerramento do programa, no mesmo pátio em que ocorreram as vivências, foi marcado pela apresentação do IAdança²⁹ e contou com a parceria do grupo de Música formado por alunos do Núcleo de Ensino³⁰ do Instituto de Artes da Unesp-SP.

A data foi pensada e acordada com a coordenação da escola para os festejos da semana comemorativa ao “Dia das Crianças”, para a qual a escola estava toda mobilizada.

A apresentação do IAdança ocorreu simultaneamente para as três turmas participantes do programa de vivências. O espetáculo de Dança contou com a integração do grupo de Música, possibilitando às crianças, da mesma forma, a apreciação estética da linguagem da dança e da música. A participação do grupo de Música contou com a presença de três músicos realizando o acompanhamento, respectivamente, com violão, cavaquinho e pandeiro, e equipamentos que possibilitaram a apresentação ao vivo.

O espetáculo de Dança apresentado foi um recorte da pesquisa de uma mestrado que estava em andamento, realizada por Ítalo Rodrigues Faria, sobre os processos criativos em dança contemporânea e pôde também ser vivenciado porque aquele momento previu provocar mais do que a apreciação estética. Desse modo, as crianças, ao final da apresentação, foram convidadas a dançar e a interagir com os bailarinos; convite que prontamente foi aceito por elas, diante dessa disposição e interesse que demonstraram desde o início da apresentação. O momento de interação

²⁹ O grupo IAdança é um grupo de extensão universitária do Instituto de Artes da Unesp-SP, coligado ao GPDEE, ambos coordenados pela Prof^a Dr^a Kathya Maria Ayres de Godoy.

³⁰ É um projeto PROGRAD da Unesp que ocorre em quase todos os *campi*. No Instituto de Artes existe três projetos em andamento. Um voltado para as Artes Visuais – NAMIRA, o da Música, que participou desse dia e o Movimento e Cultura na Escola: Dança.

chegou a um ponto em que não havia sequer uma pessoa que estivesse totalmente parada. Funcionários interromperam seus serviços e reunidos no pátio balançavam discretamente o corpo e batiam o pé no chão acompanhando o ritmo da música; crianças dançando umas com as outras, com os bailarinos, realizando movimentos vivenciados durante o programa, experimentando ao máximo todos os objetos disponíveis, como os cubos usados como elementos cênicos na apresentação dos bailarinos, para “batucarem” na companhia dos músicos.

Seu desenrolar possibilitou, ao final, a união entre dançar, cantar e ouvir música, com a interação das crianças, bailarinos e músicos; perfeita culminância em que os dançantes não se distinguiam em realização e prazer.

O contato foi clara oportunidade de enriquecer ainda mais a relação dos “olhares” trabalhados durante a aplicação do programa, sensibilizados para a relação de respeito consigo mesmos, com o próximo e com o espaço compartilhado por todos, em um processo híbrido e expressivamente, de sociabilidade. “Tais são os resultados que esta etapa da sociabilidade permite obter se se souber unir o indivíduo ao grupo simultaneamente pelo estímulo e pela solidariedade”. (WALLON, 1975, p. 217)



(Figura 18 - Crianças e bailarino do IAdança)

4.2 Organizando os passos

Passo a passo, o caminho foi sendo construído para a escolha dos tópicos que compõem este momento. Embora todas as perguntas feitas às crianças trouxessem informações relevantes ao universo infantil, o primeiro passo foi separar as que possibilitassem um retrato dos momentos de sociabilidade experienciados pelas crianças.

Nesse sentido foram destacadas 4 (quatro) questões do roteiro inicial (anexo 1) e 7 (sete) do roteiro final (anexo 2). Trata-se respectivamente das perguntas de número 1,

2, 5, 7 e 1, 2, 6, 7, 8, 10, 12. Dessas últimas questões, as de número 6, 7 e 12 só constam no roteiro final.

As questões estão apresentadas na forma de quadros e foram organizadas em categorias definidas a partir dos significados atribuídos às perguntas feitas para as crianças.

O Quadro I identifica o perfil das crianças. Em seguida, apresento as questões que foram realizadas tanto nas entrevistas iniciais quanto nas finais. As perguntas foram dispostas em quadros iniciais, na cor amarela, seguida pelo quadros finais, na cor vermelha, e correspondem aos números II e III; IV e V; VI e VII; VIII e IX. Desse modo, pretende-se dar visibilidade à comparação de respostas iniciais e finais. Os últimos quadros, nomeados X, XI e XII, correspondem às questões feitas somente nas entrevistas finais.

Os quadros apresentam as categorias e as respostas das crianças por completo, das quais extraí as palavras recorrentes, os termos ilustrativos e expressões referentes à pergunta. Para tanto, utilizei o grifo, em negrito, para destacar as informações que foram interpretadas sob cada quadro. Abaixo da interpretação dos quadros finais encontra-se a análise interpretativa da questão.

As transcrições iniciais foram feitas pelos integrantes do GPDEE e mapeiam a sondagem sobre o grupo de crianças. As transcrições finais foram realizadas por uma integrante do GPDEE, apresentando descrição detalhada das expressões corporais das crianças e entonações das falas com pausas e ritmo. Esse detalhamento foi importante porque forneceu dados que auxiliaram compreender o contexto da entrevista.

Apresento dados gerais a respeito das 16 (dezesesseis) crianças entrevistadas, identificadas por meio de letras correspondentes aos nomes completos, que assim ficam preservados, muito embora tenha autorização para uso de imagens e áudio, conforme documento que consta no anexo 4.

Quadro I – Perfil das crianças

Número	Criança	Ano	Idade	Sexo
1.	A. C.	3° C	NI	F
2.	A.G.	3° A	8 anos	F
3.	B.N.	3° A	9 anos	F

4.	D.E.	3° A	9 anos	M
5.	D.L.	3° A	10 anos	M
6.	D.S.	3° C	NI	F
7.	G. F.	3° B	9 anos	F
8.	G.S.	3° A	9 anos	M
9.	L.O.	3° A	NI	F
10.	L.S.	3° A	10 anos	F
11.	M. S.	3° B	8 anos	F
12.	M.V.	3° B	9 anos	M
13.	P. O.	3° B	12 anos	M
14.	R.S.	3° A	9 anos	M
15.	S.B.	3° B	9 anos	F
16.	T.S.	3° B	9 anos	F

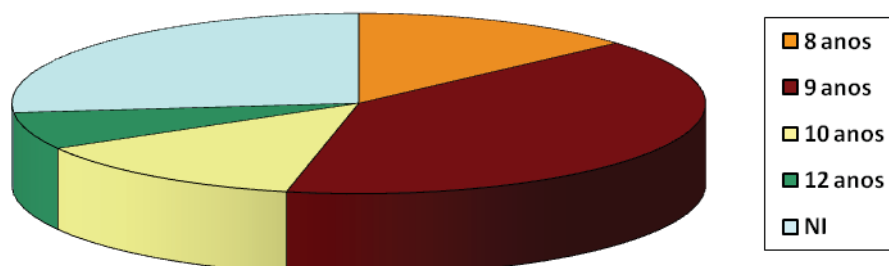
Legenda: NI – Não informou;

M – Masculino

F – Feminino

As crianças retratadas no quadro acima pertencem, em sua maioria, à 3ª A, seguida da 3ª B e 3ª C, composta por 10 (dez) meninas e 6 (seis) meninos.

Faixa etária das crianças



O gráfico revela que a população é constituída por crianças com idade variada entre 8 (oito) e 12 (doze) anos. Algumas crianças não souberam informar a data de nascimento, por isso legendei como NI – não informou.

Quadro II - Inicial

Questão 1 – Roteiro inicial

O que você mais gosta de fazer? Com quem? Por quê?

Criança	Atividades prazerosas	Companhia	Motivo do gosto pela atividade
1. A.C.	Jogar vôlei. [...] Gosto de pular corda e jogar futebol. [...]	Pulo sozinha e com algumas pessoas também. [...]	É legal. [...] Por que mexo com a mão e consigo bater na bola. [...] Por que alguém bate a corda e eu fico pulando. [...] Por que é mais legal [...] Por que as pessoas batem e nós ficamos pulando.
2. A.G.	Éh..., brincar. [...] Às vezes de barbie. Eu gosto mais de brincar de barbie.[...]	Com as minhas..., é, às vezes eu brinco sozinha , às vezes com a minha irmã..., não com a minha irmã não, com as minhas amiga. [...] É que é menino.[...] Que é menino. [...] Ele não gosta. [...] Ah brinco sozinha também. [...] às vezes escola. [...] às vezes eu estudo. [...] Gosto.[...] Matemática e português [...]É às vezes. [...] Em grupo.	Não foi perguntado.
3. B.N.	Tomar sorvete... [...] Tomar sorvete! [...]	Com a minha irmã. [...]	Não sei... [...]
4. D.E.	Brincar. [...] É. [...] Jogar futebol... [...] De pega-pega, de esconde-esconde. [...] Não lembro mais... não lembro mais brincadeiras... [...]	Do Guilherme lá. [...] É. [...] Na escola. [...] Brinco, com meus primos. (em casa) [...]	Não foi perguntado.

5. D.L.	Futebol...dançar hip-hop... [...]	Com meu primo . [...] Lucas [...]	Não sei...
6. D.S.	Gosto de fazer um monte de coisas, mas minha coisa mais preferida é cantar . Por que eu canto em casa. [...] Música da igreja. [...]	Canto sozinha . [...] Eu gosto de cantar com as outras pessoas também.	Não foi perguntado.
7. G.F.	Eu gosto de dançar , desenhar [...] Gosto de contar história , ler [...] Gosto de jogar vôlei , futebol , gosto de andar de patins , patinete . [...]	Não foi perguntado.	Não foi perguntado.
8. G.S.	Brincar . [...] Futebol . [...]	Com meu primo . [...] Rafael.[...]	Porque ele é legal . [...]
9. L.O.	Andar de bicicleta , pular elástico , pular corda , e... Brincar de boneca ...	Com meu irmão . [...] Menos de boneca.	Ah, porque é legal!
10. L.S.	Brincar . [...] Brincar de pega-pega , de esconde-esconde , de boneca , de bicicleta ...	Minhas amigas , meus amigos ...	Brincar é divertido , é legal ...
11. M.S.	Brincar ... [...] Ah... Muitas coisas... [...] Pular ... [...] Brincar de esconde-esconde ... [...] Só... [...] Bastante coisa que a gente brinca... [...] Pega-pega , esconde-esconde , de corda ...	Meus irmãos ... [...] Três... [...] Um é mais novo, e os outros dois é mais velho... [...] Dois meninos e duas meninas . [...] São seis... [...] São duas meninas e dois meninos... É... [...] Não! É eu, minha irmã, meu outro irmão e o pequenininho... [...] Brinca. [...] É... Meu irmão... É a vizinha às vezes vai brincar com a gente, a gente fica na calçada brincando... [...] É, tudo na calçada.	Não foi perguntado.

12. M.V.	Andar de bicicleta, jogar futebol, ler, é... escrever, estudar.	Com meu amigo , o nome dele é Richard	Não foi perguntado.
13. P.O.	Ah, mexer no computador, instalar jogo no meu computador, brincar , às vezes é..... é....puxar tarefa pela internet pra mim fazer. [...] Ah, tipo matemática, português, ciências.... [...]	Sozinho . Quando meu pai sai..[...] E, e deixa eu brincando no computador e vou e vou jogando. O professor da igreja que me ensina, aí eu entro no site e fico jogando. [...] Ah, com meu irmão . De vez em quando com a minha mãe também.	Não foi perguntado.
14. R.S.	Que, que eu mais gosto de fazer... Eu gosto de brincar , às vezes estudar ... [...] Jogar bola , brincar de esconde-esconde ... Todas as brincadeiras...	Com meus amigos . [...] Dez .[...] Alguns são meninas ...	Não foi perguntado.
15. S.B.	Quando eu to em casa, assim?[...] Ah, o que eu mais gosto de fazer é assim, eu brinco com as minhas prima, brinco com a minha irmã, já tem uma que nasceu. [...] Eu brinco de boneca , eu faço uma casinha pra gente brincar, uma cabana sei lá. Assim, uma casinha. [...] Pra gente brincar. Aí nós brinca de boneca. [...] Ele brinca de pega-pega , de esconde-esconde , também um dia ele fez uma cabana pra gente brincar de boneca. [...] Nós inventa uma brincadeira e brinca.	[...] Tem um menino, três meninas e mais uma menina que nasceu.[...] Cinco.[...] Brinco, e com a minha prima que ela mora lá comigo , então ela brinca lá comigo também.[...] Todo mundo junto .[...] É ele tá na escola , mas ele não brinca de boneca. [...] Não.	Não foi perguntado.
16. T.S.	É... brinca .	Sozinha . Eu não sou muito de brincar com pessoas, não.	Não foi perguntado.

Nesse quadro observa-se que de forma geral, a preferência das crianças é por brincar/ brincadeiras que envolvem a ludicidade, como boneca, casinha, jogar bola, pega-pega, esconde-esconde. As atividades que envolvem a arte, como a dança, o desenho e a música, quase não aparecem nas respostas, o que pode suscitar o escasso contato das crianças com atividades artísticas ou a falta de afinidade com o conhecimento artístico.

Essas atividades são realizadas de forma geral junto a parentes e amigos/as.

As crianças que justificaram o motivo pela preferência das atividades, responderam que é “legal” realizá-las.

As respostas mostram que a maioria das crianças gosta de brincar com outras pessoas. Dentre essas crianças, duas também gostam de brincar sozinhas. Apenas uma declarou preferir realizar as atividades sozinha.

Quadro III - Final

Questão 1 – Roteiro final

O que você mais gosta de fazer? Com quem? Por quê?

Criança	Atividades prazerosas	Companhia	Motivo do gosto pela atividade
1. A.C.	(Pausa, fala baixo, olha para a câmera e olha para cima alternadamente) Pular corda... (Pausa) De brincar de vôlei... [...] (Repete) Brincar de vôlei...[...] (De forma geral, fala cantado, prolongando o som das últimas sílabas das palavras. Como se estivesse explicando algo com muita calma sua fala apresenta tom aparentemente doce.) De pega-pega, esconde-esconde...	(Sorri timidamente) Com minhas amigas. [...] (Responde devagar no mesmo tom mencionado anteriormente) Algumas são daqui... [...] (Um tanto mais dinâmica) E algumas são lá da minha rua. [...] (Responde. Prolonga o som das últimas sílabas das palavras como se estivesse explicando algo com muita calma. Aparentemente doce.) Dentro de casa... Na rua... A gente brinca aqui no recreio da escola...	(Silêncio, olha para a entrevistadora com um sorriso tímido) [...] (Olha para seu lado direito e para cima, como quem busca uma resposta adequada. Olha para baixo e responde bem devagar) Porque eu gosto de brincar... (breve pausa, olha para câmera, repete, olhando para direita e para cima) Porque eu gosto de brincar... (Olha novamente para a câmera e balbucia) Com minhas amigas.

2. A.G.	(Mexendo num elástico para cabelo que tem nas mãos) Brincar . [...] (Se arruma na cadeira) De pega-pega , (breve pausa) de... Boneca .	(Respondeu prontamente) Com as minhas amigas .	Ah, porque [...]. Ah, porque é mais legal . A gente se moviment a, é... (?)
3. B.N.	(Séria, esboça um sorriso) Brincar .	Minhas ‘irmã’ . [...] Minhas “amiga” , minhas amigos e minhas “prima” .	Não foi perguntado.
4. D.E.	(Sorri. Fala muito baixo) De jogar... Futebol . [...] De jogar futebol.	Com o Gustavo, com o Joel e cum o João Vitor. [...] (Fala mexendo na lateral da cabeça) Eles são da minha sala .	Não foi perguntado.
5. D.L.	(Olhos bem abertos, sobrancelhas levantadas, olha para sua esquerda) Brincar . [...] (Seren) Esconde-esconde. Pega-pega . De todas brincadeiras .	(Responde prontamente, os braços estão relaxados sobre a mesa) Com meu primo .	(Arregala os olhos e arqueia bem as sobrancelhas. Silêncio) [...] (Ri) Não sei .
6. D.S.	Fazê? [...] (Olha para o lado) Brincar . [...] As vezes eu brinco de pega-pega leão . [...] (Explica olhando para baixo) É assim. Tem uma pessoa... A professora escolhe é... Tem que tirar impar ou par... Aí, uma, aí, outra ... Se a outra ganhar, a outra escolhe quem vai ser o leão pra pegar. Se o leão pega aí, ela, ela, é... A gente fica abaixado. Aí quando as outras pessoas “passa” a gente tem que tentar pegar com a mão. [...]	Não foi perguntado.	Não foi perguntado.

	Sim. [...] Pular corda.		
7. G.F.	(Sorridente) De dançar.	(Sorridente) É que eu faço aula de dança.	Hum, porque mexe muito o corpo é maior divertido fazer.
8. G.S.	Brincar.	(Pensa) Com meus amigos.	Não foi perguntado.
9. L.O.	(Sorridente) Brincar. [...] Pega-pegá. Esconde-esconde. É... Também de... (Olha para cima) De espião. (Sorri. Pausa.) E outras coisas.	Com meus amigos.	(Ri) Porque é legal. [...] (Completa) E também porque estudar eu não gosto muito.
10. L.S.	Eu?! Gosto de brinca. [...] Ah! Eu gosto de brinca de boneca, Barbie, bicicleta, de patins... Gosto de brincar de tudo. [...] Ah! Eu gosto de brinca de cantar. [...] A gente brinca de amiga, a gente brinca que a gente é amiga, que a gente vai no restaurante, assim... É legal! [...] Ah! Ela fala bem assim... A gente brinca de stop, de desfilá, de cantá, a gente brinca de... patins na rua, bicicleta, coca-cola... Faz de tudo.	Eu brinco assim com a minha irmã, que eu pego a roupa da minha mãe e visto, aí a gente pega a bolsa dela, passa batom, coloca a sandália dela... Aí é legal! [...] A minha irmã, ela não gosta de brinca. Porque ela já tá na 5ª série e ela tem 11 anos. Só eu brinco, eu e a minha irmã de 4 anos. [...] É! (fez sim com a cabeça) [...] É, em casa. (fez sim com a cabeça).	Não foi perguntado.
11. M.S.	(Com suavidade na voz) Brincar. [...] (Pausa. Demonstra certa timidez) É, eu num lembro. [...] (Demonstrando certa timidez) Brincar de Stop.	Com meus irmãos.	Porque é legal.

12. M.V.	(Sorrindo) É... Fazer físicas! [...] (Sorridente. Prolonga o é) Éééé... A minha física é diferente. Eu gosto de dar mortal... (Breve pausa) Éééé... E a outra que eu gosto é dançar hip-hop. E eu tenho até um cd lá...Eu te contei na outra vez, não foi? [...] É... O... De brincadeira eu gosto de fazer é... Futebol. “Risos”...	Essas coisas todas? Eu... A dança com o Lucas. O futebol com o Lucas e lê com o Richard... [...] (Sorridente) É. Da minha sala. O Richard ele é... Inteligente. Todo mundo gosta dele pra ficar perto dele. Tem muita gente que copia até dele.	(Sorridente) Hoje eu fiz (vira a cabeça para sua direita inclinando, não é possível compreender o que fala depois de fiz. Segue sorridente) é... Com aquele negócio lá de levantar é... com uma mão eu fiz... é bem (breve pausa) porque é brincadeira muito legal, e eu gosto. Meu irmão também gosta aí eu acostumei com ele.
13. P.O.	(Hesita) Hummmm. [...] (Interrompe) No total? (Começa a falar) É... [...] Mexer no computador. [...] (Repete baixinho, “reitera”) Mexer em computador.	(responde prontamente) Ah, com meu irmão.	(Explica) [...] por causa que eu fico conversando com meus amigos que tá longe se mudou foi pra outro país (breve pausa) aí eu fico conversando “cum” eles, jogando com eles.
14. R.S.	(Sorrindo. Olha para a câmera) Jogar bola e brincar.	Com meu irmão. Meus amigo de... lá de baixo. [...] Daqui da escola e lá em casa.	(Sorridente, responde puxando a gola de sua camiseta. O início da frase fica meio enrolado) (?) Eu quero ser jogador de futebol.
15. S.B.	(Sorri) Brincar.	(Responde tranquila. Tem um grampo e um elástico para prender cabelo nas mãos. Manipula distraidamente os objetos enquanto responde as questões. Olha para os objetos quando responde.) Com a minha tia e	Não foi perguntado.

		com a minha prima. [...] (Responde sorridente) É que ela é bem pequenininha assim. (Faz gesto com sua mão esquerda indicando a estatura de alguém) [...] (Olha para os objetos que tem nas mãos) É da primeira série. [...] Não. É minha irmã . (Pensativa) Na rua é com a Kauane, a menina lá (Completa) a vizinha .	
16. T.S.	(Pensativa.) Brincar . [...] Boneca. [...] Mexer no computador!	(Séria) Sozinha . [...] (Interrompendo) Tenho. (Explica-se) É que eu brinco mais sozinha dentro de casa .	Não foi perguntado.

As respostas finais são similares às iniciais. As crianças citaram, em sua maioria, a palavra brincar/brincadeiras de boneca, de pega-pega, de esconde-esconde e de pular corda. As atividades artísticas como dançar e cantar novamente quase não são mencionadas nas respostas.

As palavras, termos e expressões que aparecem com maior intensidade nas respostas finais relacionam-se a brincar/brincadeira, o que pode significar que as experiências propostas pelo Programa Vivências do Corpo, nas quais a ludicidade foi amplamente usada, tenha repercutido na aprendizagem das crianças.

Nota-se que a maioria das crianças, em seu discurso, se expressa sorrindo, fato que pode reiterar a relação de satisfação delas com as atividades.

As respostas mostram que essas atividades são feitas junto a parentes e amigos que compartilham do ambiente familiar, escolar ou da rua. O motivo de realizarem estas atividades foi justificado como algo “legal”, que movimenta o corpo, que é divertido, ou por gostarem das companhias.

Em comparação com o quadro inicial, observei que as respostas do motivo por preferirem determinadas atividades foram ampliadas, acrescidas pela ideia do movimento corporal e da relevância das companhias. Tal fato pode representar uma

reflexão, por parte das crianças, a respeito do movimento e da relação entre elas, como um processo de socialização.

Para Wallon (1975), tem-se um processo claro de socialização na criança no momento em que ela escolhe entrar ou sair de um grupo por interesse ou fins, estabelecendo assim relações de reciprocidade entre ela e o grupo.

As atividades citadas têm como característica a realização em grupo, o que pode favorecer a sociabilidade. O autor ainda salienta que tal sociabilidade pode ocorrer nas crianças entre os seis ou sete (6-7) anos até os onze ou doze (11-12) anos, o que corresponde às idades dos participantes desta pesquisa.

Com base nas respostas à categoria “Atividades”, observa-se que a preferência das crianças está na ludicidade. No discurso das crianças, o motivo por preferirem atividades lúdicas esteve ligado à ideia de diversão, de movimentação corporal e da relevância das companhias durante a realização das atividades.

Para Antunes (2003) a ludicidade é possível em qualquer atividade, já que depende “[...] especialmente da postura e do motivo que conduzem um indivíduo à realização de uma atividade.” (p. 16). E, a atividade lúdica é compreendida por Bruhns (1997) como aquela que apresenta componentes como a espontaneidade, a criatividade, a flexibilidade, a fantasia, a expressividade.

Desse modo, pode-se considerar que, para esse grupo, uma via de acesso às crianças está na ludicidade por meio do brincar; estratégia que foi utilizada no programa de vivências.

Quadro IV - Inicial

Questão 2 – Roteiro inicial

Você prefere fazer atividades em grupo ou sozinho? Qual? Por quê?

Criança	Preferência de convívio durante a realização de atividades	Atividade que realiza	Motivo das crianças pela preferência de convívio
1. A.C.	Em grupo.	Gosto de escrever, desenhar.	Por que é legal . [...] Por que pode pintar, pode escrever. [...]. Só.
2. A.G.	Em grupo. [...] Ah, minhas amigas e às	Não foi perguntado.	Ah, porque é mais legal . [...] Ah, que tem bastante

	vezes as pessoas daqui da escola. [...] Vejo.[...] É vejo, algumas, só duas. [...] É , a Luana e a Isabela.		gente , a gente pode fazer mais coisa do que ficar sozinho.
3. B.N.	Em grupo	Não foi perguntado.	Sei lá.
4. D.E.	Em grupo.	Não foi perguntado.	Não foi perguntado.
5. D.L.	Em grupo.	Desenho. [...] É, as provas da escola...	Não porque eu não gosto de ficar sozinho , gosto acompanhado...
6. D.S.	Com alguém junto. [...] Em grupo.	Falar, desenhar	Quando a gente tá sozinho não consegue fazer algumas coisas então a gente fica em grupo e ajuda cada um. [...] É.
7. G.F.	Em grupo. [...] É	Desenhar e ler histórias	Ah, porque assim acho que é mais legal , você ficar com uma companhia pr'ocê fazer as coisa.
8. G.S.	Às vezes em grupo às vezes sozinho.	Não foi perguntado.	(não deu pra entender – falou muito baixo)
9. L.O.	Em grupo.	Não foi perguntado.	Ah, porque se diverte mais.
10. L.S.	Em grupo	Brincar de pega-pega, esconde-esconde, de boneca, jogar bola.	Porque sozinha é chato.
11. M.S.	Com outras pessoas...	Não foi perguntado.	Não foi perguntado.

12. M.V.	É... Em grupo né ou os dois.	Escrever, estudar, até sozinho. [...] É.	Não foi perguntado.
13. P.O.	Em grupo	Matemática, História Ciências e Saúde. [...] Em grupo? Dixa eu ver..... é..... Pedra, papel e tesoura. Joquei-pô.	Ah, porque é, você começa a conhecer mais os amigos , já, aí, já vai escolhendo os tipos de amigos , você vai sabendo como eles são.
14. R.S.	Ó, eu nunca fiquei sozinho. [...] Não. [...] É, meus amigos não deixam eu na mão não.	Não foi perguntado.	Não foi perguntado.
15. S.B.	Junto.	Não foi perguntado.	Não foi perguntado.
16. T.S.	Sozinha , [...]	De brinca , assim? [...] Ah, eu gosto mais de brinca de casinha , porque aí eu pego, arrumo a casa pra minha mãe e fico brincando com as minhas bonecas, finjo que sou a mamãe.	[...] porque eu acho que fazer as atividades em grupo atrapalha muito a nossa cabeça, a gente se atrasa mais , porque fica conversando, batendo papo.

A maioria das crianças prefere realizar as atividades em grupo sendo que apenas duas oscilam entre a realização em grupo e individual, e uma criança prefere realizar sozinha. Os motivos por essa preferência foram vários: por ser “legal”, por poder fazer “mais coisas”, por estabelecer contato com “bastante gente”, por ajudar ao outro, por conhecer melhor os amigos e assim poder escolhê-los.

Com relação às atividades que gostam de fazer em grupo, foi citado o brincar/brincadeira e o desenhar. Chama a atenção a palavra “desenho” aparecer no discurso das crianças como uma preferência de atividade a ser realizada em grupo, pois habitualmente essa é uma atividade individual.

Pode-se atribuir duas hipóteses para isto: a primeira é que uma atividade individual pode ser compartilhada com amigos e a segunda, porque a entrevista foi realizada logo após a primeira vivência do programa, na qual as crianças desenharam coletivamente suas impressões sobre a aula. E este pode ter sido um momento significativo e recente para elas.

Quadro V - Final

Questão 2 – Roteiro final

Você prefere fazer atividades em grupo ou sozinho? Qual? Por quê?

Criança	Preferência de convívio durante a realização de atividades	Atividade que realiza	Motivo das crianças pela preferência de convívio
1. A.C.	(Silêncio) Pra mim tanto faz . [...] É. [...] (Responde em voz baixa) Com minhas amigas	(Breve pausa) Gosto de fazer? Gosto de fazer lição ... (Breve Pausa) É... Gosto de brincar sozinha ... [...] (Pausa) Pulando corda ... [...] Brinco de... Brinco de dominó sozinha... (ruído) um montão de coisa... [...] Não. Estudar eu gosto de fazer em grupo .	(Olhando para a câmera) Porque é divertido fazer as coisas sozinha . [...] (Prolonga o som das últimas sílabas das palavras como se estivesse explicando algo com muita calma. Aparentemente doce.) Quando minhas amigas... Num gosta de brinca da brincadeira que eu quero... [...] Porque algumas coisas eu não sei e... E... a pessoa que ta comigo ela num sabe também... algumas coisas...[...] Aí eu ajudo ela e ela me ajuda . [...] Porque é legal ... (inaudível)
2. A.G.	Em grupo	Não foi perguntado.	Ah! Porque reúne mais gente . E fica mais legal do quê... sozinha.

3. B.N.	Em grupo.	Não foi perguntado.	(Hesita)... É mais legal .
4. D.E.	(responde prontamente) Em grupo.	Ai... [...] Ah, eu brinco cum eles. [...] Futebol. [...] Vôlei. [...] (Pensativo) É... Pega-pega. [...] E a brincadeira do elástico.	Porque é mais legal. [...] (Fica passando a mão sobre a mesa enquanto responde. Olha para a mesa) É... Sem, sem ninguém do lado é difícil...
5. D.L.	(Responde prontamente) Em grupo.	Não foi perguntado.	Ah, porque é mais legal. [...] Porque a gente pode fazer (olha para cima) tudo em dupla e ficar conversando... [...] (Completa) E fazendo...
6. D.S.	Em grupo.	Tem. Cama de gato. [...] (Demonstra com as mãos simulando o jogo cama de gato) A gente pega um elástico, aí a gente faz assim, e pega assim e dobra assim ó, depois dobra no outro, aí faz assim. Aí outra pessoa vai lá e abaixa e vai fazendo até chegar no Brasil. [...] Não. Tem que ser com mais pessoas.	Ah! Porque sozinha não tem nenhuma graça e com em grupo tem mais brincadeiras, diversão...
7. G.F.	Em grupo	Hã... Brincar de basquete, bola, futebol, vôlei... [...] Jogar video game. [...] Mexer em computador...	Porque em grupo é mais divertido. Porque sozinho... Né? (Olha para a câmera) Você se diverte mais... Hum... E, você pode fazer um montão de coisas... Sozinho já não, sozinho num se diverte, você fica lá molenga.
8. G.S.	Com meus am... Com meus amigos. [...] O Rafael, Gustavo,	(Respira, silêncio e segue) Futebol. [...] (Pausa) E (Pausa) de (Pausa) dama...	Eles “é legal”... [...] (Pensativo) Porque sozinho não dá pra fazer nada... aí com eles

	(pensativo/longa pausa/fica olhando para cima) só. [...] (Em tom explicativo) O Rafael mora perto da minha casa e o outro não.	[...] (Longa Pausa) Só isso.	dá pra fazer um monte de coisa...
9. L.O.	Em grupo.	É... Esconde-esconde. (pensativa)	(Responde prontamente) Porque fica mais divertido.
10. L.S.	Em grupo! (fazendo sim com a cabeça)	Ah, eu gosto de... xô/vê... Ah, eu gosto de... Aí meu Deus...[...] Hum... (fica pensativa) Ah, eu jogo basquete, futebol... essas coisas assim! [...] Ah, sozinha eu não brinco de nada! [...] Não, fico desenhando! No caderno.	Ah! Porque é mais legal! [...] Sozinha é chaaato...[...] Ah, porque sozinha, é... Por exemplo, assim: a gente que brinca de... Boneca. A gente não pode conversar com ninguém assim, e não tem nenhuma coleguinha assim, sabe? Agora em grupo tem todo mundo junto!
11. M.S.	(Hesita, olha para o lado, mantém a suavidade na voz) Em grupo.	Pintar, desenhar. [...] Não.	(Pausa) Porque... É mais divertido.
12. M.V.	(Pensativo, pausa) Em grupo... Os dois!	Não foi perguntado.	(responde prontamente) Porque tem/ às vezes quando eu tô com raiva eu brinco sozinho, quando eu tô feliz daí eu brinco junto. (ri)
13. P.O.	Em grupo	Ah... [...] Mexer em computador. [...] Futebol... (tentando lembrar) é... que mais que fala... Corre-cotia... pular corda... (hesita um pouco)	Ah, porque é legal (breve pausa) fazer em grupo. Sozinho não tem graça. (Explica e dá um exemplo, fala em tom de pergunta) Tipo brincar de hominho. Brincar de hominho, co... como você vai controlar os dois hominhos de uma vez?

14. R.S.	(Responde prontamente) Em grupo.	Não foi perguntado.	(Prolonga o é) Porque fica muito chato , ééé... Se for sozinho .[...] (Responde prontamente) Porque aí num vai tê... (breve pausa) nenhuma graça pra, pra mim brincá. [...] (Com o rosto apoiado sobre as duas mãos, levanta a cabeça e responde prontamente) Não tem graça brincar sozinho. (Em tom explicativo) Tipo... jogar bola sozinho. (Fala com calma) Se o goleiro não está lá (um certo desdém) faz o gol “facinho” [...] (Prontamente) Porque que ah... Eu faço mais amizade e... (breve pausa) [...]E... brinco mais.
15. S.B.	(Responde prontamente) Em grupo.	(Convicta) Se eu estou sozinha eu assisto televisão.	Brincar com os amigos (breve pausa) é melhor do que ficar sozinho.
16. T.S.	Não foi perguntado.	Não foi perguntado.	Não foi perguntado.

Novamente as respostas finais são similares as iniciais, em que todas as crianças preferem realizar as atividades em grupo, dentre as crianças, duas oscilam em suas respostas entre a realização em grupo e individual.

As crianças, em sua maioria, responderam prontamente as perguntas. A transcrição revela pausas breves, atitudes pontuais e gestos que acompanham a fala. Isto demonstra clareza nas respostas.

Sobre as atividades que realizam em grupo, destaco que foi citado em maior número as que envolvem atividades esportivas e pouco foi mencionado as Artes. Ressalto que o fato da Arte não receber tanto destaque, pode estar ligado a duas

hipóteses: as crianças podem visualizar a Arte como uma atividade exclusivamente de realização individual ou têm pouco contado com a Arte no seu dia a dia.

No discurso inicial, chamou a atenção o fato de a palavra “desenho” aparecer com frequência nas respostas das crianças, como uma preferência de atividade a ser realizada em grupo. Já no discurso final, essa palavra foi pouco evidenciada, o que reforça a ideia de que a ligação com a vivência realizada no dia da entrevista tenha interferido na resposta das crianças.

O motivo de preferirem realizar atividades em grupo manteve-se diverso, como no quadro anterior por: gostarem das atividades; reunir “mais gente”; fazer “mais coisas”; e poder ajudar ao outro. Ressalto que a ideia de diversão aparece com maior frequência no quadro final.

No que diz respeito à realização de atividades em grupo, Amaral (2000) esclarece que a criança, nessa fase, necessita do trabalho em equipe, da divisão de tarefas, de que tenha o reconhecimento de seu trabalho, de um ambiente em que possa se sentir aceita a fim de fortalecer sua função afetiva.

De acordo com Godoy (2003), o grupo é o espaço que permite estabelecer essas relações, onde acontece a construção do individual e do coletivo, em que se pode descobrir qual é o seu lugar no conjunto.

Nessa relação, a criança começa a formular, a questionar a presença do “eu” em relação ao eu do “outro”, tornando-se mais sensível às relações. Tem-se aí, segundo Wallon (1975), um processo de socialização em que há tomada de consciência pelo indivíduo de sua participação no grupo e, pelo grupo, da importância que pode ter em relação ao indivíduo, traduzido em manifestações de cooperação, exclusão ou rivalidade.

Com isso, o autor destaca a importância de o professor intervir nesse processo de socialização, estimulando o trabalho de cooperação. Esse trabalho pode contribuir para que a sociabilidade tenha um campo fértil na vida das crianças, ou seja, a sociabilidade pode acontecer no momento de interação do indivíduo com a estrutura social (GUEDES, 2005).

Quadro VI - Inicial

Questão 5 – Roteiro inicial

O que você achou de fazer as atividades com seus colegas? Por quê?

Criança	Opinião em realizar atividades em conjunto com os colegas	Motivo da opinião da criança em realizar as atividades com os colegas
1. A.C.	Gostei.	Por que uma ajuda a outra a pintar.
2. A.G.	Legal. [...] Eu posso fazer porque todo mundo gosta às vezes. [...] Uma coisa boa. [...] Que eu me soltei mais. [...] Que eu me soltei mais.	Não foi perguntado.
3. B.N.	Sim	Porque a gente nunca fez isso....
4. D.E.	Legal. [...] Fiquei com a Raiene e a Vitória. [...] Legal. [...] Com o Diego. [...] Chato.	Não foi perguntado.
5. D.L.	É legal [...]	[...] porque faz todo mundo em grupo, uni...
6. D.S.	Sim [...]	[...] porque sou muito apegada com meus amigos. Quando eu cheguei da outra escola já no primeiro dia eu já fiz amigos.
7. G.F.	Não foi perguntado.	Não foi perguntado.
8. G.S.	(silêncio)	Não foi perguntado.
9. L.O.	Legal. [...] (pensativa).	Porque eles são meus amigos e...ah, porque... [...] É... Porque eles gostam da mesma brincadeira que eu.
10. L.S.	Legal.	É porque... sozinha não tem graça né?

11. M.S.	Não foi perguntado.	Não foi perguntado.
12. M.V.	Hum...achei legal , mas tem... às vez eu não gosto não, é ... fico irritado . [...] É.	Não foi perguntado.
13. P.O.	Não foi perguntado.	Não foi perguntado.
14. R.S.	Ah, foi bem legal , como as com os meus amigos ... [...] Muito bem , me senti muito ótimo .	Não foi perguntado.
15. S.B.	Legal . [...] Eu achei... muito legal.[...]	Assim, quando eu brinco com os meus amigos é um pouquinho divertido , aí quando eu brinco sozinha não é um pouco divertido, assim. Eu gosto mais de brincar com os amigos.
16. T.S.	Ah, legal ... (demonstra estar "sem graça" e desconfortável com a resposta). Como eu falei eu não gosto muito (risos). Por que atrapalhou muito, eu tinha que pegar um espaço pequeno, então...	Eu não sou, nunca fui muito de brincar com pessoas, e dessa vez eu me ajuntei com um monte de gente .

Todas as crianças entrevistadas se referiram ao momento de terem feito atividades com seus colegas como algo de que gostaram. Dentre essas crianças, uma declarou que realizar as atividades com determinado colega, é “chato”; outra, que as vezes não gosta, pois fica irritada.

Os motivos alegados pelas crianças, em apreciar a realização das atividades junto aos colegas, são diversos. Destaco a palavra “amigo” e as expressões “uma ajuda a outra” e “faz todo mundo em grupo” que remete à ideia de grupo.

Quadro VII – Final

Questão 8 – Roteiro Final

O que você achou de fazer as atividades com seus colegas? Por quê?

Criança	Opinião em realizar atividades em conjunto com os colegas	Motivo da opinião da criança em realizar as atividades com os colegas
1. A.C.	(Após longa pausa e balbucia algumas palavras)... Passo... Tinha que ir de duas... Aí... Ela foi... [...] Legal. [...]	Não foi perguntado.
2. A.G.	Com todos os colegas da classe? [...] (Pensativa. Olha com canto de olho para cima e para o lado esquerdo) Legal. [...]	[...] Porque todo mundo ficava reunido.
3. B.N.	Não foi perguntado.	Não foi perguntado.
4. D.E.	Legal. [...] (Com a mão na cabeça, mexe na sobancelha). Muito bom!	Não foi perguntado.
5. D.L.	(Fazendo que sim com a cabeça) Legal.	É. (Silêncio. Ri. Silêncio. Como quem desabafa, com ar na voz, como se assoprasse as palavras) Ai, num sei. [...] (Sorrindo) É. (Silêncio).
6. D.S.	(respondeu prontamente) Legal.	Não foi perguntado.
7. G.F.	(Responde prontamente) Ah, foi bem legal! Divertido...	(Procurando uma resposta, olha pra cima, fica pensando e prolonga a palavra porque) Porque... Se “fizesse” sozinho ninguém ia gostar muito.
8. G.S.	(Abre bem os olhos, olha para baixo, mantém as mãos nas laterais da cabeça, mexe no cabelo.) Muito bom.	(Hesita, fala baixo) A gente... se mexeu muito... [...] (Pausa) E... (Abaixa um pouco a cabeça, aperta bem os olhos, olha para a entrevistadora) A gente brincava de muitas coisas também. [...] (Com um pouco mais de intensidade na voz) A gente brincava de muitas coisas.

9. L.O.	(Fala num tom que parece indagativo) Divertido.	
10. L.S.	Legal!	Não foi perguntado.
11. M.S.	Bem divertido.	(Pausa, faz que busca uma resposta, demonstra insegurança) Porque... humm... [...] (Baixa o olhar e fala um pouco enrolado) [...] Legal fazer tudo junto.
12. M.V.	(Pausa, pensativo e um tanto sério) Eu gostei muito. Apesar que algumas dá... (pausa) Alegria , aquelas pessoas e (?)... Aquelas pessoas que num gosta de brincar, daí vocês vai fazendo , vai fazendo daí vai aprendendo e vai brincando. (ri)	Não foi perguntado.
13. P.O.	Muito ótimo. [...] Bom , muito bom.	Não foi perguntado.
14. R.S.	(Faz que sim com a cabeça) Achei legal.	Não foi perguntado.
15. S.B.	(Fazendo que sim com a cabeça) Trabalhar em grupo é divertido.	Ah, brincar com os amigos... ficar fazendo (pensativa)... em grupos. [...] Melhor do que ficar sozinha, né?
16. T.S.	Não foi perguntado.	Não foi perguntado.

O discurso permaneceu unânime, declarando de forma positiva o realizar das atividades junto a seus colegas, utilizando a expressão “legal” e “divertido” na maioria das respostas. Observo que o discurso se apresenta de forma clara, pois é sinalizado por expressões afirmativas da cabeça, abertura de olhos, mão indo ao encontro do cabelo e sobrancelha.

Destaco que a palavra “divertido” também aparece de forma significativa nesse quadro, assim como nos outros quadros finais, tornando sua presença mais frequente do que nos quadros iniciais.

O fato de a ideia de diversão aparecer continuamente nos discursos finais reflete a visão da criança a respeito da relação com seus colegas, que pode ter sido desencadeada ao longo do Programa ou pode ser a expressão latente de uma experiência divertida vivenciada no dia da entrevista. Em ambos os casos são revelados a oportunidade que o Programa proporcionou ao convívio das crianças e o acolhimento, por parte delas, da estratégia metodológica adotada no Programa.

Outro diferencial observado foi a inexistência, nesse quadro, da palavra “chato” e da expressão “às vezes não gosto, [...] fico irritado”, utilizadas no discurso inicial.

O motivo pelo qual essas crianças gostam de realizar as atividades com seus colegas foi expresso pela ideia de estarem reunidos, fazendo as atividades em grupo. Nesse discurso, observei que as respostas foram dadas após momentos de silêncio, pausas durante as falas, intensidade na voz, o que sugere possível reflexão sobre a questão.

O fato de as crianças gostarem de estar reunidas e de realizarem atividades em grupo pressupõe a existência de uma relação harmoniosa entre elas.

De acordo com Ikeda (2006), uma relação harmoniosa só pode acontecer desde que haja o respeito ao outro. Para o autor, isso é possível por meio da comunicação entre as pessoas e da reflexão sobre os valores que estão presentes na relação com o outro.

O que pude perceber no quadro inicial é que, de forma geral, o convívio entre as crianças nas atividades foi permeado pela presença de pessoas amigas, o que pode ser indicativo do apreço das crianças pelo momento da realização das atividades.

Ressalto a importância do convívio também entre pessoas que não tenham afinidade, pois a diversidade nas relações interpessoais pode contribuir para o enriquecimento pessoal e das próprias relações.

Porém, Mahoney (2000) destaca que as relações interpessoais podem gerar situações conflituosas, pois há contato com diferentes valores, ideias e afetos que, por vezes, podem divergir dos que vivemos. Tal fato pode estar relacionado com os

discursos de duas crianças no quadro inicial: “[...] Com o Diego. [...] Chato”; “[...] às vezes eu não gosto não, é ...fico irritado.”

Contudo, não indiferente às situações de conflito, reforço a importância de que a comunicação entre as pessoas seja baseada no respeito ao outro, sensibilizando seu olhar para a existência do outro, estratégia que foi utilizada no Programa de Vivências. Com essa relação de respeito tem-se a oportunidade de promover um trabalho que envolva a cooperação, o ajudar ao outro, de forma a provocar no grupo relações de sociabilidade.

Quadro VIII – Inicial

Questão 7 – Roteiro Inicial

Quando fala a palavra Dança, o que vem na sua cabeça? Você gosta de dançar? Qual dança?

Criança	Visão de Dança	Afinidade com a Dança	Estilo de Dança
1. A.C.	Coisas de dançar. [...] De mexer o corpo. [...] Só.	Porque é legal.	Eu danço Rebelde, Xuxa... [...] Só, funk.
2. A.G.	Dançar. [...] É.[...] Ah, não sei.[...]	Não foi perguntado.	Dança Country. [...] É danço de tudo.
3. B.N.	O que vem na minha cabeça? Às vezes eu fico um pouco nervosa, porque eu tenho vergonha.	Mais ou menos. [...] Gosto.	Tudo.
4. D.E.	Movimentos. [...] É.	Gosto.	Éh... Black.
5. D.L.	Sei lá ... [...] é divertido.	Sim	Hip-hop
6. D.S.	Ser dançarina. [...] É um sonho meu.	Não foi respondido.	Danço todas as músicas, qualquer tipo.

7. G.F.	Assim, dançar , assim, sem parar . [...] É.	Uma vontade de dançar e não dá pra parar .	É de.... Black [...] Quando nós imita um personagem da TV . [...]É do Michael Jackson que nós dança.
8. G.S.	(silêncio). [...] Que é bom dançar .	(afirma com a cabeça)	Black .
9. L.O.	Forró (risos). [...] Mais ou menos... Só que eu não danço . [...] Só escuto só .	Tenho vergonha	É... As música infantil ... [...] É do Patati Patata .
10. L.S.	Que dançar é legal . [...] Dançar pra mim... [...] Quando a gente dança, a gente movimenta o corpo . [...] É.	Eu gosto .	Hum...deixa eu ver... [...] Psy , eu gosto de dançar psy.[...] Funk .
11. M.S.	Dança ... [...] A música ... [...] Você tá dançando , o seu corpo tá indo junto quando você tá ouvindo a música... [...] É.	Não foi perguntado.	Aquelas bem calminha ... [...] Aquelas que é tipo, lenta é legal... [...]É, a gente dança junto... É tipo, dança de rua com passinho ... [...] Rap ...
12. M.V.	É movimentar o corpo , é...só movimentar o corpo.	Não foi perguntado.	Dançar. É... a música que eu mais gosto é o hip-hop . [...]É... tem o movimento da hora. Eu tenho um dvd lá que os cara dança, é.. dá mortal, por isso que eu gosto de hip-hop. [...] É, e o Michael Jackson . [...] Eu fico impressionado quando o Michael Jackson dança.
13. P.O.	Dance . [...] Ah, dance, música .	Bastante	Ah, todo tipo. Rock, Rap, até..... forró, Bezerra da Silva .
14. R.S.	Ah, que eu não sei dançar ... [...] É. Eu não	Não foi perguntado.	Não foi perguntado.

	sei dançar não... [...] Eu entro em pânico ... [...] Não, só vendo os outros dançando, aí eu aprendo . [...] Eu queria dançar sozinho, mas com alguma pessoa, né!?		
15. S.B.	Ah eu gosto de dançar . Na minha igreja lá a gente prepara uma coisa pra dançar pros pais, pras mães, pras crianças. Aí nós dança, canta uma música legalzinha.	Não foi perguntado.	Uma dança assim, de Deus .
16. T.S.	Ah, eu vou me exercitar , né! [...] É, eu vou mexe o corpo, mexe tudo , assim... Então eu acho que é um exercício.	Dança e canta.	Olha, não sou muito chegada... igual, eu não sou muito chegada a funk. [...] Por que funk é aquela coisa de fica mexendo a bunda, né! (risos). Aí eu não gosto... nem samba também, porque, como eu sou crente (fala isso baixinho) sou evangélica, evangélica isso quer dizer (risos), então, às vezes, na minha casa, minha mãe compra muitos CDs pra mim, né, da igreja , com músicas legais , e eu gosto de fica dançando.

As respostas das crianças, ao se referirem à Dança, permearam as ações de dançar, mexer e movimentar o corpo. Algumas citaram a relação com a música e uma delas se referiu à ideia de diversão. Duas crianças disseram que não dançam, utilizando como expressões “não danço” e “entro em pânico”.

A maioria dos discursos retratou que as crianças gostam de dançar.

Sobre os estilos de Dança, observa-se que as respostas recorrentes foram o *Black, Rap, Funk, Hip-hop*; as danças de cunho religioso que praticam nas igrejas que frequentam e; as veiculadas pela mídia televisiva.

Ressalto que as entrevistas iniciais foram realizadas próximo à data do falecimento do cantor Michael Jackson, o que pode ter influenciado o aparecimento recorrente de seu nome no discurso das crianças.

Quadro IX – Final

Questão 10 – Roteiro Final

Quando fala a palavra Dança, o que vem na sua cabeça? Você gosta de dançar? Qual Dança?

Criança	Visão de Dança	Afinidade com a Dança	Estilo de Dança que gosta
1. A.C.	(Pausa) [...] [...] Dançar... [...] (Completa) Todos os tipos , os tipos de dança. [...] Só.	Não foi perguntado.	Lembro... (Silêncio) Eu não lembro. [...] (Faz que não com a cabeça) [...] (Fala bem baixo) De... pagode.
2. A.G.	De dançar [...] (respondeu prontamente) Movimentar.	Gosto. [...] Mais ou menos.	(Olha para seu lado esquerdo) Que tipo de dança? Todas! [...] (Faz que sim com a cabeça) Todas. [...] (Pensativa) Deixa eu vê... (Olha para a esquerda) É elas estão tentando me ensinar <i>street dance.</i>
3. B.N.	(balança a cabeça) Dançar. [...] Dança é... Pra mim... Movimentar o corpo. Várias danças assim. E só.	(Afirma com a cabeça)	(Silêncio) [...] (Silêncio. Faz que não com a cabeça. Franze o rosto). Gosto de todas.
4. D.E.	(Arrumando o tênis, faz uma careta como quem não tem ideia de	Não foi perguntado.	Não foi perguntado.

	que se trata o assunto) Ah... [...] (Pensativo) Que a gente dança . [...] Movimentos . [...] (Silêncio) Alegria .		
5. D.L.	(Arqueia as sobrancelhas, com ar de dúvida. Pausa. Olha para o lado direito. Faz que não com a cabeça) Não sei não. [...] (Apoia o rosto sobre as mãos) Movimentar mais o corpo .	Mais ou menos . [...] (Abre os braços, levanta os ombros, com ares de incerteza) Ah! Sei lá. Mas eu não gosto muito não.	(Silêncio. Parece ter se distraído. Arruma os óculos no rosto com os dedos da mão direita. Pensativo). [...] (Mexendo nos óculos) Eu gosto mais mesmo de dançar... Que eu gosto de dançar é Black .
6. D.S.	(Olha para baixo. Pensativa) Dança? De assim, dança bastante (olha para o lado direito) que quando eu crescer eu quero fazer faculdade de dança.	Quando eu tin... Eu fiz nove anos daí eu fui aprendendo as músicas, eu vi as músicas, eu vi as dançarinas dançando. Aí eu fui pegando o ritmo e fui dançando. Aí eu gostei de dançar , eu fiquei... Eu só fico dançando no chuveiro. (Completa) E cantando também. [...] Hã, hã.	Não foi perguntado.
7. G.F.	Dançar, né? [...] Dançar é mexer o corpo... Agitar... [...] (Completa) E “ fazê passos ”.	(a criança responde, na questão 1, que gosta de dançar)	Danço Black , só
8. G.S.	Que eu tenho que dançar e que eu fico com vergonha [...] (Concordando com a cabeça, faz que vai falar algo, balbucia) Dá. [...] (Faz que sim com a cabeça aparentemente desanimado) É.	(Faz que sim com a cabeça, pausa e responde bem baixo) Gosto .	(Pausa) Black (Sorri, bate a mão na mesa, faz que tenta lembrar) [...] (Sorrindo) Funk [...] (Pausa, inclina a cabeça para o lado, volta, fecha os olhos, aperta os lábios, sorri, faz que vai

			responder, hesita, coloca as mãos no rosto) É... legal...
9. L.O.	(Sorri. Pausa.) Que vai ser divertido . [...] (Silêncio) [...] É divertido. É divertido.	Mais ou menos. [...] Porque eu tenho vergonha . [...] Não sei. Porque eu tenho.	Não foi perguntado.
10. L.S.	(Silêncio) Aí de dançar! [...] Movimentar. [...] É... Um monte de coisa! [...] É dançar, mexer o corpo ... [...] É! E a gente dançando a gente alonga o corpo inteiro... fica divertido .	Eu gosto! Ah (Pensativa) Que a gente, a gente, que alonga o corpo , a gente se movimenta ..., tem um monte de coisa!	Ah! Eu gosto mais de... É que eu não sei ainda dançar <i>psy</i> , mas a minha irmã, ela tá me ensinando um pouquinho...
11. M.S.	(Pausa. Insinua um não com a cabeça, aperta os lábios, une as mãos entrelaçando os dedos. Tem os antebraços apoiados sobre a mesa. Meio que olha para sua esquerda). [...] (Fala muito baixo) Que anima mais a gente. [...] Hum, hum. Que deixa a gente feliz .	(Faz que sim com a cabeça) Gosta .	Não foi perguntado.
12. M.V.	É... Movimento . (Pensativo) Inteligência e canto e... Dança . [...] Eu aprendi alguns movimentos , né? É... Por exemplo, o meu irmão, né? Ele assiste muito <i>hip-hop</i> , aí ele tenta fazer... Ele já fez uns. Ele já conseguiu...	Não foi perguntado.	Não foi perguntado.
13. P.O.	RAP . [...] Dança é estilo, tipo de dança , tipo... músicas , é... tipo...é... é... tipo de	Gosto .	Eu gosto de ouvir RAP , dançar RAP ... [...] Rock, hip-

	toques , é... tipo... um tipo de danças.[...] (Segue explicando) Aí tem sua própria dança, cada um faz sua dança...		hop, reggae também...
14. R.S.	(Sorridente, ergue as sobrancelhas) Num... Eu não sei dançar . [...] (Faz que não com a cabeça. Fala baixo) Num vem nada.	Eu... Eu fico com vergonha porque eu não danço . [...] Só quando... É... Quando teve é... Essas musiquinhas, é... “Ceis” fala pra mim é... dançar de qualquer jeito, eu danço.	Não foi perguntado.
15. S.B.	(Sorrindo) Dançar. Muito legal.	Eu gosto de dançar muito.	Não, só balé .
16. T.S	Não foi perguntado.	Não foi perguntado.	Não foi perguntado.

Observo também neste quadro que a maioria das crianças demonstrou-se pensativa, utilizando-se de movimentos como erguer as sobrancelhas, apertar os lábios, unir as mãos entrelaçando os dedos, olhar para o lado, bater a mão na mesa, fechar os olhos, colocar as mãos no rosto, franzir o rosto, mexer nos óculos, além de pausas e tom baixo durante as falas, incitando momentos de reflexão.

As respostas finais são similares às iniciais ao descreverem a visão que têm sobre Dança, permanecendo, em sua maioria, a palavra dançar e a ideia de movimentar o corpo.

No quadro inicial houve registro da palavra “divertido” associada à Dança. Já no quadro final identifiquei o acréscimo das palavras “alegria” e “feliz”.

Em comparação com o discurso inicial, destaco que a relação com a música foi pouco citada. A palavra “pânico” não foi lembrada nas respostas finais. Das duas crianças que disseram não saberem dançar na entrevista inicial, apenas uma manteve seu discurso.

Observo que o aluno mais velho da turma levanta a ideia de que cada um tem a sua própria dança.

Com relação à afinidade das crianças com a Dança, a maioria das respostas foi afirmativa, podendo ser compartilhada.

Sobre os estilos de Dança, não houve menção às de cunho religioso e às veiculadas pela mídia televisiva, citadas no discurso inicial. As crianças mantiveram em suas respostas o gosto por *Black*, por *Street Dance*, por *Funk*, por *Rap*, por *Psi* e uma criança citou o *Balé*.

Na periferia da cidade de São Paulo são recorrentes manifestações culturais que envolvem o movimento *Hip-hop*. O Projeto Dança Criança na Vida Real verificou que, nesta comunidade, há predomínio da cultura de massa e das danças de rua (“black”, *Street Dance*, *Funk*, de *Rap*) que evidenciou-se no corpo e nos discursos das crianças entrevistadas pelos pesquisadores do projeto (GODOY & ANTUNES, 2008).

Portanto, as respostas dadas pelas crianças desta pesquisa corroboram com a predominância desses estilos de Dança.

O *Rap* e o *Funk* são estilos musicais que foram evidenciados por Dayrell (2002) como experiências culturais vivenciadas por jovens da periferia. O autor destaca que o contato com essas experiências contribui para a formação social do sujeito e por isso ressalta a importância de se levar uma vida enriquecida de recursos simbólicos, ampliando as potencialidades do sujeito.

O acesso a bens culturais, segundo Bazon (2000), pode ser determinado pelas condições de vida de uma população.

No caso destas crianças, vale ressaltar as condições de vida dos seus familiares, como as longas horas de trabalho ou mesmo a grande distância que levam entre sua residência e o local de trabalho; o orçamento familiar restrito; a dificuldade no transporte público da região e a falta de tempo em decorrência dos afazeres domésticos (PIMENTA, 2010).

No acesso dos familiares das crianças às atividades artísticas e culturais, a autora ressalta que a busca por espaços culturais fora do bairro é inviável frente às dificuldades que essas famílias encontram no dia a dia.

Tais condições de vida, provenientes de uma segregação residencial pode, de acordo com Torres (2004), proporcionar a reprodução de problemas sociais e educacionais, podendo contribuir para que essas condições limitantes se perpetuem.

No discurso destas crianças pode-se observar a visão delas sobre uma vertente da Arte, no caso a Dança. Nota-se a associação entre a Dança e o movimento enquanto ação corporal.

Rengel (2001) esclarece que a ação corporal é entendida por Laban como a “projeção externa de um impulso inerente para o movimento, seja ele funcional ou expressivo”. (p. 20)

O movimento, ao executar e interpretar ritmos e formas compreendidos em seu caráter expressivo, é essencial para que aconteça a Dança (GODOY, 2003).

Para a autora, o movimento, em seu papel comunicativo pode também garantir o contato com o outro e ser compreendido como o primeiro recurso de sociabilidade.

Quadro X

Questão 6 – Roteiro Final

Você aprendeu alguma coisa com seus colegas? Se sim, o que aprendeu e como foi?

Se não, por quê?

Criança	Crianças que reconheceram e identificaram o tipo de aprendizado que receberam dos colegas	Crianças que não reconheceram o aprendizado que receberam dos colegas e identificaram o motivo
1. A.C.	(Faz que sim com a cabeça) Aprendi. [...] Da sala? [...] Aprendi a escrever... [...] (Fala muito baixo) Aprendi. [...] Aprendi a dançar... Aprendi um montão de coisa. [...] (Após longa pausa inicia frase com um balbucio) [...] Aprendi fazê... O ar da bexiga. (Pausa) Fazê aquele de andar e parar... [...] Andar e parar. [...] (Hesita) Eu aprendi, eu aprendi... que “nóis” andava e parava de andá...	
2. A.G.	(Pensativa. Pausa) Acho que sim. Acho que sim. [...] Porque, às vezes, eles não fazem muitas coisas. Aí, quando a gente tava lá embaixo eles faziam mais coisas. Aí, eu prestei atenção nisso.	

3. B.N.	(Faz que sim com a cabeça) [...] (Busca as palavras, hesita em responder) Eu aprendi ... Ichi! Esqueci! (Ri e coloca a mão na boca). [...] Aprendi também a mexer o corpo . [...] (Coloca a mão no rosto, sorriso tímido) [...] É que as atividades “era” de mexer o corpo. Assim... Um monte de coisas legais . Aí a gente aprendia a mexer o corpo.	
4. D.E.		(Uma expressão de desconfiança) Não .
5. D.L.	(Olha para o lado. Pensativo) Só a música que eles me contaram. [...] Essa música. Calma aí. Que a gente cantou hoje.	
6. D.S.	(Pensativa) Colegas? [...] De sala? [...] A gente aprendeu essa musiquinha lá do... É... como é mesmo? A música... (Explica-se) Num to lembrada faz tempo também. (Respira, pensativa) É... lá que eles, eles inventaram. (faz que não com a cabeça) Que eles inventaram não. Eles, eles cantaram que é da laranja, num sei... Pé de laranja...[...] (Faz que sim com a cabeça) Foi.	
7. G.F.	Que “nóis” deve brincar em grupo, num brigar, né? [...] (Prossegue) Ajudar um ao outro .	
8. G.S.	(Faz um sim muito discreto com a cabeça) [...] (longa pausa, balbucia algo, sorri) É... Brincadeiras . [...] (Pausa, olha para a entrevistadora, olha para o horizonte, abre a boca como quem vai falar, hesita e fala.) Dançar... (Pausa, olha para o horizonte) Brincar . (Pausa, olha para o horizonte) Não lembro mais.	

9. L.O.	(Silêncio, esboça um sorriso) [...] (Fica mexendo no dedo, olha para o entrevistador, silêncio) Acho. (E olha para sua esquerda) [...] (Faz que vai apoiar o rosto na mão esquerda. Desiste. Apoia as mãos sobre a mesa. Sorri com a cabeça meio de lado. Silêncio. Faz que vai falar algo. Ri. Abaixa a cabeça sobre a mesa e levanta novamente.) [...] Que se a gente fosse brincar sozinho não ia ter graça na brincadeira.	
10. L.S.	Todo mundo ensinou! [...] Ah, tem uns coisas lá, que eu não sabia..., eu não sei o que é... [...] Aí... [...] (silêncio) [...] Sabe aquele passo que tinha que cruzar , aí abria? [...] Sabe?! Aí agora eu sei. Tinha um outro que abre e fecha, que eu não sabia! Que era o mais fácil de todos, só que eu não sabia... [...] Ah, foi legal, divertido...!	
11. M.S.		Não.
12. M.V.	Assim um monte de coisa. (Ri, faz que não com a cabeça) Nada.	
13. P.O.	Sim, eu comecei conhecer mais eles. Que eu era meio novo, né?	
14. R.S.		(Faz que não com a cabeça) Não. [...] (Faz que não com a cabeça) Nada. [...] Porque... (fazendo que não com a cabeça) alguns não, não gosta de mim... nem faz comunicação comigo, só alguns... (olha para o lado, sorri apontando alguém que está a sua direita, provavelmente noutra mesa) esse aqui.

15. S.B.	(Olha para a mesa e os objetos que tem nas mãos. Comenta sorrindo) Dançar é muito legal. [...] E eu dancei também! [...] (Faz que sim com a cabeça enquanto a entrevistadora pergunta. Fica pensativa, em seguida responde) Foi... na sexta-feira que eu aprendi .	
16. T.S.	Não foi perguntado.	Não foi perguntado.

As transcrições revelam que a maioria das crianças aprendeu a “dançar, cantar, e brincar” com os colegas. Esse discurso foi acompanhado por expressões afirmativas que ratificam as respostas, como movimentos com a cabeça e comentários feitos de forma sorridente.

Apenas três crianças disseram que não aprenderam nada com os colegas. E, essas respostas, apesar de poucas, me fizeram reavaliar o modo como a pergunta foi feita, pois o termo ‘aprender’ pode ter sido insuficiente para levá-las à abstração pretendida. Foi obtida vaga noção do que era conhecido/desconhecido pelas crianças antes da vivência do programa. Nesses casos, foi observada a presença de movimentos durante a tentativa de resposta a essas questões, gestos, tais como: mexer no dedo, olhar para os lados, silêncio e pausas durante as falas, que poderiam estar indicando que elas estavam tendo essa dificuldade identificada..

Por outro lado, faço menção à criança mais velha da turma, que relata que o momento vivenciado junto aos colegas possibilitou conhecê-los melhor e; a criança que declara ter aprendido que o importante é brincar e ajudar o colega e não mais brigar. Espelham situações que referendam a concepção de sociabilidade adotada nesta pesquisa como o momento no qual os indivíduos compartilham ações, que são expressas de forma espontânea, no desejo puro de interagir com os demais (SOUZA & SANTOS, 2009; SILVA & MIRANDA NETTO, 1986; GUEDES, 2005). São falas das crianças que compreendi como o reconhecimento de que compartilharam conhecimentos com os colegas, na troca e no auxílio mútuo.

Quadro XI

Questão 7 – Roteiro Final

Você ensinou alguma coisa para seus colegas? Se sim, como foi? Se não, por quê?

Criança	Crianças que acreditam ter ensinado algo aos colegas e descrevem como foi este momento	Crianças que acreditam não ter ensinado algo aos colegas
1. A.C.		(Silêncio) [...] (Pausa. Faz que não com a cabeça) Não.
2. A.G.		Não. Acho que não. [...] (Franze a testa, faz um bico com a boca e não com a cabeça) Não. Não lembro.
3. B.N.	(Arrumando o chapéu, tem ambas as mãos sobre a cabeça. Abaixa as mãos. Faz que sim com a cabeça) [...] É que quando as minhas amigas “tavam” com dúvida, essas coisas assim. [...] (Faz que sim com a cabeça) Acho legal. [...] Gostei. (Breve pausa)	
4. D.E.		(Aparente convicção) Não.
5. D.L.		Não.
6. D.S.	Sim. [...] Ah. O passo da... da... dança. [...] Sim. [...] (Levanta-se e prontamente mostra o passo de dança)	
7. G.F.		Hum, (Fala bem baixinho) Deixa eu ver... (Parece ter se decidido) N... Não! Só eles que me ensinaram.
8. G.S.	Não foi perguntado.	

9. L.O.	(Faz uma típica expressão de não sei. Vira o lábio inferior para baixo, dá de ombros e mostrando ambas as mãos. Ri meio que sem graça) Não sei. [...] Não. Que ela disse que... Não. Que ela tava, ela tava tocando é... O... pan..... O pandeiro errado, daí porque ela é tava tocando fora do ritmo...	
10. L.S.	Hum, hum (fazendo que sim com a cabeça). [...] A minha amiga, ela não sabia dançar samba... Aquela música que, né? Aí ela ficava de um jeito que não era daquele jeito, aí eu falei “Gabriela, é assim”, aí ela aprendeu!	
11. M.S.		Não.
12. M.V.	(Pensativo, um mais sério) Eu tive que separar muitas brigas. (Sorridente) Entre meu primo e o Richard eu separo. Daí ele já ta aprendendo mais a não brigar . Daí (levanta as sobrancelhas) ele sobe para a diretoria...	
13. P.O.	A não arrumar briga... Tipo... tipo eles vão brigar por causa de <i>card</i> . Quem pegou <i>card</i> do outro eu vou lá, resolvo, tipo eu pego e dou de volta um pro outro. [...]Aí eles... Aí, eles separa, vão, vão embora.	
14. R.S.	Não foi perguntado.	
15. S.B.	(Breve pausa) É. Tem uma música lá na minha igreja que eu gosto dela. Aí eu ensinei pra eles como que é.	
16. T.S.	(Pensativa, olha para cima e para a esquerda, séria) Ensinei. [...] (Pensativa) É eu falei... Eu falei pra minha mãe: “Nossa, mãe! De segunda-feira e quinta tem muitos professores lá muito legal. Eles ensina tudo”. No primeiro dia... No primeiro dia mesmo, eu cheguei em casa toda feliz falando pra minha mãe... “Nossa, mãe hoje teve uma... Teve uma pessoa da faculdade, umas me... umas pessoas da	

	<p>faculdade lá... Elas ensinaram uns negócios pra “nóis”. Aí, a minha mãe falou “ai que legal!” (Segue em tom explicativo) Mas eu sempre conto pra minha mãe... Tudo o que acontece... Se alguém briga comigo eu conto... Se alguém me bate eu conto... Tudo. Tudo.</p>	
--	--	--

A maioria das crianças respondeu que ensinou alguma coisa aos colegas. Dentre os ensinamentos foi citado o dançar, o não brigar e a ideia de ajudar ao outro quando este apresentou alguma dúvida ou quando realizou a atividade de outra maneira.

“Gabriela, é assim, aí ela aprendeu!”, foi o discurso de uma das crianças, ilustrado com movimento corporal, para ensinar sua amiga.

Esse quadro retrata momentos de sociabilidade entre as crianças, por meio de ações compartilhadas, cuja interação se mostrou no ato de ensinar os colegas. Mas revela também um paradoxo: algumas crianças responderam que não ensinaram nada uns aos outros reforçados por expressões como: faz que não com a cabeça, franze a testa, faz bico com a boca, fala baixo. Vislumbro duas hipóteses: que talvez não tenha surgido oportunidades para que a criança pudesse ensinar seu colega, ou a de que ela não se sinta capaz de desempenhar tal função.

Lopes (2006) salienta que a sensação de incapacidade pode acontecer em decorrência de uma vida marcada por situações de dificuldades, cujos aspectos socioeconômicos, materiais e também simbólicos podem negar o estado de sujeitidade ao indivíduo.

A relação que uma das crianças estabeleceu com o ensinar foi peculiar, pois relata que ensinou, mas não revela o que. Por outro lado, ela conta para a mãe que os mediadores e colaboradores do GPDEE, “umas pessoas da faculdade lá... Elas ensinaram uns negócios pra *nóis*”, o que revela um momento compartilhado com a mãe.

A resposta da criança surpreende, pois o que se esperava era um relato sobre a relação entre as crianças e o que se observou foi o compartilhar com a mãe de um momento vivenciado na escola.

Essa surpresa na resposta reforça a ideia de que a sociabilidade pode estar presente, independente de regras e de previsões sobre as ações dos indivíduos e que transcende o ambiente escolar.

A Sociabilidade é uma qualidade essencial e enraizada no íntimo da essência do homem (SILVA & MIRANDA NETTO, 1986).

Quadro XII

Questão 12 – Roteiro Final

Você acha que o que fizemos foi Dança? Por quê?

Criança	Identificação ou não da existência da Dança no programa	Motivo pela existência ou não da Dança no programa
1. A.C.	A da bexiga... [...] (Fala pra dentro, bem enrolado) “Ficamo” dançando... [...] (fala baixo, pausa) Naquele dia que a gente “ficamo” dançando... Movimento. [...] (Balbucia) Lembro também... no chão fazendo estrela...[...] (Longa Pausa) Teve. [...] (Pausa, esboça um sorriso envergonhado) [...] (Silêncio) Eu pensei que não tinha. [...] (Faz que sim com a cabeça) Teve. [...] (Balbucia) Eu lembro que teve dança...	Não foi perguntado.
2. A.G.	(Fazendo que sim com a cabeça) Fizemos. [...] É. [...] Tudo!	Não foi perguntado.
3. B.N.	(Silêncio. A resposta não parece segura, como se respondesse talvez) É.	Porque vocês colocam as músicas e a gente começa a sair. Aí, depois... Pra gente dançar. Eu acho que é isso.
4. D.E.	(Aparente convicção) Foi. [...] (Completa) Algumas foi. [...] (Repete) Foram. [...] (Fecha bem os olhos) Não lembro.	Porque... Porque que quando n... que (gagueja) que vocês passavam dança. (Breve pausa) Igual a do que nós deitamo no chão com a mão aberta assim e depois tinha que descongela.
5. D.L.	(Balança a cabeça: talvez) Hoje foi. [...] Teve (nos outros dias). [...] (Pensativo) Hoje foi mais legal. [...] È... Lá em cima! [...] Que a gente fez na outra sala daqui da frente. [...] (Faz que sim com a cabeça e segue) Aí, eu acho que era um tipo de dança, né?	(Balançando o corpo) Porque a gente fez o movimento com o pé... Tipo dança... [...] Porque hoje é o último dia vocês prepararam mais coisas.

	<p>Que fazia estátua, né? ... Aí a gente tinha que dançar e pular nos... [...] É. Cada um tinha uma regra. [...] (Fala muito baixo) Dancei.</p>	
6. D.S.	<p>Sim. [...] É ó... Um dia... O dia eu não sei. [...] Foi essa, foi a dança que (breve pausa) Cavalo Marinho. [...] (Olha para baixo. Pausa) Lembra que a gente tava dançando assim até o pandeiro? [...] Aí, eu num lembro mais não. [...] Ah, nas teias. [...] Dancei.</p>	<p>(Breve pausa) Porque eu num sô assim. Eu puxei a minha mãe. Se, se eu, por exemplo, eu... cantar... tem um negócio ali que tá cantando... (sua fala é bastante entecortada) Aí, eu não vou achar que foi feio. Eu vou me divertir. Eu não vou ficar assim, mas eu achei legal (fazendo que sim com a cabeça) Achei legal essas, esses dias. Até, até hoje que eu achei também que a gente não podia tocar.</p>
7. G.F.	<p>Acho que foi... Como que é? (Respira) Brincadeiras. [...] (Faz que sim com a cabeça) Hã, hã. [...] (Responde olha para cima, faz que tenta lembrar) Quando foi assim pra gente brincar de espelho “nóis” tinha que dançar também, fazer o que o outro mandava, aí “nóis” dançava. “Nóis” andava. Bem legal.</p>	<p>(Responde em tom explicativo) Porque todo mundo deu muita risada. Se divertiu muito. Né? Brincou, foi bem legal.</p>
8. G.S.	<p>(Inspira e responde) Umas foi. E outras foi de... (pensativo, fecha os olhos) Foi de... (Pausa. Arqueia as sobrancelhas. Olha para o horizonte) [...] (Pausa. Pensativo. Olha para o horizonte) Brincadeiras. [...] (Pausa. Pensativo. Olha para o horizonte) E da história... [...] (Faz que não com a cabeça bem discretamente). [...] Hoje teve.</p>	<p>Porque... Foi uma história.</p>
9. L.O.	<p>Foi. [...] Aquele que lá... É... Que... os caras lá vieram tocá aqui.</p>	<p>Porque a gente se mexeu.</p>

10. L.S.	É! Mais ou menos! [...] Pode falar que foi dança, pode fala que foi assim pra alongar os ossos , sabe né? Pra alongamento, pra gente crescer forte , pra tudo!	Foi na hora que vocês ligavam o som , aí vocês falavam pra gente se movimentar assim, tipo dançando! [...] Tinha um que dançava balé, outro dançava aqui, outro dançava aquilo, um monte de coisas!
11. M.S.	(Fazendo que não com a cabeça) Mais ou menos	Todas foram legais, mas só que num... (segura a ultima sílaba prolongando o ummm). (pausa) Animação.
12. M.V.	(Pausa. Pensativo. Faz que sim com a cabeça) Hum, hum. (Breve pausa) Hoje foi o forró (Ri) e o samba . [...] (Pensativo) Achei , mas só que eu não lembro mais.	Não foi perguntado.
13. P.O.	Ah! Não tem jeito de explicar. Foi várias coisas . Tipo a brincadeira do espelho foi, foi com o corpo . É... a... aquela das danças com a professora... é...[...] Lembro, aquela brincadeira... tipo estátua cada um é fica... faz faz uma posição? É... Aquilo lá era um tipo de dança . [...] Eu acho que no geral, eu acho que... Que... É... Foi tudo um pouquinho de uma coisa... É... Um foi tipo um... Espelho , imitando o espelho... Um tinha que imitar o outro... É... Aquela brincadeira... Cada um é... Fica na sua posição é... Foi de dança . É, cada um fez o seu tipo .	Não foi perguntado.
14. R.S.	(Responde prontamente) Foi .	Porque a gente tava dançando (?) é... A gente tava dançando assim de um jeito que eu num... Que ainda não aprendi direito, né? Mas, que eu já to pegando o jeito. [...] (Pensativo, apoia o rosto sobre a mão direita abaixando a cabeça, breve pausa, levanta a cabeça, responde balançando a cabeça)

		Um monte de vezes... [...] Já dancei forró , (pensativo) “xô vê”, (breve pausa) é... Forró e... (breve pausa) Músicas assim que... É... Black ... Assim, né?
15. S.B.	(Sorrindo, afirma) Hum, hum.	Porque todo mundo dançou ... Os meninos tocou música . [...] Que eu num sei o nome deles, né? ... Aí eles cantaram música ... Eu gostei de dançar com minha amiga Talia.
16. T.S.	(Séria. Faz que sim com a cabeça) Dancei .	Não foi perguntado.

Todas as crianças identificaram a existência da Dança no programa por meio de atividades lúdicas vivenciadas como “bexiga, cavalo marinho, teia, espelho e estátua”.

A presença da Dança no programa foi justificada na resposta das crianças, pela ideia de movimentos corporais, da Música, e do dançar.

Ressalto que a Dança aparece nos discursos das crianças, associada à Música. Essa relação é reforçada nas expressões: “ligavam o som”; “vieram tocá”; “tá cantando”; “podia tocá”; “até o pandeiro”.

As crianças também referem-se à feitura de uma dança pessoal: “cada um fez o seu tipo”; “Tinha um que dançava balé, outro dançava aqui, outro dançava aquilo, um monte de coisas!”.

Essa leitura revela que na relação com o outro observou-se a percepção da construção de um movimento pessoal, único, particular, que o corpo infantil assimila na medida em que a consciência de si é trabalhada.

À medida que esta pessoa torna-se consciente do movimento, de seus fatores componentes e da possibilidade da combinação destes, ela cria os “passos de sua dança”, as expressões e significações de seus movimentos. Enfim, cria a própria linguagem e aprende a organizá-la ao entrar em contato com outros sujeitos em diferentes contextos comunicativos. Dominando o próprio movimento e sendo capaz de se expressar por meio dele, esse mesmo sujeito terá facilitado o seu contato com outras formas de expressão e comunicação. (SGARBI, 2009, p. 47)

CONSIDERANDO OS OLHARES

*E penso com os olhos e com os ouvidos
E com as mãos e com os pés
E com o nariz e com a boca.*

Fernando Pessoa

Que corpo pensante é esse?

Um corpo criança?

O corpo criança que dança?

O corpo íntegro que, ao contrário de uma visão reducionista, traz em si a inter-relação entre as dimensões cognitivas, afetivas, motoras e sociais.

É com esse corpo que a criança vê, percebe e interpreta o mundo, compreende, relaciona-se com o outro, e interage com o meio em que vive.

A forma de esse corpo criança se relacionar com o mundo motivou este estudo. Alimentado por experiências pessoais como professora e pesquisadora, ressalto dois momentos em minha vida: o primeiro, a maneira desrespeitosa e por vezes agressiva das crianças se relacionarem entre si no ambiente escolar; o segundo, atrelado a um projeto de ação cultural envolvendo a linguagem da dança com outra comunidade escolar, que também se encontra inserida em uma infraestrutura urbana sociocultural, que incita um contexto de vulnerabilidade.

Esses momentos me fizeram refletir sobre como a Arte, em especial a experiência com a Dança, pode dinamizar a relação de sociabilidade entre as crianças no ambiente escolar.

Para tanto, esta pesquisa buscou analisar como um Programa relacionado a vivências em Dança no ambiente escolar pode potencializar a sociabilidade entre as crianças.

A preparação para uma ida a campo, o contato com as crianças por meio da realização do Programa, assim como seus discursos, proporcionaram resultados que me levaram a finalizar esta pesquisa com os que considerei mais relevantes, tais como: a) A ludicidade como elemento preponderante na escolha das atividades preferidas pelo grupo de crianças. Assim como observado no relato de uma das crianças que participaram do Programa.

Quando eu to em casa, assim? [...]

Ah, o que eu mais gosto de fazer é assim, eu brinco com as minhas prima, brinco com a minha irmã, já tem uma que nasceu. [...]
 Eu brinco de boneca, eu faço uma casinha pra gente brincar, uma cabana sei lá. Assim, uma casinha. [...]
 Pra gente brincar. Aí nós brinca de boneca. [...]
 Ele brinca de pega-pega, de esconde-esconde, também um dia ele fez uma cabana pra gente brincar de boneca. [...]
 Nós inventa uma brincadeira e brinca.

(relato de uma criança participante do Programa de Vivências)

b) A ludicidade como uma atividade que apresenta componentes como a espontaneidade, a criatividade, a expressividade foi elemento importante que permeou o Programa de vivências.

[...] Quando foi assim pra gente brincar de espelho “nóis” tinha que dançar também, fazer o que o outro mandava, aí “nóis” dançava. “Nóis” andava.
 Bem legal.[...]
 Porque todo mundo deu muita risada. Se divertiu muito. Né? Brincou, foi bem legal.

(relato de uma criança participante do Programa de Vivências)

c) O grupo, que para as crianças que participaram da pesquisa, foi o motivo maior por preferirem atividades lúdicas ligadas à ideia de diversão, de movimentação corporal e da relevância às companhias durante a realização das atividades. O grupo foi um ponto importante no discurso das crianças, e o identifiquei como fonte que permite sensibilizar as crianças sobre suas relações. Não obstante todos os recursos e condições do trabalho de campo, a realização das atividades pelas crianças em grupo mostrou-se altamente favorável à sociabilidade, tendo em vista as múltiplas derivações que surgiram das oportunidades criadas coletivamente. Em aspecto amplo, foi possível constatar o valor educativo das ações de auxiliar, compartilhar e interagir com o outro, para materializar uma proposta de construção coletiva de um saber; neste caso, a dança.

A minha amiga, ela não sabia dançar samba... Aquela música que, né? Aí ela ficava de um jeito que não era daquele jeito, aí eu falei
 Gabriela, é assim, aí ela aprendeu!

(relato de uma criança participante do Programa de Vivências)

Esse convívio em grupo proporcionado pelo Programa possibilitou às crianças que experienciassem momentos de sociabilidade, relatado em seus discursos no

compartilhar de ações, interagindo espontaneamente, no ato de conviver com seus colegas, orientados pela intencionalidade dos profissionais da educação e dança comprometidos com esta pesquisa .

Todo mundo ensinou! [...]
 Ah, tem uns coisas lá, que eu não sabia..., eu não sei o que é... [...] Aí... [...]
 Sabe aquele passo que tinha que cruzar , aí abria? [...] Sabe?!
 Aí agora eu sei.
 [...] Ah, foi legal, divertido...!

(relato de uma criança participante do Programa de Vivências)

O movimento, entendido em seu papel comunicativo, permitiu o contato com o outro, viabilizando as relações de sociabilidade.

Como um elemento apresentado pelas crianças, o movimento corporal foi associado de forma recorrente com a Dança, conforme Godoy (2003) afirma: compreendido também em seu caráter expressivo, o corpo em movimento, ao executar e interpretar ritmos e formas, cria uma relação primordial com a Dança.

Considero que a proposta do Programa repercutiu nas crianças, porque buscamos trabalhar as vivências com Dança, sustentada na sensibilização decorrente de experimentações com movimentos corporais, que estivessem vinculadas com o fazer/pensar de um corpo que dança. E, assim, a Dança foi o caminho que permitiu momentos de reflexão na ação por parte das crianças, possibilitando que entrassem em contato consigo mesmas, com o meio, com o outro e, sobretudo, com a Arte.

Tinha um que dançava balé, outro dançava aqui, outro dançava aquilo, um monte de coisas!

[...] Dança é estilo, tipo de dança, tipo... músicas, é... tipo...é... é... tipo de toques, é... tipo... um tipo de danças.[...]
 Aí tem sua própria dança, cada um faz sua dança...

(relatos de crianças participantes do Programa de Vivências)

No início do Programa os discursos das crianças ressaltaram seu contato com a cultura veiculada pela mídia televisiva, o acesso a experiências culturais específicas à localidade em que vivem; de certo modo, provenientes de condições de vida limitantes. Por esse motivo, acredito que esta proposta de intervenção vivenciada com base no diálogo entre experiências diversas, tendeu a reelaborar conhecimentos e contribuir para o enriquecimento de todos os envolvidos no processo.

Dayrell (2002) ressalta a importância de se levar uma vida provida de recursos simbólicos, experimentando por meios de vivências artísticas o valor em si, como exercício às potencialidades do sujeito. E, quando ao término do Programa, pude contemplar discursos ricos como os que colhemos das crianças, identificando estilos, e possibilidades de Dança, fez valer, ainda mais, cada minuto dedicado a esta pesquisa; a importância e adequação de cada passo empregado de forma reflexiva na pesquisa.

Em todo processo, desde sua idealização, com questionamentos e angústias das surpresas que estavam por vir; o dia a dia com as crianças se mostrando cheias de expectativas e ansiosas pela vivência que iríamos proporcionar; assim como minha felicidade e apreensão com a possibilidade de compartilhar conhecimentos; entrelaçam, com idas e vindas, dois saberes, na forma em que Godoy (2003) cita Pimenta (2002): “os saberes teóricos propositivos se articulam aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados” (p. 16)

[...] Essa é uma das grandes contribuições da dança para a educação do ser humano – educar corpos que sejam capazes de criar pensando e re-significar o mundo em forma de arte. (MARQUES, 2007 p. 24)

Sob todos os olhares, como professora e pesquisadora ressalto a importância do trabalho pedagógico em Arte, em particular, em Dança, na contribuição da formação da criança considerada como um ser capaz e atuante nas suas relações com o mundo.

REFERÊNCIAS

- AGUIRRE, Imanol & JIMÉNEZ, Luciana. Diversidad cultural y educación artística. In: JIMÉNEZ, Lucina; AGUIRRE, Imanol & PIMENTEL, Lucia G. (Coords). **Educación artística, cultura y ciudadanía**. Madrid: Fundación Santillana/OEI. 2009.
- ALMEIDA, Laurindo Ramalho de. Wallon e a educação. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga e ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (orgs). **Henri Wallon: psicologia e educação**. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- ALVES, Humberto Prates da Fonseca. Vulnerabilidade socioambiental na metrópole paulistana: uma análise sociodemográfica das situações de sobreposição espacial de problemas e riscos sociais e ambientais. **Revista Brasileira de Estudos de População**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 43-59, jan./jun. 2006.
- AMARAL, Suely Aparecida. Estágio Categorical. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga e ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (orgs). **Henri Wallon: psicologia e educação**. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- ANTUNES, Silmara Ferreira. **Brincar e dançar...é só começar**. 81 f. Dissertação (mestrado em Educação Física) UNICAMP, Campinas, 2003.
- ARRIBAS, Teresa Lleixà. **A educação física de 3 a 8 anos**. 7ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BAUMAN, Zygmunt. **Ética pós-moderna**. São Paulo: Paulus, 1997.
- BAZON, Marina Rezende. Dinâmica e sociabilidade em famílias de classes populares: histórias de vida. **Paidéia**, FFCLRP-Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP, p. 40-50, jan/jul/2000.
- BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.
- _____. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas: Uma experiência do teatro popular no Peru**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- BOSI, Alfredo. Fenomenologia do olhar. In: NOVAES, Adauto (Org.). **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 3. ed. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2008.
- BRIKMAM, Lola. **Linguagem do movimento corporal**. São Paulo: Summus, 1989.
- BRUHNS, Heloísa Turini. **Introdução aos estudos do lazer**. São Paulo: Ed. Unicamp, 1997.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

COELHO, Teixeira. **O que é ação cultural?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

DAYRELL, Juarez. O rap e o funk na socialização da juventude. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 117-136, jan./jun. 2002.

DUBET, François. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 29-45, jul. 2003.

GODOY, Kathya Maria Ayres de. A arte no contexto da motricidade humana. **Revista Motriz**, v. 5, n. 1, p. 47-48, 1999.

_____. **Dançando na escola**: o movimento da formação do professor de arte. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC). São Paulo, 2003.

GODOY, Kathya Maria Ayres de & ANTUNES, Rita de Cássia Franco de Souza (orgs). **Dança criança na vida real**. São Paulo. Instituto de Artes da Unesp. Pró-Reitoria de Extensão, 2008.

_____. (orgs). **Movimento e cultura na escola: dança**. São Paulo. Instituto de Artes da Unesp, 2010.

GOMES, Mônica Araújo & PEREIRA, Maria Lúcia Duarte. **Família em situação de vulnerabilidade social**: uma questão de políticas públicas. *Ciência e saúde coletiva*, v. 10, n. 2, p. 357-363, 2005.

GUEDES, Cristiano. Sociabilidade e sociedade de risco: um estudo sobre relações na modernidade. **PHYSIS: Revista Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 353-358, 2005.

IKEDA, Daisaku. **Proposta educacional**: algumas considerações sobre a educação no Século XXI. São Paulo: Editora Brasil Seikyo, 2006.

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

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. Organizado por Lisa Ullmann. São Paulo: Summus, 1978.

LOPES, José Rogério. “Exclusão social” e controle social: estratégias contemporâneas de redução da sujeitidade. **Psicologia; Sociedade**, v. 18, n. 2, p. 13-24, mai./ago. 2006.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (orgs). **Henri Wallon - psicologia e educação**. 2ª EDIÇÃO. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

MARIOTTI, Humberto. **Os cinco saberes do pensamento complexo** (Pontos de Encontro entre as obras de Edgar Morin, Fernando Pessoa e Outros Escritores). Comunicação às 3as Conferências Internacionais de Epistemologia e Filosofia. Campus Acadêmico de Viseu, abril, 2002.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2007.

MARQUES, Ana Claudia & VILLELA, Jorge Mattar. O que se diz, o que se Escreve. Etnografia e trabalho de campo no sertão de Pernambuco. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, v. 48, n. 1, p. 37-74, 2005.

MIRANDA, Danilo Santos de. Reflexões sobre o papel da cultura na cidade de São Paulo. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 4, p. 105-110, 2000.

NUNES, Carlos Henrique Sancineto da Silva & HUTZ, Claudio Simon. Construção e Validação da Escala Fatorial de Socialização no Modelo dos Cinco Grandes Fatores de Personalidade. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 20, n. 1, p. 20-25, 2007.

PIMENTA, Rosana Aparecida. Um “raio X” da comunidade. In: GODOY, Kathya Maria Ayres & ANTUNES, Rita de Cássia Franco de Souza (orgs). **Movimento e Cultura na Escola: Dança**. São Paulo. Instituto de Artes da Unesp, 2010. p. 44-54.

RENGEL, Lenira Peral. **Dicionário Laban**. 138 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, 2001.

SGARBI, Fernanda. Movimento de formação com os professores. In: GODOY, Kathya Maria Ayres & ANTUNES, Rita de Cássia Franco de Souza (orgs). **Movimento e Cultura na Escola: Dança**. São Paulo. Instituto de Artes da Unesp, 2010. p. 55-73.

_____. **Entrando na dança**: reflexos de um curso de formação continuada para professores de educação infantil. 199 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, São Paulo, 2009.

SIQUEIRA, Denise da Costa Oliveira. **Corpo, comunicação e cultura**: a dança contemporânea em cena. 1ª edição. Campinas: Editora Autores Associados, 2006.

SILVA, Benedito (coordenador); MIRANDA NETTO, Antonio Garcia de. **Dicionário de ciências sociais**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1986.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e as relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre-RS, ano 30, v. 63, n. 3, p. 489-506, set/dez. 2007.

SOUZA, Antônio Vital Menezes de; SANTOS, Vinicius Silva. Territorialidade e redes de sociabilidades juvenis: lugares, trânsitos e tensões da identidade. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS CULTURAIS, IDENTIDADES E RELAÇÕES INTERÉTNICAS, Universidade Federal de Sergipe São Cristóvão, ago. 2009. p. 1-9.

TORRES, Haroldo da Gama. Segregação residencial e políticas públicas: São Paulo na década de 1990. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 19, n. 54, p. 41-56, fev. 2004.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Editora Estampa Lda., 1975.

ANEXO 1**Roteiro da entrevista inicial com as crianças****Movimento e Cultura na Escola****DADOS PESSOAIS**

Nome: _____

Série: _____ Data de nascimento: ____/____/____

Sexo: _____

Questões**Alunos**

- 1- O que você mais gosta de fazer? Com quem? Por quê? (pensando em adequar as vivências)
- 2- Você prefere fazer atividades em grupo ou sozinho? Qual? Por quê? (sociabilidade)
- 3- Das atividades que fizemos qual você mais gostou? Por quê?
- 4- Qual você não gostou? Por quê?
- 5- O que você achou de fazer as atividades com seus colegas? Por quê? (sociabilidade)
- 6- O que você sabe fazer com o seu corpo? (observar a expressão)
- 7- Quando fala a palavra Dança, o que vem na sua cabeça? Você gosta de danças? Qual dança?

ANEXO 2**Roteiro da entrevista final com as crianças****Movimento e Cultura na Escola****DADOS PESSOAIS**

Nome: _____

Série: _____ Data de nascimento: ____/____/____

Sexo: _____

Roteiro

- 1- O que você mais gosta de fazer? Com quem? Por quê? (sociabilidade)
- 2- Você prefere fazer atividades em grupo ou sozinho? Qual? Por quê? (sociabilidade)
- 3- Das atividades que fizemos qual você mais gostou? Por quê? Com quem fez? Por quê? (buscar saber se as escolhas envolviam atividades em grupo)
- 4- Qual você não gostou? Por quê?
- 5- O que você aprendeu? (quais as contribuições que foram significativas para eles nas vivências)
- 6- Você aprendeu alguma coisa com seus colegas? Se sim, o que aprendeu, como foi? Se não, por quê? (saber se houve trocas de experiências nas relações entre eles)
- 7- Você ensinou alguma coisa para seus colegas? Se sim, como foi? Se não por quê? (saber se houve trocas de experiências nas relações entre eles)
- 8- O que você achou de fazer as atividades com seus colegas? Por quê? (sociabilidade)
- 9- O que você faz com o seu corpo? (observar a expressão)
- 10- Quando fala a palavra Dança, o que vem na sua cabeça? Você gosta de dançar? Qual dança (que tipo)?
- 11- Há algo mais que gosta de fazer, além de ou que não seja dançar? (outras atividades/práticas culturais – esportes, música etc.)

- 12- Você acha que o que fizemos foi Dança? Por quê? (saber quais elementos eles relacionaram com a dança)
- 13- Você dançou? Se sim, quando (em que momento das vivências) e como foi (qual a proximidade dele com a dança)? Se não, por quê?

ANEXO 3**Modelo da autorização para uso de imagem e áudio**

Senhores Responsáveis:

O Grupo de Pesquisa do Instituto de Artes da Unesp – Universidade Estadual Paulista – desenvolve o Projeto “Movimento e cultura na escola: Dança” com os alunos dos 3ºs anos. As atividades realizadas são filmadas para, posteriormente serem utilizadas para fins educacionais e apresentadas para as crianças. Para tanto, é necessário a autorização dos senhores responsáveis pelos alunos para a divulgação de suas imagens e áudio.

À COORDENAÇÃO

AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E ÁUDIO

Eu, _____
RG n° _____, responsável pelo(a) aluno(a)
_____ do 3º ano __ da
EMEF Prof. Antonio Rodrigues de Campos, autorizo o uso de imagem e áudio
capturadas durante a realização do projeto “Movimento e Cultura na escola: Dança”
para fins educacionais.

Assinatura do Responsável

ANEXO 4
CD – ROM