



Universidade Estadual Paulista
"Júlio de Mesquita Filho"
Instituto de Artes

DANÇA PARA CRIANÇA



UMA PROPOSTA
PARA O ENSINO DE DANÇA
VOLTADA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

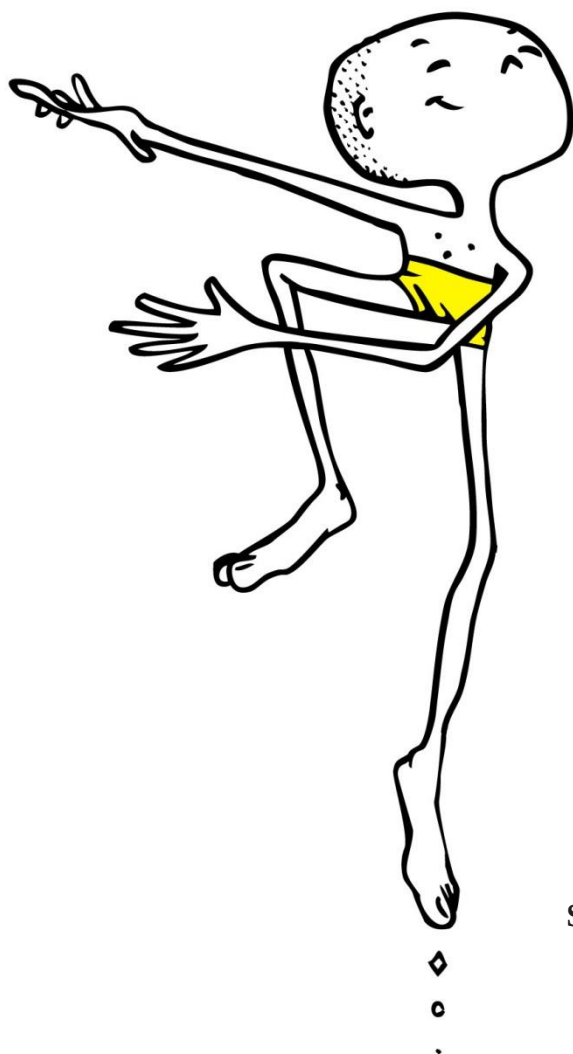
CAROLINA ROMANO DE ANDRADE

São Paulo
2016

CAROLINA ROMANO DE ANDRADE

DANÇA PARA CRIANÇA

UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE DANÇA VOLTADA
PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL



Tese apresentada ao Instituto de Artes da Unesp como requisito parcial exigido pelo Programa de Pós-Graduação em Artes, área de concentração Arte Educação, linha de pesquisa Processos artísticos, experiências educacionais e mediação cultural, para a obtenção do título de Doutor em Artes.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Kathya Maria Ayres de Godoy.

SÃO PAULO

2016

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da
UNESP

A553d Andrade, Carolina Romano de, 1977-

Dança para criança: uma proposta para o ensino de dança
voltada para a educação infantil / Carolina Romano de Andrade. -
São Paulo, 2016.

309 f. : il.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Kathya Maria Ayres de Godoy.

Tese (Doutorado em Artes) – Universidade Estadual Paulista
“Julio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes.

1. Dança. 2. Educação de crianças. 3. Professores -
Formação. I. Godoy, Kathya Maria Ayres de. II. Universidade
Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.



**DANÇA PARA CRIANÇA:
UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE DANÇA VOLTADA
PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

CAROLINA ROMANO DE ANDRADE

Tese de doutorado aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Artes no Curso de Pós-Graduação em Artes, do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista – Unesp, com área de concentração em Arte Educação.

Profa. Dra. Kathya Maria Ayres de Godoy

Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista/SP – Orientadora

Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho

Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista/SP

Profa. Dra. Lilian Freitas Vilela

Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista/SP

Profa. Dra. Neide de Aquino Noffs

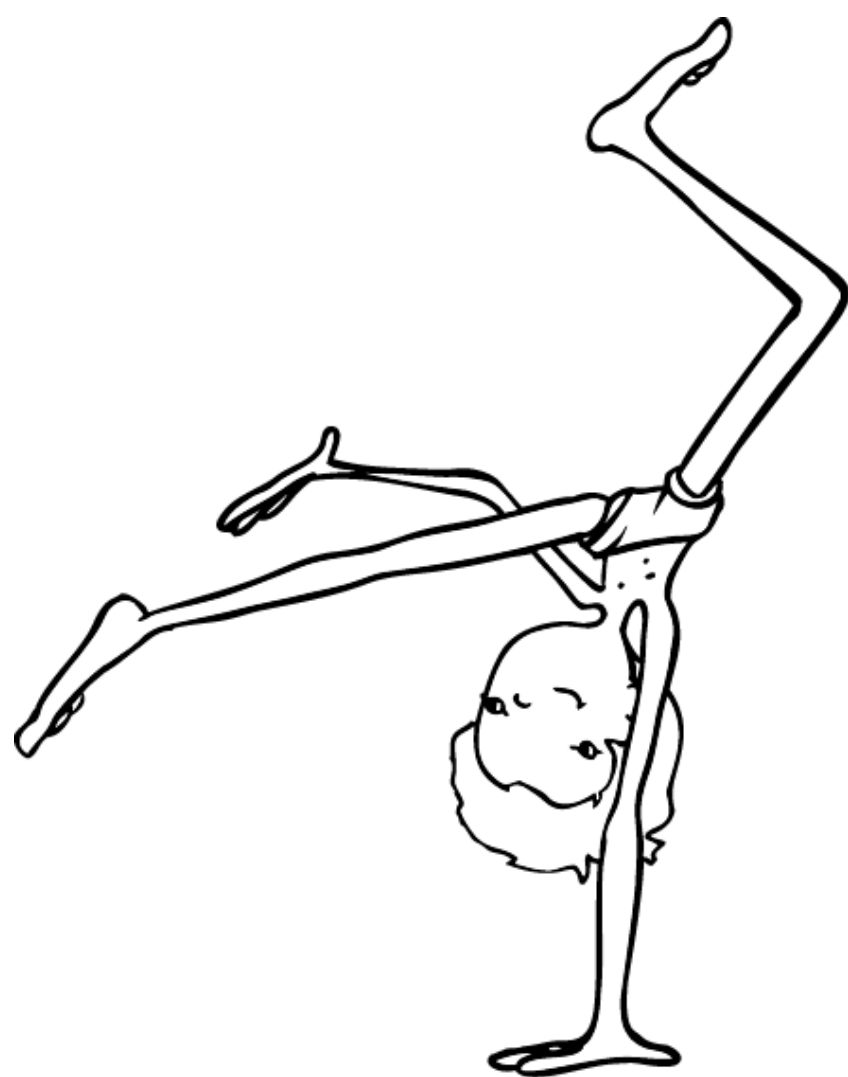
Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica/SP

Prof. Dr. Odilon José Roble

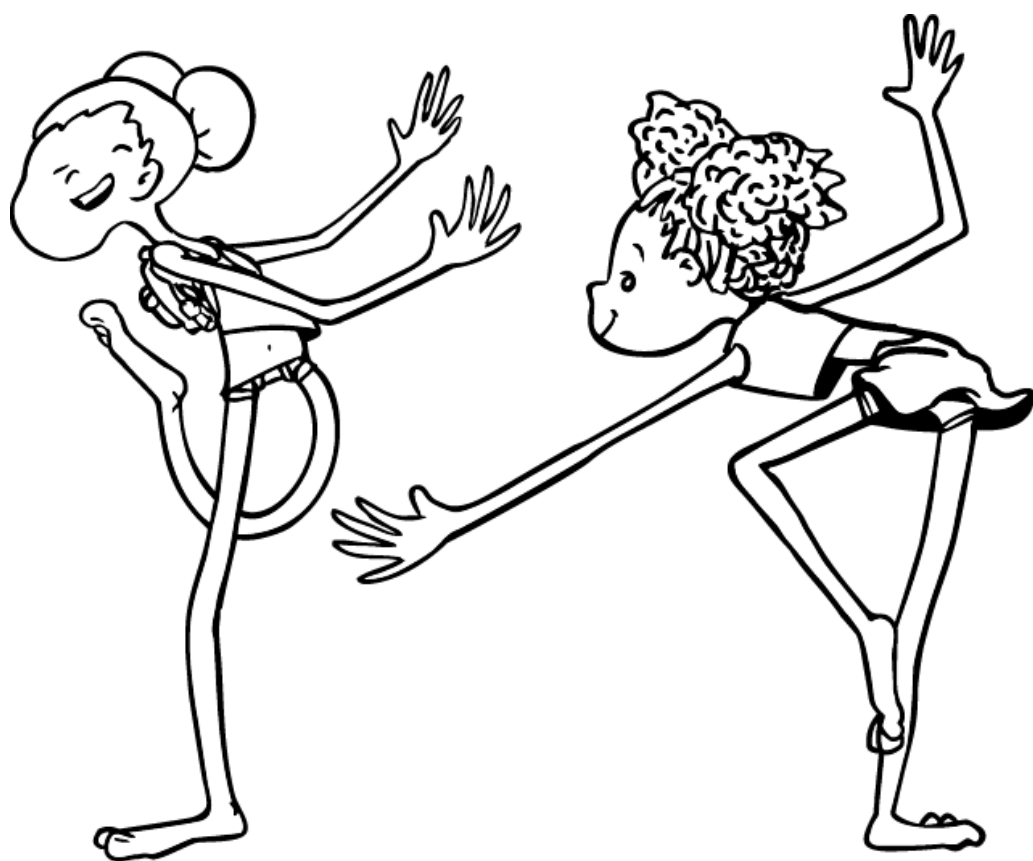
Faculdade de Educação Física- Universidade Estadual de Campinas/SP

Programa de Pós-graduação em Artes da Cena Instituto de Artes-- Universidade Estadual de
Campinas/SP

À Elizabeth Aparecida Romano de
Andrade, minha mãe e meu maior
exemplo de professora e profissional;
ensinou-me a entender que uma
educação de qualidade é construída a
cada dia, por meio de trocas entre alunos,
professores e comunidade escolar e
acima de tudo me mostrou que é por
pequenos atos que se constroem grandes
e significativas mudanças.



Por isso, a viagem de formação é, mais
propriamente, uma viagem de
desaprendizagem ao fim da qual o
mundo aparece aberto e disposto para ser
lido de outra maneira.
Jorge Larrosa



AGRADECIMENTOS

Demorei muitos dias para começar a escrever esta “carta” de agradecimento, pois esse momento representa a finalização de um caminho. Dizer “Adeus” a essa fase, por um lado, é maravilhoso, mas, por outro, fico com a difícil sensação de querer mais. Um ciclo se encerra e muitos fizeram parte desta história e, claro, tenho muito a agradecer às pessoas que durante este percurso foram e voltaram ou ficaram, e que de alguma forma auxiliaram na conclusão deste trabalho.

Agradeço primeiramente aos meus pais que sempre me apoiaram em minhas escolhas e estimularam o interesse e o amor pela arte. À minha mãe amada, Beth Romano, exemplo de professora, criadora e artista. Sei que carrego em mim muito de sua influência em sua luta por uma educação melhor e mais próxima dos alunos. Ao meu pai João, sua alma de artista me alimenta e sei que onde quer que esteja está sorrindo por me ver chegar até aqui.

Ao meu marido amado, Rogério Puglia, companheiro de caminhada, incentivador de minhas invenções, presença paciente e amorosa em todos os minutos desta etapa e de outras tantas de minha vida. Obrigada por me ajudar sempre (inclusive com os gráficos e quadros desta tese), por me ouvir e ter sempre palavras sensatas e sensíveis diante de minhas dúvidas e inquietações.

Ao meu irmão, Felipe, e à grande amiga e cunhada Carol, que ajudaram a alegrar meu mundo com minha sobrinha amada, Manuela, e que como artistas educadores compartilham de meus propósitos.

À minha família Puglia, obrigada pela paciência com toda a minha ausência. A meus sogros, Tony e Rejanne, agradeço o incentivo amoroso, e Giovanna, Gustavo, Eliseu e Raquel, pela energia maravilhosa de carinho que vocês sempre emanam.

Aos meus tios, tias, primos e primas, que sempre estão torcendo por mim. Aos meus amados Filu e Lolite. Às minhas grandes amigas-irmãs de graduação Liana Zakia, Carol Natal, Lídia Lorangeira, Fernanda Raquel, que me acompanham sempre, obrigada pela amizade fiel.

Às minhas amigas queridas ZZDA Eloisa Gerolin, Carla Paredes, Mica Kodama, Carina Costa e Giuliana Castro, obrigada por me ouvirem, aconselharem e por tanto companheirismo. A Renata Gomes e Fernanda Leite por fazer meus dias mais alegres e coloridos.

A força de um Salotto, vocês são especiais. Obrigada Andreia, Jaqueline, Rita, Viviane, Dany Cilento, Marina, Marly, Kareen, Sandra Cozenzo, Mia Athayde, Tania Sciacco, Maria, Alexandra, Denise, Ana Laura, Ana Eliza, Sandra Rego, Cassiano, Mavi, Janisete, Angela, Jayrene, Carmem por todo apoio no fim de minha jornada. Obrigada Consuelo por nos unir.

Um agradecimento especial à minha orientadora querida: Kathya, sem você esse trabalho não seria possível. Com você amadureci, aprendi a ser pesquisadora, a enfrentar meus medos e a acreditar em mim. Obrigada por ajudar a encontrar minhas potencialidades “escondidas”, pelo carinho, cuidado, apoio e pela mão amorosa em todas as etapas deste doutoramento.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Dança: Estética e Educação, em especial Fernanda Almeida, minha grande companheira. Rosana, Zé Romero, Ítalo e Renata Fernandes pelo apoio, alegrias e trocas. Com vocês foi tudo muito mais divertido e suave.

Aos professores Luiza Helena da Silva Christov, Marcilio De Souza Vieira, João Cardoso Palma Filho pela generosidade, disponibilidade e grande contribuição para o aprimoramento desta pesquisa. A Neide de Aquino Noffs e Odilon José Roble por aceitarem o convite de fazer parte deste doutoramento.

À minha grande amiga Lilian Vilela por todo apoio, suporte e carinho neste momento e de outros tempos.

Às meninas do projeto *Poéticas da Dança na Educação Básica*, que me ajudaram a repensar minha atuação e reforçaram a professora reflexiva que sempre morou em mim.

Ao Gabriel Madeira, pelo cuidado na revisão, e ao Leandro Nogueira, pelas ilustrações e diagramação.

À CAPES pelo financiamento da pesquisa.

Por fim, a todos os meus professores queridos, em especial Lúcia Millás, Lara Rodrigues, Marcia Strazzacappa, Karen Teixeira, Kathya Godoy e aos pequenos alunos pela disponibilidade das trocas que auxiliaram a me tornar a profissional que sou hoje.

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo elaborar uma proposta para o ensino de Dança voltada aos professores da Educação Infantil. A intenção foi identificar quais são os saberes necessários ao professor que pretende ensinar Dança para crianças pequenas a fim de apontar caminhos para que o profissional tenha autonomia em suas escolhas, tanto em suas práticas educativas quanto em sua formação e atuação profissional. Para tanto, este doutoramento possui três partes, a primeira consiste na apresentação do estado atual relativo a estudos acadêmicos que compõem a área de conhecimento desta pesquisa, no levantamento das cidades do Estado de São Paulo que possuem diretrizes/propostas/orientações curriculares para a Educação Infantil e um relato sobre a inserção da Dança e da Educação Infantil no ensino brasileiro. A segunda parte refere-se ao estudo de caso realizado no projeto *Poéticas da Dança na Educação Básica*. A terceira parte apresenta a *Proposta para o ensino de Dança voltada para a Educação Infantil*. A metodologia da investigação pauta-se em um estudo empírico, de natureza qualitativa, complementado por um estudo de caso que, entre outras referências, compartilha das ideias de Donald Schön (1992-2000) em relação ao professor reflexivo (que constrói seu saber na relação com a ação, reflexão e volta à ação) e os saberes da experiência de Larrosa (2002) atualizado por Godoy (2013) para a realidade da Dança, como *saberes em dança*.

PALAVRAS-CHAVE: Dança. Educação. Educação Infantil. Formação de Professor.

ABSTRACT

The present study aimed at elaborating a proposal for dance education directed at the childhood education teachers. The purpose was to identify the knowledge needed by teachers who intend to teach dance to small kids, in order to show to these professionals how to have autonomy by their choices. For this purpose, this doctoral thesis has three parts, the first part consists in the presentation related to academic studies that constitute the knowledge area of this research, in the survey that shows São Paulo State cities where there are curricular guidelines/proposals/orientation for childhood education and a report about the insertion of dance and childhood education in Brazilian education. The second part refers to the case study made in the *Poetics of Dance in the Basic Education* project. The third part presents the *Proposal for Dance Education focused on Early Childhood Education*. The investigation methodology is guided by an empirical qualitative study complemented by a case study which, amongst other references, shares Donald Schön ideas (1992) about the reflective practitioner (who develops his knowledge in action, reflection, and back to action) and by Larossa's (2002) *knowledge of experience*, updated by Godoy (2013) to dance, as *knowledge in dance*.

KEYWORDS: Dance. Education. Childhood Education. Teacher training.

Lista de Figuras, quadros e gráficos.

Figuras

Figura 1: Termos de referência, termos correlatos e palavras-chave.	39
Figura 2: Mapeamento do estado atual.	65
Figura 3: Educação Física x Integração Curricular. Fonte: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Departamento do Ensino Médio. O Artigo 7º da Lei 5.692/71 Nº Ensino De 2º Grau Brasília: MEC, 1978.	100
Figura 4: Etapas do projeto Poéticas da Dança na Educação Básica.	130
Figura 5: Atividade de exploração de espaço com barbante.	136
Figura 6: <i>Jam Session</i> com os músicos do Projeto de Extensão Grupo de Choro do Instituto de Artes da UNESP.	138
Figura 7: Manipulação dos bonecos com participação do Projeto de Extensão Universitária “Atrás do Grito”.	140
Figura 8: Apresentação das cenas com os bonecos	142
Figura 9: Organograma da 2ª etapa do <i>Poéticas da Dança na Educação Básica</i>	143
Figura 10: Cartazes e Temas	147
Figura 11: Organograma da 3ª etapa do <i>Poéticas da Dança na Educação Básica</i>	156
Figura 12: Improvisação em aula do subprojeto <i>Movimentar-Se Brincando: A Dança na Educação Infantil</i>	158
Figura 13: Apresentação de exercício do subprojeto <i>Eu, eu e o outro, eu e a escola</i>	159
Figura 14: Apresentação de exercício do subprojeto <i>Brincando para Dançar</i>	160
Figura 15: Apresentação do INcena no subprojeto EM-Danças	161
Figura 16: Apresentação do livro <i>Onda</i> no subprojeto <i>O Corpo Inventa História</i>	162
Figura 17: Organograma da 3ª fase no subprojeto <i>O Corpo Inventa História</i>	163
Figura 18: Cenário de Mar no subprojeto <i>O Corpo Inventa História</i>	166
Figura 19: Crianças e professores no subprojeto <i>O Corpo Inventa História</i>	170
Figura 20: Dançando com os tecidos no subprojeto <i>O Corpo Inventa História</i>	172
Figura 21: Reunião de Grupo na Creche USP.	175
Figura 22: Organograma do Planejamento e suas ligações.	189
Figura 23: Organograma das Temáticas da Dança.	197

Figura 24: Desenho das estruturas básicas	198
Figura 25: Desenho do esqueleto ósseo	199
Figura 26: Desenho das principais articulações	200
Figura 27: Desenho dos principais músculos	201
Figura 28: Organograma do espaço/relação	207
Figura 29 – “Caixa de coisas”	221

Quadros

Quadro 1: Áreas Temáticas	41
Quadro 2: Universidades Consultadas	43
Quadro 3: Categorias Área Temática 1	53
Quadro 4: Dança como Linguagem – Unidades de significância (U.S.)	54
Quadro 5: Dança no Processo Educativo - Unidades de significância (U.S.)	54
Quadro 6: Dança e Ludicidade – Unidades de significância (U.S.)	55
Quadro 7: Dança como Expressão – Unidades de significância (U.S.)	55
Quadro 8: Categorias Área Temática 2.	56
Quadro 9: Dança e Legislação – Unidades de significância (U.S.)	56
Quadro 10: Categoria Dança e Educação – Unidades de significância (U.S.)	57
Quadro 11: Categoria Dança como Linguagem – Unidades de significância (U.S.)	58
Quadro 12: Comparativo entre termos recorrentes nas categorias da área temática <i>Dança na Educação Infantil Experiências Pedagógicas</i>	59
Quadro 13: Comparativo entre termos recorrentes nas categorias da área temática <i>Reflexões a Respeito do Ensino da Dança para a Educação Infantil</i>	60
Quadro 14: Termos coincidentes encontradas em ambas Áreas Temáticas	61
Quadro 15: Respostas das prefeituras aos e-mails enviados.	71
Quadro 16: Respostas das prefeituras a reiteração enviada por <i>e-mail</i> até dia 20/11/2014.	72
Quadro 17: Nomes dos documentos coletados.	74
Quadro 18: <i>Onde e como</i> o Movimento está apresentado nos documentos	80
Quadro 19: Pontos em destaque encontrados no Movimento.	82
Quadro 20: Onde e como a Dança está apresentada nos documentos.	85
Quadro 21: Pontos em destaque encontrados entre os objetivos relacionados à Dança	86
Quadro 22: Formação do Técnico em Dança	104

Gráficos

Gráfico 1: Total das produções nas Áreas Temáticas	42
Gráfico 2: Universidades com produção acadêmica na área de Dança, Movimento e Educação Infantil	43
Gráfico 3: Publicações em Universidades públicas e privadas	45
Gráfico 4: Universidades de maior produção acadêmica na área pesquisada	45
Gráfico 5: Prefeituras com orientações disponíveis no <i>site</i>	70

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	25
As origens da pesquisa	25
1. ESTADO ATUAL: CAMINHOS PARA CHEGAR A UM CONTEXTO	37
1.1 MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES – POR ONDE PASSEI E ONDE ENCONTREI DANÇA PARA CRIANÇAS.....	38
1.1.1 Cada coisa em seu lugar: o que encontrei sobre o conhecimento em Dança....	40
1.1.2 Onde se concentram as produções na área de Dança e Educação Infantil? ...	44
1.1.3 Cada coisa em seu lugar: o Movimento, a Dança e seus temas correlatos	46
1.2 ORGANIZANDO OS PASSOS DA DANÇA	52
1.2.1 Categorias e termos da Área Temática 1	53
1.2.2 Categorias da Área Temática 2.	56
1.2.3 Um olhar para os termos encontrados.....	59
1.3 SÍNTESE DE IDEIAS SOBRE O ESTADO ATUAL	64
1.4 ESTADO DE SÃO PAULO: UM OLHAR PARA OS DOCUMENTOS OFICIAIS	67
1.4.1 Consulta às prefeituras municipais do Estado São Paulo	69
1.4.2 Um primeiro olhar para os documentos.....	74
1.4.3 Organizando os documentos e os conhecimentos de Movimento e Dança	77
2.OS CAMINHOS DA DANÇA PARA SUA INSERÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR .93	
2. 1 DE ONDE VIEMOS: OS PRIMEIROS PASSOS DA DANÇA A CAMINHO DO CONTEXTO ESCOLAR.....	95
2.2 POR ONDE PASSAMOS: OS CAMINHOS PARA CHEGAR A SER PROFESSOR DE DANÇA.....	101
2.3 AS GRADUAÇÕES EM DANÇA: UM CAMINHO PARA A DANÇA NA ESCOLA	108
2.4 UM POUCO MAIS DESSA HISTÓRIA: A EDUCAÇÃO INFANTIL	110
2.4.1 Para começar a contar essa história: Do atendimento à criança até a redemocratização do país, entre os anos de 1875 e 1985	110
2.4.2 Entre caminhos: Promulgação da Constituição Federal e Formulação de diretrizes, políticas, planos e programas para a Educação Infantil (1988 até os dias atuais)	120
3. ESTUDO DE CASO: O PROJETO POÉTICAS DA DANÇA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	129

3.1 BUSCANDO CONEXÕES: A PRIMEIRA ETAPA DO PROJETO	132
3.2 SEGUNDA ETAPA – TROCANDO AS FUNÇÕES	142
3.2.1 O Grupo B – Orientações e Reflexões	145
3.2.2 Meus Apontamentos sobre a 2ª Etapa	154
3.3 TERCEIRA ETAPA – ABRINDO CAMINHOS PARA AÇÃO NA ESCOLA	156
3.3.1 O Projeto: O Corpo Inventa História – Etapas e Encontros.....	162
3.3.2 Outras Reflexões: Relatos de um Caminho Dançado	173
4.PROPOSTA PARA O ENSINO DE DANÇA VOLTADA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	177
4.1 PARA QUEM: QUEM DANÇA, PORQUE DANÇA: OS SUJEITOS DA DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	177
4.1.1 O encontro com a infância ou a criança nesse terreno de incertezas	177
4.1.2 “Será que uma criança dança?”: A brincadeira, o jogo, a improvisação como recursos pedagógicos.	180
4.1.3 Uma conversa com os professores das crianças que dançam.	185
4.2 ANTES DAS CRIANÇAS DANÇAREM.....	187
4.2.1 A’ importância do planejamento para as aulas de Dança	187
4.2.2 Planejamento em prática: A Estrutura básica da aula de Dança.....	191
4. 3. AS TEMÁTICAS DA DANÇA.....	196
4.3.1 Eixo corpo: O corpo da criança que Dança	197
4.3.1 Eixo temático– Fundamentos da Dança.....	203
4.3.3 Eixo temático – A criação em Dança.....	213
4.4. PENSANDO SOBRE UMA PROPOSTA PARA AS CRIANÇAS DANÇAREM	224
SOBRE MAIS UM POUCO...CONSIDERANDO UM FIM	227
BIBLIOGRAFIA.....	231
ANEXO 1 – TABELA DE SIGLAS	251
ANEXO 2 - LISTA COMPLETA DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS	253
ANEXO 3 - LISTA COMPLETA DE TRABALHOS DO ESTADO ATUAL POR ÁREA TEMÁTICA.....	254
ANEXO 4 - LISTA COMPLETA DE TRABALHOS DO ESTADO ATUAL POR CATEGORIA	274
ANEXO 5 - TABELAS - DOCUMENTOS DAS PREFEITURAS	276

INTRODUÇÃO

As origens da pesquisa

O despertar para esta pesquisa decorreu de diversas reflexões que permearam minha trajetória como aluna na Dança, iniciada em 1989, e como artista/educadora, uso esse termo, pois esses “papéis” se cruzam constantemente. Não se trata de uma dicotomia. Trago a perspectiva de uma artista que se especializou na Dança e, em muitos momentos, volta esse olhar artístico para os processos educativos.

Por isso, convido o leitor a conhecer um pouco dessa história, a fim de que possa entender as escolhas realizadas nesse percurso.

De onde vim

Meu primeiro contato com a Dança foi por meio da apreciação. Recordo-me que quando criança assistia a diversos espetáculos acompanhada de meus pais. Desde a primeira vez, me encantei com o movimento e com os corpos dos bailarinos. Muitas vezes, ao chegar em casa depois de ter assistido a um espetáculo, ficava horas tentando imitar aquilo que tinha visto.

Anos mais tarde (1989), fui aprender a dançar na Escola de *ballet*, como a maioria das meninas da minha idade. Após cinco anos de aulas, fui convidada a frequentar a preparação de professores da *Royal Academy of Dance (RAD)* na Escola de *ballet* Lúcia Millás, Santos-SP. Além disso, participei de cursos intensivos e práticas de ensino que eram monitorados por tutores¹. A avaliação final foi feita por meio de trabalhos escritos, estudos de caso, projetos e exames. O curso para professores (*Certificate in Ballet Teaching Studies*) que concluí em 2006 permitiu o meu registro de Professor da *Royal Academy of Dance*. Essa experiência foi importante, pois foi o momento em que comecei a pensar em minha profissionalização na área de Dança.

A fim de continuar os estudos, no ano de 1999 iniciei a graduação (Bacharelado e Licenciatura) em Dança (1999/2003) na Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Nesse período tive a oportunidade de realizar minha primeira pesquisa acadêmica, por meio da iniciação científica: *O gestual humano nas pinturas Renascentistas sob o ponto de vista de François Delsarte*. A proposta foi utilizar a teoria do movimento de François

¹ Os cursos eram divididos em módulos: 1- Conhecimento das aulas de *ballet* da RAD; 2- O Bailarino Saudável, com noções de anatomia; 3- Planejamento para o Ensino de *ballet*; 4- Prática de Ensino; 5- O Professor de Dança *Freelance*.

Delsarte (MADUREIRA, 2002) para investigar o gestual humano e as intenções corporais nas seguintes obras de Rafael Sanzio de Urbino (1483/1520): *Caminho do Calvário* (1517), *A Deposição* (1507) e *A Transfiguração* (1520).

O trabalho pôde ser aprofundado no decorrer do desenvolvimento da minha dissertação de mestrado (2004-2006), na mesma universidade, intitulado *O gestual humano e o Barroco Mineiro à luz dos estudos de François Delsarte*. A pesquisa se baseou no legado de François Delsarte, a fim de apreender a dramaticidade e expressividade do gestual humano nas pinturas barrocas de igrejas de Ouro Preto-MG, especificamente no forro da Igreja Nossa Senhora da Conceição, pintado por Lourenço Petrizza (1833). Analisei, sob a ótica da trindade de Delsarte (Vida-Alma-Espírito) e sua teoria de movimentação (Lei da Trindade e Lei da Correspondência), o gestual dos santos representados no forro. Ademais, elaborei uma composição cênica que sintetizou os momentos vivenciados durante a pesquisa. A intenção foi unir os elementos pictóricos, o campo e a subjetividade artística como inspiração para a criação coreográfica em Dança. A criação dessa obra foi influenciada por experiências teatrais, vindas das atrizes Melissa dos Santos Lopes e Maria Alice Possani do Grupo Matula Teatro², que dirigiram o espetáculo.

Esse caminho percorrido no mestrado permitiu conhecer-me como pesquisadora. Nos momentos em que vivenciei o campo pude experienciar e dar sentido à relação subjetiva que se estabelece pelo olhar de observadora. Os fatos ocorridos em campo foram descritos no diário de bordo, instrumento metodológico utilizado para registro e reflexão. Em minhas anotações, apontei momentos significativos, para depois me apropriar desse material e transformá-lo em criação artística.

Esse momento de constante reflexão proporcionado pela pesquisa acadêmica auxiliou e modificou minha relação com a docência. Comecei a não mais enxergar fronteiras e dicotomias entre a artista, a docente e a pesquisadora. O encantamento com a pesquisa refletiu diretamente na minha ação em sala de aula. Pude transpor os conhecimentos³ adquiridos em campo nas escolas de Educação Infantil e academias em que atuava. A partir desse momento, passei a observar com mais cuidado o movimento dos alunos ao analisar minhas práticas educativas e modificá-las de acordo com a realidade em que lecionava.

² O Grupo Matula foi fundado em maio de 2000 e tem em seu histórico a preocupação com a criação do espetáculo e o aprimoramento técnico do corpo. O grupo busca sistematizar o trabalho do ator, aliando a pesquisa de campo com o trabalho comunitário.

³ Passei a fazer diários de bordo para as aulas e, posteriormente, a comparar o que foi planejado com o que realmente ocorreu em sala. Dessa maneira, comecei a entender algumas escolhas e decisões para depois modificá-las de acordo com cada aluno.

Nesse mesmo período, realizei o PED⁴ (Programa de Estágio Docente). Meu papel era acompanhar/ministrar disciplinas que objetivavam utilizar a Dança como forma de organização do corpo do ator em formação. Para atingir os objetivos da disciplina acrescentei noções de anatomia, estudos de direções ósseas e conscientização do corpo (VIANNA, 1990), além dos fatores de movimento propostos por Laban (1978): peso, tempo, espaço e fluência.

Continuei minha trajetória como docente na formação de professores na Universidade Sagrado Coração, em Bauru, entre os anos de 2007 e 2010, quando integrei o quadro de professores da licenciatura em Artes Cênicas e do curso de pós-graduação *Lato Sensu* em Dança.

No decorrer do ano de 2007, elaborei e ministrei a oficina *Práticas Reflexivas de Dança: Aperfeiçoamento para Professores de Educação Infantil*, na cidade de Piratininga-SP. Tratava-se de um curso de formação continuada com duração de 20 horas, solicitado pela Secretaria de Educação de Piratininga às oficinas culturais do Estado de São Paulo. Para preparar este curso, retomei os componentes curriculares que já havia trabalhado anteriormente e acrescentei as reflexões a respeito do ensino de Dança na escola. No transcorrer desse período pude observar carências nas práticas dos cursistas, como, por exemplo, a falta de valorização da Dança como linguagem. Além disso, os participantes estavam habituados com atividades prontas e tinham pouca habilidade para criar, construir ou adaptar as propostas que foram apresentadas. Com o objetivo de investigar a presença da Dança na formação dos participantes da oficina, apliquei questionários como parte da avaliação do curso. Uma das perguntas tinha o intuito de identificar se os professores haviam cursado disciplinas de Arte e/ou Dança em sua formação inicial. A resposta foi unânime: a nenhum deles foram oferecidas disciplinas relacionadas à Arte ou à Dança. Isso me fez pensar se essa ausência não prejudicava ou, até mesmo, os impedia de trabalhar com Dança.

As experiências que tive como docente me permitiram desenvolver um olhar atento para as lacunas na formação do professor que atuará com Dança na escola, desde o reconhecimento da Dança como linguagem (GODOY, 2010) até sua apropriação em práticas educativas. Pensando em contribuir com essa problemática, no ano de 2008 elaborei e

⁴ O Programa de Estágio Docente – PED, da Unicamp, concentra os esforços da universidade para o aprimoramento docente dos seus alunos de pós-graduação. Essa experiência foi realizada no DAC (Departamento de Artes Cênicas da Unicamp), sob a supervisão da Professora Grácia Navarro, no ano de 2005, como parte da formação do mestrado, nas disciplinas AC142 Técnicas Corpóreas: Dança I, oferecida no primeiro ano como disciplina obrigatória do currículo; e AC 009 Laboratório de Práticas Corporais, disciplina integrada na Montagem Cênica, oferecida no quarto ano.

coordenei o Curso de Especialização *Lato Sensu*, Dança-Educação, na cidade de Bauru, nas Faculdades Integradas de Bauru – FIB. O curso foi criado para suprir a demanda por cursos de especialização docente nas Artes do Corpo, com o objetivo de atualizar os profissionais diante das novas diretrizes educacionais, tais como as propostas pela LDB 9394/96.

Depois de encerrado o primeiro curso de especialização, atuei como docente substituta na formação de professores de Educação Física (licenciatura) na Universidade Estadual Paulista, Unesp, Campus Bauru-SP, especificamente na disciplina Dança na Escola. Nesse contexto, procurei entender a visão de Dança que esses futuros profissionais tinham e, a partir dela, oferecer possibilidades para que o egresso fosse capaz de trabalhar com a organização da Dança como forma de linguagem e expressão.

Diante das experiências vividas até então, elaborei um projeto de pesquisa que pudesse contribuir com a formação do profissional que trabalha com Dança na escola. Saí em busca de um grupo de pesquisa que dialogasse com meus interesses de investigação. No segundo semestre de 2011 me aproximei do Grupo de Pesquisa Dança: Estética e Educação (GPDEE)⁵, liderado pela Professora Doutora Kathya Maria Ayres de Godoy. As discussões e reflexões multidisciplinares do grupo giram em torno de temas e abordagens advindas da Dança, entre eles: processos criativos, experiências educacionais, corpo, movimento e cultura.

Interessei-me pelo grupo principalmente porque uma de suas sublinhas de pesquisa, *Formação, ensino e aprendizagem em Dança*, se preocupa em investigar as relações entre o ensino e o aprendizado em Dança. Essa sublinha abrange, entre outros aspectos, pesquisas sobre formação inicial e continuada de professores, metodologias de ensino e produção de material didático. O grupo de pesquisa desde 2007 pauta-se na noção de professor reflexivo por meio dos autores Schön (1987; 1992; 2000); Nóvoa (1997); Alarcão (1996); Tardif (2007); Pimenta (2005); entre outros.

A partir desse contato com o grupo de pesquisa, passei a frequentar como aluna (preparando-me para atuar como tutora/formadora) o projeto *Poéticas da Dança na Educação Básica*, realizado em 2011/2012⁶. O projeto foi dividido em três etapas distintas, mas complementares. A primeira aconteceu no segundo semestre de 2011 e objetivou a formação dos tutores/formadores. O objetivo nesse momento foi abordar aspectos da educação integral articulada à Dança e a conexão desta com as demais

⁵ Para saber mais acesse: <<http://www.ia.unesp.br/index.php#!/pesquisa/danca-estetica-e-educacao/>>. No capítulo 3 apresento os pressupostos do grupo.

⁶ Adiante apresento um capítulo dedicado a esse projeto.

linguagens artísticas. O intuito era que, após o término dessa etapa, atuássemos como multiplicadores (tutores/formadores) na 2ª etapa do projeto.

A segunda fase aconteceu no primeiro semestre de 2012 e culminou com meu ingresso no doutorado, por esse motivo acabei mudando de função no *Poéticas da Dança na Educação Básica*. De tutora/formadora passei a ser orientadora/coordenadora de equipe do GPDEE.

Nesse momento, contávamos com 11 professores⁷ (tutores/formadores), selecionados na 1ª etapa, que foram divididos em dois grupos. Os grupos trabalharam na formação de 33 professores/cursistas que desenvolveram os subprojetos de Dança na escola no 2º semestre de 2012.

Na terceira etapa os professores/cursistas preparam subprojetos⁸ de Dança a fim de atuar no ambiente escolar. As tutoras/formadoras e os orientadores/coordenadores do GPDEE se dividiram em cinco grupos para realizar a supervisão dos subprojetos a fim de acompanhar o desenvolvimento de cada um nas escolas.

Nessa última etapa, acompanhei como orientadora/coordenadora especificamente o subprojeto *O Corpo Inventa História*, voltado para Educação Infantil e desenvolvido na Creche Central da Universidade de São Paulo. A opção por seguir este projeto foi feita pela possibilidade de diálogo com meu doutorado. Esse subprojeto apresentou-se como possibilidade de vivenciar as relações de ensino que se estabelecem entre os professores e as crianças durante as aulas de Dança.

A orientação que desenvolvi abarcava o auxílio na supervisão e acompanhamento dos encontros propostos para crianças. Ou seja, minha intenção foi, em um primeiro momento, observar os professores/cursistas para, posteriormente, apresentar reflexões a respeito dos problemas relacionados à prática.

Essa experiência foi propulsora da organização dos conhecimentos advindos da prática que me inspiraram na articulação de uma *Proposta para o ensino de Dança voltada para a Educação Infantil*.

Para onde vou

As vivências ocorridas no projeto *Poéticas da Dança na Educação Básica*, de uma maneira geral, chamaram a atenção para esta constante reflexão na ação, direcionada para ensino de Dança na escola, principalmente no que se refere à criança pequena.

Desta maneira, esta pesquisa de doutoramento objetiva elaborar uma *Proposta para o*

⁷ Durante o projeto quatro professores desistiram por motivos pessoais.

⁸ O GPDEE optou por chamar de subprojetos, uma vez que eram uma ramificação do projeto maior *Poéticas da Dança na Educação Básica*.

ensino de Dança voltada para a Educação Infantil, especificamente para a pré-escola⁹ em que, entre outras referências, compartilha das ideias de Donald Schön (1992) em relação ao professor reflexivo, que constrói seu saber na relação com a ação, reflexão e volta à ação.

Sob esse viés, a proposta busca identificar quais são os saberes necessários ao professor de Dança de crianças pequenas e apontar caminhos para que o profissional tenha autonomia em suas escolhas, tanto em suas práticas educativas quanto em sua formação e atuação profissional. Sob essa perspectiva, a formação não ocorre somente no ambiente educacional formal (faculdade, universidade, entre outros), mas acontece em múltiplos espaços. A formação a que me refiro é no sentido amplo da palavra, supõe um processo em constante transformação, com necessidade de frequentes atualizações. Larrosa (2002) aponta que a formação passa por um desenvolvimento integral e continuado cheio de inclinações e possibilidades. As escolhas se dão no decorrer de um período que não se finda, mas que se harmoniza e desorganiza de acordo com o que esse sujeito se depara. Nesse sentido, a formação se encontra atrelada a diversos aspectos que não se limitam aos anos que o futuro profissional passa na universidade. Ela também está conectada ao contexto histórico, político, cultural e social em que esse sujeito está imerso, que vai além das vivências educacionais e profissionais que cada um traz como experiência.

Godoy (2013), além de trabalhar com autores já mencionados, reconhece a importância dos *saberes da experiência* na construção dos *saberes em dança*. A autora compartilha das ideias de Larrosa (2002), e acrescenta que para a experiência ocorrer em Dança “é preciso olhar outros aspectos que podem permitir este acontecimento, como a consciência que temos de nosso corpo que evidencia a dimensão singular desta experiência. Assim, somos atravessados, decalcados, incorporados por ela” (GODOY, 2013, p. 73). Em vista disso, imbuídos por estas impressões, pode ocorrer a transformação por meio das experiências. Porque, de acordo com Godoy,

[...] para ser atravessado por estas sensações, a dança precisa fazer sentido. Isto se dá quando construímos significados para dança. Atribuímos referências, reminiscências que conectamos ao nosso modo de vê-la e projetamos novas formas de agregá-la àquilo que identificamos como substantivo em nossas vidas. Portanto tais sensações tornam-se particulares, relativas e pessoais. (2013, p. 74)

Adotei para esse doutoramento, o sentido do *saber da experiência*, proposto por Larrosa (2002) e atualizado por Godoy (2013) para o contexto da Dança.

⁹ A denominação pré-escola aparece na Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.

Dessa maneira, com o intuito de buscar mais uma possibilidade de olhar para a formação docente que atuará em breve na Educação Básica, realizei o estágio de docência na disciplina Dança na Educação, ministrada por Godoy, com os alunos do LAT (Licenciatura Arte-Teatro). Esse estágio me permitiu entrar em contato, de maneira prática, com temas que serão discutidos no desenvolvimento da tese. Entre os quais, a oportunidade de vivenciar os *saberes em dança* por meio da experiência, a fim de, posteriormente, poder apontar caminhos para as práticas em Dança na escola ao professor em formação.

Sobre o profissional¹⁰ que atua na área, encontrei uma realidade bem distinta. De acordo com um levantamento inicial realizado nos documentos¹¹ e diante do perfil dos cursistas que participaram do projeto *Poéticas da Dança na Educação Básica*, diversos profissionais licenciados trabalham com Dança na escola, além dos pedagogos, os professores especialistas licenciados em Artes (Educação Artística, Artes Visuais, Artes Cênicas, Teatro e Dança) e os licenciados em Educação Física. Isso, muitas vezes, proporciona uma prática diversificada, centrada no calendário para as festas escolares ou, ainda, no ensino técnico de Dança.

A partir da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), Lei nº 9.394/96, o ensino das Artes, entre elas a Dança, constituiu componente obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica. Entre a série de documentos que podem ser usados como referência para esse ensino estão os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), elaborados pelo Ministério da Educação.

¹⁰ A resolução CNE nº 1 de 15 de maio de 2006 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, e que é no curso de Pedagogia que acontece a “formação inicial de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental”. (BRASIL, 2006, p. 2).

¹¹ Os profissionais licenciados em Artes em geral, em Educação Física e no curso Formação de Professores da Educação Básica, podem atuar na área de Dança, de acordo com um levantamento inicial realizado nos seguintes documentos:

Parecer CNE/CES nº 280/2007, aprovado em 6 de dezembro de 2007.

Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais, bacharelado e licenciatura.

Parecer CNE/CES nº 400, aprovado em 24 de novembro de 2005.

Consulta sobre a aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física ao curso de Educação Física (licenciatura), tendo em vista a Resolução CONFEF nº 94/2005.

Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

Parecer CNE/CES nº 146, de 3 de abril de 2002.

Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Dança, Design, Direito, Hotelaria, Música, Secretariado Executivo, Teatro e Turismo.

O RCNEI V.3- *Conhecimento de Mundo* apresenta orientações e eixos de trabalho para a construção das diferentes linguagens do conhecimento, entre elas: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. A Dança no RCNEI aparece entre os componentes curriculares a serem desenvolvidos com as crianças pequenas no item *Movimento*.

Além desses documentos, as secretarias de educação dos Estados do Amapá, Paraná, Santa Catarina, Rondônia e os Municípios de Curitiba, Florianópolis, Fortaleza, Natal, Recife, Rio de Janeiro, Salvador e São Paulo apresentam referenciais, parâmetros, orientações e/ou propostas curriculares para a Educação Básica que mencionam a Dança (Movimento e seus temas correlatos) em seu conteúdo. Essas informações foram obtidas por meio do *Relatório de análise de propostas curriculares de Ensino Fundamental e Ensino Médio*, organizado¹² por Maria das Mercês Ferreira Sampaio e publicado pelo Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, no ano de 2010. De acordo com este relatório, secretarias de educação dos Estados e Municípios enviaram documentos para avaliação, entretanto, nem todos constituíam propostas curriculares.

Várias secretarias de educação de municípios com características muito diferentes enviaram suas propostas, o que exigiu escolher um grupo sob um critério que contemplasse de forma equilibrada a representação das Unidades da Federação. Escolheu-se o grupo das secretarias municipais das capitais, compondo uma amostra de 13 propostas de Ensino Fundamental. Assim, a análise incidiu sobre um total de 60 propostas, sendo 34 de Ensino Fundamental, incluindo as 13 citadas e 21 de secretarias estaduais, e 26 propostas de Ensino Médio. (BRASIL, 2010b, p. 4).

Optei por destacar esse relatório¹³ pois ele apresentou um panorama geral das propostas curriculares e me fez refletir sobre a necessidade de olhar especificamente um recorte que apontasse a realidade da Educação Infantil no Estado de São Paulo.

Para isso, organizei uma busca¹⁴ nos 645 municípios do Estado a fim de identificar inicialmente quais possuíam diretrizes/propostas/orientações curriculares para a Educação Infantil para, posteriormente, observar, nos documentos recolhidos, quais municípios se

¹² Nos demais estados apresentados no relatório, as secretarias do estado apresentam propostas a partir dos primeiros anos da Educação Fundamental, não incluindo a Educação Infantil. Isso porque, o Governo Federal, em 1996, por meio da Lei 9394/96 (LDBEN), estabelece como competência municipal a oferta de educação para crianças de 0 a 6 anos, sendo de 0 a 3 anos creche e de 4 a 5 anos e 11 meses, pré-escola. Para esta pesquisa me centrarei na criança de idade pré-escolar.

¹³ Esse relatório destaca de uma maneira geral as propostas de 13 capitais do Brasil e engloba os ensinos Fundamental e Médio. As propostas de Ensino Fundamental apresentadas nesse documento nem sempre incluem um documento específico para a Educação Infantil

¹⁴ Uso esse termo para identificar o detalhamento e etapas desse levantamento que serão apresentados no final do Capítulo 1.

preocupam com o ensino de Dança para as crianças pequenas. E, ainda, destacar nos documentos as escolhas curriculares apresentadas no que se refere à Dança na Educação Infantil.

Esse levantamento me proporcionou conhecer as propostas municipais que já estão sendo trabalhadas no Estado. Além disto, por meio das leituras dos documentos verifiquei possíveis lacunas na área de Dança e Movimento que podem ser preenchidas na construção da *Proposta para o ensino de Dança voltada para a Educação Infantil*.

Etapas da Caminhada

Como ponto de partida para o desenvolvimento da *Proposta para o ensino de Dança voltada para a Educação Infantil*, me inspirei em perguntas registradas no texto *Formar professores como profissionais reflexivos* (SCHÖN, 1992), conforme segue:

Quais as competências que os professores deveriam ajudar as crianças a desenvolver? Que tipos de formação serão mais viáveis para equipar os professores com as capacidades necessárias ao desempenho do seu trabalho? (p. 80).

Delas emergiu a questão norteadora desta pesquisa: Quais os saberes necessários ao professor para ensinar Dança na Educação Infantil?

Não me refiro aqui nenhum a estilo, tipo ou modalidade de Dança, mas sim à possibilidade de trabalhar a Dança como uma linguagem artística, que possui conhecimentos específicos¹⁵. Não pretendo ensinar uma forma ou técnicas, mas apresento a possibilidade de construir um vocabulário de movimento que parte de cada um e que conseqüentemente possa contribuir para o desenvolvimento emocional, físico, cognitivo e social da criança. Assim, proponho um olhar que auxilie o professor na articulação dos conhecimentos de corpo com os elementos da Dança para a infância.

A *Proposta para o ensino de Dança voltada para a Educação Infantil* foi pensada para o contexto em que atuo (pré-escola), podendo ser adaptada a outros contextos, mas levará em consideração principalmente o Estado de São Paulo¹⁶.

Para tanto, organizei este doutoramento em três partes, descritas a seguir.

1ª parte: Pesquisa Documental – Apresentação do estado atual relativo a pesquisas que compõem a área de conhecimento desse doutoramento, que pautam o Movimento e a

¹⁵ Tratarei adiante dos conhecimentos específicos de Dança, bem como o que acredito ser necessário para a formação dos professores na *Proposta para o ensino de Dança voltada para a Educação Infantil*.

¹⁶ Levarei em consideração esse contexto já que o Instituto de Artes da UNESP, ao qual estou vinculada, e a maioria dos projetos e ações de formação de professores de que participo estão concentrados no Estado de São Paulo.

Dança na Educação Infantil.

Essa investigação foi realizada a fim de conhecer, por meio das pesquisas acadêmicas, a situação da produção de conhecimento científico nesta subárea¹⁷ da Dança. Isto foi feito para detectar que campos de pesquisa são privilegiados nas IES¹⁸; revelar os referenciais teóricos adotados; conhecer as propostas de trabalhos por meio do relato das experiências; definir e classificar as convergências e divergências teóricas.

Ainda na 1ª parte, apresento o levantamento em que verifiquei quais cidades do Estado de São Paulo possuem diretrizes/propostas/orientações curriculares para a Educação Infantil. Exponho ainda uma apreciação preliminar desses documentos destacando as escolhas curriculares das prefeituras no que se referem ao Movimento e à Dança na Educação Infantil. Posteriormente realizei uma reflexão sobre as diretrizes/propostas/orientações que abordam a Dança/Movimento em seu conteúdo, a fim de ressaltar como as práticas educativas em Dança para a Educação Infantil são aplicadas naqueles municípios.

Por fim, relato sobre a inserção da Dança e da Educação Infantil no ensino brasileiro, para entendermos as origens e percurso dessa subárea do conhecimento.

2ª Parte: Estudo de Caso – Refere-se ao estudo de caso realizado no projeto *Poéticas da Dança na Educação Básica*. Esse momento foi destacado, pois por meio desse projeto pude experienciar¹⁹ e refletir a respeito dos *saberes em dança* e quais as possibilidades de uso desses saberes para as crianças pequenas em um curso de formação continuada, principalmente durante a 3ª etapa do projeto no subprojeto que acompanhei e orientei: *O Corpo Inventa História*, para Educação Infantil, desenvolvido na Creche Central da USP-SP.

Essa vivência foi importante por experienciar, junto aos professores que trabalham na área, os problemas relacionados à prática no momento em que eles emergiam. Dessa maneira, tínhamos a oportunidade de discutir e elaborar novas estratégias para auxiliar as crianças no aprendizado da Dança. Para Schön (1992), é a partir da observação das próprias práticas profissionais e da conversa reflexiva que pode ocorrer a tomada de consciência e modificação para novas ações, dada pela compreensão, troca de conhecimento e experiências.

Essa experiência me estimulou a continuar a pesquisa sobre como o professor que

¹⁷ Para esta pesquisa, ao me referir à subárea *Dança Educação Infantil*, trata-se de um destaque de uma parte da grande área de Dança.

¹⁸ IES – Instituição de Ensino Superior.

¹⁹ Para Larrosa (2010, p. 25) “a experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova”.

trabalha com Dança na escola na Educação Infantil organiza e constrói os *saberes em dança*. Diante disso, e pensando na diversidade de formações dos professores que participaram do projeto, refleti que a *Proposta para o ensino de Dança voltada para a Educação Infantil* poderia facilitar a organização pedagógica desses profissionais.

Ressalto que obtive autorização da coordenação para utilização desse subprojeto como estudo de caso, o que inclui o direito de uso de imagens e termos de consentimento de cada envolvido. Além disso, essa pesquisa de doutorado foi apresentada à Plataforma Brasil em 14 de junho de 2013 e aprovado pelo Comitê de Ética da Pesquisa-CEP.

3ª Parte: Elaboração da *Proposta para o ensino de Dança voltada para a Educação Infantil* – Nessa parte apresento e contextualizo a *Proposta para o ensino de Dança voltada para a Educação Infantil*.

Como aporte teórico para a construção da Proposta, utilizei autores como Schön (1987; 1992; 2000), que apresenta entre outros, a reflexão sobre a docência, e Larrosa (2002; 2004; 2010), que aborda o saber da experiência. Vinculei as propostas desses autores aos estudiosos da Dança Vianna (1990) e Laban (1978; 1990) e pesquisadores de Dança na escola, tais como Marques (1997-2012), Godoy (2003-2014), Miller (2010), Rengel (2003; 2004; 2006), a fim de estabelecer interlocução com a Dança na Educação Infantil.



1. ESTADO ATUAL: CAMINHOS PARA CHEGAR A UM CONTEXTO

Por que esse estado atual aparece nessa pesquisa de doutoramento?

O principal objetivo foi fazer um mapeamento da produção acadêmica em Dança voltada para a Educação Infantil e seus temas correlatos. O levantamento apresentado mostra as pesquisas realizadas em áreas que trabalham com corpo/movimento/dança/infância²⁰ em um recorte do campo de investigação, a fim de justificar e contextualizar esta tese por meio das referências e abordagens teóricas encontradas.

As pesquisas denominadas “estado atual do conhecimento” trazem em comum o desafio de mapear e discutir a produção acadêmica em diversos campos (FERREIRA, 2002). Podem ser chamadas também de “síntese integrativa” (ANDRÉ, 2002) ou “pesquisas que estudam pesquisas” (SLONGO, 2004).

Melo (2006) define,

Esses estudos de mapeamento do estado de conhecimento de uma determinada área acadêmica, em diferentes épocas e lugares, buscam identificar e analisar tendências temáticas e metodológicas e principais resultados, tomando como material de análise estudos específicos, traduzidos em artigos, publicações em anais e, especialmente, em dissertações e teses acadêmicas (p. 62).

Para realizar o estado atual desta pesquisa, estabeleci os seguintes critérios para delimitação e posterior classificação de textos relevantes, descritos abaixo, e composto por pesquisas:

- exclusivamente feitas a partir de 1996, ano de publicação da LDB 9.394/96, que considerou a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica;
- realizadas em universidades, públicas ou privadas, que possuíam cursos e grupos de pesquisas relacionados à área de Dança, Pedagogia e Educação Física;
- publicadas em revistas científicas eletrônicas ou impressas, ligadas a essas IES pesquisadas;

²⁰ Essas palavras surgiram após algumas leituras do RCNEI em busca de termos correlatos que pudessem facilitar encontrar trabalhos ligados à Dança e à Educação Infantil. Adiante explico como se deu a escolha dos termos de referência, termos correlatos e as palavras-chave que foram usadas na busca.



- efetivadas no Brasil, já que a intenção deste doutorado foi escrever uma proposta para o ensino de Dança na Educação Infantil para a realidade brasileira, mais especificamente para o Estado de São Paulo;
- apresentadas em congressos de Dança como os da Associação Nacional de Pesquisadores de Dança – ANDA – e Encontro Nacional de Grupos de Pesquisas de Dança – EngroupeDANÇA, por se tratar de espaços reconhecidos academicamente no estudo da Dança.

1.1 MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES – POR ONDE PASSEI E ONDE ENCONTREI DANÇA PARA CRIANÇAS

Para o levantamento e organização desses dados, parti de alguns questionamentos.

1. Qual o conhecimento acumulado sobre Movimento e Dança na Educação Infantil por meio da análise da produção acadêmica nas áreas da Educação, Educação Física e Dança?
2. Qual número de produções que incluem a Dança na Educação Infantil e seus temas correlatos?
3. Qual universidade tem a maior produção acadêmica nessa área de pesquisa?
4. Que concepções e propostas/sugestões são indicadas pelas pesquisas que abordam Educação Infantil e Dança?

Inicialmente, busquei teses, dissertações e artigos em bancos de dados, como Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICIT), Periódicos Capes, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), por meio de palavras-chave.



Figura 1 – Termos de referência, termos correlatos e palavras-chave.

A escolha das palavras-chave se deu por determinação de dois *termos de referência*: "Dança" e "Educação e Infantil", que considerei centrais para esta tese. A partir dos *termos de referência*, surgiram outras palavras, que chamei de *termos correlatos*: Criança, Infância, Corpo, Movimento, Jogos, Ludicidade, Lúdico, Jogos de Criação. Por meio da combinação dos *termos de referência* e dos *termos correlatos* cheguei às seguintes palavras-chave utilizadas na busca: *Dança e Educação Infantil*; *Jogos, Educação Infantil e Corpo*; *Movimento e Educação Infantil*. Esse critério de seleção por termos foi adotado para uma maior precisão nas buscas dos textos, devido a abrangência de temáticas e campos do conhecimento que cada uma das palavras isoladas poderia trazer.

Para a primeira parte desse levantamento considerei os resumos como forma de seleção dos textos. Nessa busca inicial, encontrei 463 produções entre teses, dissertações e artigos, localizados nas seguintes universidades: UFMG, Unesp, Unicamp, UFBA, USP, FURG, UFSC, UFAL, UFC, UCB, UFMT, UFPA, Ufscar, UFU, UNB, Uniceub²¹.

Finalizada essa etapa, reli os resumos inicialmente selecionados pelas palavras-chave a fim de começar a distribuí-los em áreas temáticas. Desta forma, elenquei 313 arquivos de textos. Ao terminar esse primeiro levantamento, constatamos²² que nem todas as universidades estavam cadastradas nos bancos consultados. Então, o próximo passo foi

²¹ Vide Anexo 1 para tabela de siglas.

²² Ao me referir a primeira pessoa do plural, informo que os passos tomados foram discutidos em conjunto com minha orientadora.



fazer uma busca, por meio do *site* do MEC²³, das universidades que possuíam cursos presenciais, e em atividade, de licenciatura em Educação Física, Pedagogia e Dança, a fim de encontrar trabalhos acadêmicos produzidos nessas instituições. No cadastro do e-MEC²⁴ consultei 2709 cursos distribuídos em 1205 instituições entre universidades²⁵, centros universitários e faculdades.

Além disso, realizei buscas no Google Acadêmico e nas principais revistas científicas²⁶ das áreas de Educação Física, Dança e Pedagogia. Foram analisadas as revistas: Revista Brasileira de Ciências do Esporte; Revista Motrivivência; Revista Motriz; Revista Paulista de Educação Física; Revista Movimento, Revista Pensar a Prática, Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, Revista Conexões, Revista Contrapontos, Revista Arquivos em Movimento, Cadernos de Pedagogia, Revista Eletrônica de Educação, entre outras.

Ao finalizar essa nova busca²⁷, encontrei mais 297 textos, somei aos 313 encontrados inicialmente e realizei uma nova leitura dos resumos²⁸, a fim de fazer outra seleção de textos que se encaixassem devidamente aos termos e palavras-chave da pesquisa. Nesse processo averigui que muitos textos encontrados não tinham ligação com a construção da minha tese e descartei-os. Fiz o mesmo com os textos que não possuíam relação direta com as palavras-chaves inicialmente escolhidas e utilizei 117 textos para categorização.

1.1.1 Cada coisa em seu lugar: o que encontrei sobre o conhecimento em Dança

Ao iniciar essa fase, considerei que a melhor maneira de entender qual o conhecimento acumulado nessa subárea era organizar os textos por temas. A partir dos resumos das produções selecionadas, organizei nove grupos, que considerei como áreas temáticas do conhecimento em Movimento e Dança na Educação Infantil.

Em muitos momentos, algumas pesquisas encontradas se encaixavam em mais de uma das nove áreas temáticas. O fator determinante de qual área temática se adequaria cada pesquisa, além da leitura do texto, foi a área principal do pesquisador e a família de

²³ Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: jan. 2014.

²⁴ O e-MEC é um *site* do MEC que possui o cadastro das instituições de ensino superior no Brasil.

²⁵ Como nas universidades se concentra o maior número de programas de pós-graduação e produção de pesquisa, optei por consultar somente os bancos de dados dessas instituições.

²⁶ Considerei as revistas com a maior regularidade de publicação nos últimos 5 anos.

²⁷ O estado atual deste doutorado foi realizado entre 15 de janeiro de 2014 e 20 de julho de 2014.

²⁸ Quando os resumos não apresentavam informações suficientes que permitissem distribuir o texto na área temática, li o texto na íntegra.

autores utilizada por ele para produzir o texto avaliado.

Por exemplo, o artigo “A Educação Física na Escolarização da Pequena Infância” de autoria de Marynelma Camargo Garanhani, publicado na revista *Pensar a Prática* 5: 106-122, Jul./Jun. 2001-2002. Este trabalho poderia ter sido classificado tanto na área temática *Perspectivas da Educação Física para o Movimento na Educação Infantil* quanto em *Experiências Pedagógicas para o Movimento*. Optei por classificá-lo nesta última, porque a autora pertence à linha de pesquisa: Cultura, Escola e Ensino do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Federal do Paraná e utiliza autores ligados a educação, tais como Wallon (1975), e interlocutores como Kishimoto (1995); Haddad e Johansson (1995); Faria (1995); Machado (1998, 1999); Kuhlmann Jr. (1999); Cerisara (1999) e Mahoney (2000).

Apresento a seguir o quadro referente às áreas temáticas e o número de produções encontradas em cada uma delas.

Áreas Temáticas	Tese	Dissertação	Artigo	Total das produções
a) Perspectivas da Educação Física para o Movimento na Educação Infantil		5	23	28
b) Dança na Educação Infantil e Experiências Pedagógicas		7	13	20
c) Movimento-Jogos Corporais e a Dimensão Lúdica	1	7	11	19
d) Reflexões a Respeito do Ensino da Dança para a Educação Infantil			14	14
e) Experiências Pedagógicas para o Movimento na Educação Infantil		3	9	12
f) Concepção de Corpo e Movimento na Educação Infantil	2	3	5	10
g) Legislação e o Movimento		3	2	5
h) Perspectivas do Movimento para a Psicologia do Desenvolvimento		1	4	5
i) Movimento e as Formas de Linguagem e Comunicação	1	2	1	4
Total Geral	4	31	82	117

Quadro 1 – Áreas Temáticas.



A classificação por área temática foi feita, com base nos temas recorrentes e teve o objetivo de entender em que grupo se reunia o maior número de produções.

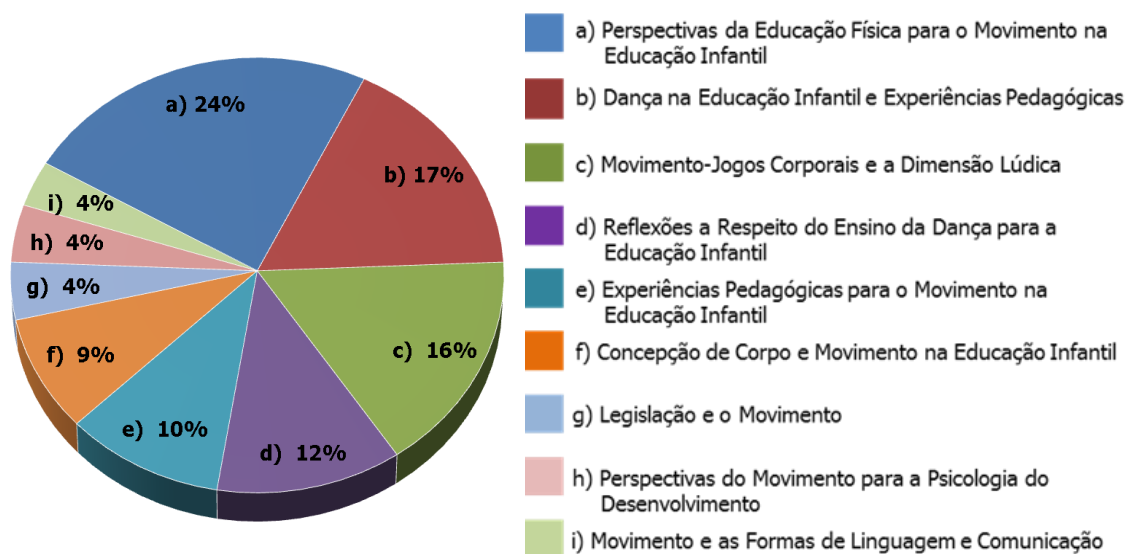


Gráfico 1 – Total das produções nas Áreas Temáticas.

Pela análise do gráfico acima constatei que o maior número de produções sobre o Movimento e a Dança na Educação Infantil se concentra em *Perspectivas da Educação Física para o Movimento na Educação Infantil*, com 24% do total de produções, seguido por *Dança na Educação Infantil e Experiências Pedagógicas*, *Movimento-Jogos Corporais e Dimensão Lúdica*, responsáveis por 17% e 16 % da respectivamente.

O gráfico permitiu ainda, identificar que *Reflexões a Respeito do Ensino da Dança para a Educação Infantil* e *Experiências Pedagógicas para o Movimento na Educação Infantil* são responsáveis por 12% e 10% das produções, respectivamente.

Concepção de Corpo e Movimento na Educação Infantil produziu 9% dos trabalhos e, com 4% dos trabalhos que estão nas áreas temáticas, *Perspectivas do Movimento para a Psicologia do Desenvolvimento*; *Movimento e as Formas de Linguagem e Comunicação* e *Legislação e Movimento* têm o menor número de publicações.

As produções avaliadas enfatizam a necessidade de articulação entre teoria e prática, tomando o trabalho pedagógico como parte desse processo. O que permite dizer que os temas específicos de Dança voltados para Educação Infantil estão, em sua maioria, centrados em descrever experiências e são mais escassos os trabalhos que enfocam a reflexão sobre o ensino de Dança. São raras as publicações que reúnem princípios, fundamentos e procedimentos, bem como organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil voltada para a Dança, que é foco principal desta tese de

doutoramento. De acordo com Silva Filho,

A pesquisa institucionalizada para as universidades, como a lei determina, significa que a pesquisa deve fazer parte da cultura institucional, nela ter prioridade, continuidade e uma massa crítica mínima capaz de contagiar outros segmentos com a atividade de produzir novo conhecimento. (2000, p. 1)

Aspecto esse que parece ainda se organizar na Dança, como pude observar no gráfico a seguir, que mostra o número de universidades com produções de Dança voltada para a Educação Infantil e seus temas correlatos.



Gráfico 2 – Universidades com produção acadêmica na área de Dança, Movimento e Educação Infantil.

A análise do gráfico mostrou que, das 291 instituições consultadas que possuíam cursos de Dança, Educação Física e Pedagogia, apenas 35 (12%) produzem textos que dialogam com os propósitos dessa pesquisa.

Conforme segue:

Universidades Consultadas		
Possuem produção na área da pesquisa	35	12%
Não possuem produção na área da pesquisa	256	88%
Total de consultas	291	100%

Quadro 2 – Universidades Consultadas.

Estes dados podem significar que a pesquisa institucionalizada nas universidades sobre Dança voltada para a Educação Infantil e seus temas correlatos ainda é um campo de atuação novo e/ou pouco incentivado. Ou seja, para a pesquisa em Dança na infância acontecer e, conseqüentemente, compor uma massa crítica capaz de ampliar e produzir novos e relevantes conhecimentos é preciso formar e especializar mais



pesquisadores por meio de programas de pós-graduação que possuam linhas de pesquisa voltadas para a essa subárea. Bem como, aumentar o fomento para pesquisas, organizar grupos institucionais, publicar e divulgar os trabalhos realizados em revistas científicas.

1.1.2 Onde se concentram as produções na área de Dança e Educação Infantil?

Ao verificar os textos, a fim de saber quais as universidades com a maior produção acadêmica na área de Dança e Educação Infantil, adotei como prioridade de classificação os seguintes critérios:

a) Artigos de revistas científicas ligados a universidades: Os créditos de publicação foram dados à universidade que as publicou, não considerando a origem do pesquisador²⁹.

b) Artigos de revistas científicas publicado por associações de pesquisadores: Alguns artigos são publicados em comitês e associações de pesquisadores, nesse caso o artigo foi atribuído à universidade à qual o pesquisador pertence. A exceção para esse tipo de artigo é o *Educação (Física) Infantil: território de relações comunicativas* dos autores: Eliane Gomes da Silva, Elenor Kunz, Lucia Helena Ferraz Sant'Agostino, publicado na *Revista Brasileira Ciência Esporte*, Florianópolis, v. 32, n. 2-4, p. 29-42, dez. 2010, área temática *Movimento e as formas de linguagem e Comunicação*. Este artigo possui três autores de universidades distintas, USP, UFSC e Unesp, nesse caso o texto foi computado como um artigo para cada uma das universidades em questão³⁰.

c) Artigos científicos publicados em congressos, seminários: O artigo foi atribuído à universidade onde o pesquisador está lotado.

Dentre as 35 instituições universitárias, que apresentam produções de teses, dissertações e artigos registrados nos bancos de dados pesquisados, 77% são públicas, 23% são privadas.

²⁹ Chamarei a partir deste momento de pesquisadores os autores dos artigos, dissertações e teses que utilizei neste levantamento.

³⁰ Vide anexo 2 para Lista completa de produções acadêmicas.

Produção na área da pesquisa - por tipo de Instituição

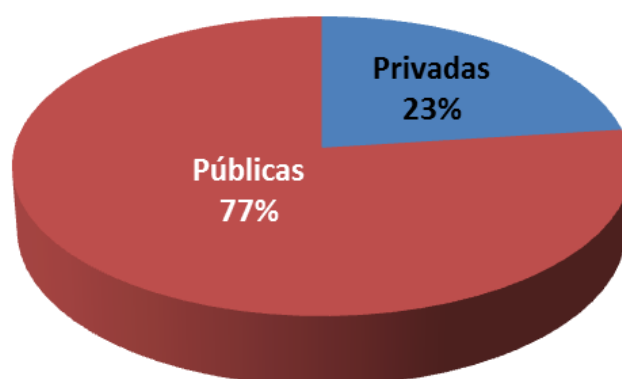


Gráfico 3 – Publicações em Universidades públicas e privadas.

Entre as IES com maior produção acadêmica destaque: Unesp, UFSC, USP, UFV, Unicamp. As pesquisas encontram-se distribuídas por instituições conforme demonstra o gráfico a seguir.

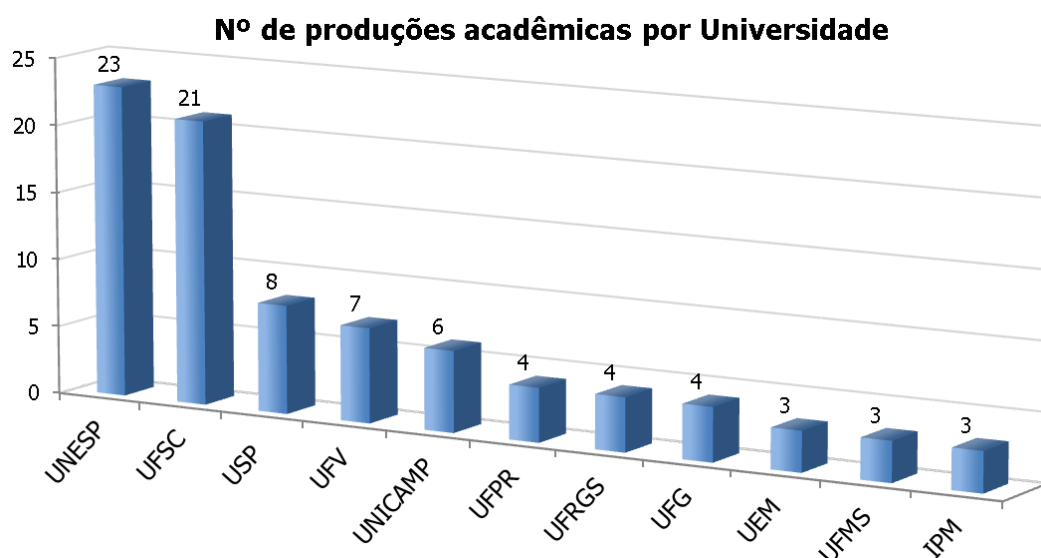


Gráfico 4 – Universidades de maior produção acadêmica na área pesquisada.

Pela análise do gráfico e a busca por informações nos diretórios de grupo de pesquisa no Brasil, CNPq³¹, observei que as universidades destacadas possuem grupos de pesquisas cadastrados que dialogam com as áreas temáticas.

A Unesp possui o Grupo de Pesquisa – Dança: Estética e Educação (GPDEE); Cultura Corporal: Saberes e Fazeres, Formação de Professores para Educação Infantil (Foprei); Educação Infantil: aprendizagem e desenvolvimento profissional em contextos integrados (GPEI), entre outros.

A UFSC tem cadastrados os seguintes grupos de pesquisas: Grupo de Estudos e

³¹ Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/>>. Acesso em: 15 mar. 2014.



Pesquisas em Políticas na Educação Infantil (GEPPEI); Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos de Pesquisas da Educação na Pequena Infância (Nupein); Grupo de Estudos do Se-movimentar (Gesem), Núcleo de Estudos Pedagógicos em Educação Física (Nespef).

Entre os grupos de pesquisas da USP estão o Grupo de Estudos Contextos Integrados de Educação Infantil (CIEI), Grupo de Estudos e Pesquisas em Gesto, Expressão e Educação (GEPGEE).

Na UFV está Grupo de Pesquisa Transdisciplinar em Dança (GPTD).

Na Unicamp encontra-se o Laboratório de Estudos sobre Arte (Laborarte) Corpo e Educação e Grupo de Estudos de Educação Física no Desenvolvimento Infantil (GEEFIDI).

Determinados grupos de pesquisas citados anteriormente possuem membros pertencentes à CooperacDANÇA³², que é uma rede de cooperação acadêmica, artística e cultural composta por grupos de pesquisa das universidades Unesp, UNIRIO, UEM, UFG, UFV, Unicamp e UFPE, e algumas produções científicas da rede³³ também dialogam com a Dança e a Educação Infantil.

Vale ressaltar, que as produções ligadas às universidades acima citadas estão concentradas em sua maioria nas áreas de Educação (Pedagogia) e Educação Física e, em menor quantidade, na área de Artes.

1.1.3 Cada coisa em seu lugar: o Movimento, a Dança e seus temas correlatos

A seguir, apresento as áreas temáticas e os critérios utilizados para agrupar os textos³⁴ em cada uma delas.

a) Perspectivas da Educação Física para o Movimento na Educação Infantil – Os trabalhos desse grupo abordam o corpo e o movimento como expressão da cultura corporal. O movimento da criança no contexto educativo é discutido como necessidade

³² A rede integra pesquisa, ensino e extensão em Dança, com a intenção de abarcar “[...] o campo da Educação brasileira, sobretudo o ensino superior, ressaltando a relação estabelecida com a escola formal e não formal, no sentido de contribuir para mudanças efetivas na formação do profissional em Dança em seus aspectos sociais, políticos, culturais e históricos”. (COOPERAC, 2013), para maiores detalhes consultar o site <<http://www.cooperacdanca.org/>>. Acesso em: 22 mar. 2015.

³³ Uma das ações da Cooperac são os ENGRUPES, que possuem a finalidade de “promover o diálogo e o intercâmbio entre pesquisadores participantes e líderes de grupos de pesquisas certificados pelo CNPq, fomentando, com isso, o reconhecimento da produção multidisciplinar na área. Os encontros também almejam intensificar a rede de cooperação acadêmica entre os grupos de pesquisas que participam do evento, por meio de ações que contribuam para a qualificação da pesquisa junto aos programas e instituições envolvidas, beneficiando professores, pesquisadores, alunos de graduação e de pós-graduação.” (COOPERAC, 2013), para maiores detalhes consultar o site <<http://www.cooperacdanca.org/>>. Acesso em: 22 mar. 2015.

³⁴ Para lista completa de trabalhos do Estado Atual por categoria vide anexo 3.

físico-motora do desenvolvimento infantil. Os textos trazem relatos de experiências pedagógicas, discutindo o papel de conteúdos como a Dança, os jogos e as brincadeiras na Educação Infantil sob o viés da Educação Física.

Sobre os trabalhos:

Parte desses trabalhos buscam estabelecer uma relação entre a prática pedagógica, os processos de aprendizagem e desenvolvimento e o papel da Educação Física e da cultura corporal na infância.

Como aporte teórico, trazem contribuições dos autores de referência³⁵ Henri Wallon (1975; 1998) e Lev S. Vygotsky (1994) para abordar o movimento, o jogo, a afetividade e a interação. Para a teoria do ensino desenvolvimental utilizam Davidov (1988), que orienta as ações do professor para organizar a aprendizagem dos alunos.

A partir desses autores os textos apresentam questionamentos como: Que ações de aprendizagem podem ser propostas no ensino do movimento corporal? Que repercussões terá o ensino desenvolvimental nos sujeitos envolvidos? Quais as vantagens e possíveis dificuldades no uso das teorias do desenvolvimento para o ensino do movimento corporal na Educação Infantil? Outros trabalhos dessa área temática têm como objetivo reunir algumas experiências vivenciadas na formação inicial (e continuada) dos cursos de Pedagogia e Educação Física com momentos de observação da atuação desses profissionais na Educação Infantil. A busca se fundamenta em uma aproximação do “educar e cuidar” do corpo e o papel do movimento corporal da criança no contexto educativo, como uma necessidade físico-motora do desenvolvimento infantil. De uma maneira geral, os textos apontam temas que estão sendo discutidos pela Educação Física, que destacam o movimento e a expressão corporal como forma de linguagem da criança. Neste caso, a expressão corporal é considerada fenômeno da cultura corporal presente na Educação Física e que dialoga com a Educação Infantil.

b) Dança na Educação Infantil e Experiências Pedagógicas – Os textos foram reunidos por abordar metodologias, organização de conteúdos e análise de propostas para o ensino da Dança na Educação Infantil. Esses trabalhos tratam da aquisição do conhecimento sobre a linguagem da Dança e do Movimento pelos professores de Educação Infantil nas situações de formação (inicial e continuada) por meio de relatos de experiências.

³⁵ Denomino autores de referência àqueles que possuem grande produção na área de conhecimento à qual pertencem e servem de suporte aos pesquisadores para o desenvolvimento de novos estudos e teorias.



Sobre os trabalhos:

Os trabalhos buscam explorar a Dança na Educação Infantil como linguagem artística que dialogue com as características e necessidades das crianças pequenas. Em sua maioria, oferecerem propostas metodológicas e relatos de experiência pedagógica voltada para o trabalho de Dança na escola. Alguns textos buscam analisar propostas de Dança para a criança, já existentes nas práticas escolares e currículos de formação de professores. Uma parte dos textos se utiliza de autores como Henri Wallon (1975), Dantas (1992), Galvão (1995), Mahoney e Almeida (2004, 2009), Nunes (2000), Laban (1978, 1990), Marques (1995, 1996, 1997, 2003, 2004, 2010, 2012), Rengel (2003, 2004), Godoy (2003, 2007, 2008, 2010, 2011), Vieira et al. (2008, 2010, 2011, 2014) e Schön (1992). Outros têm como base o sócio antropologia do cotidiano, tendo como principais teóricos Edgar Morin (1999, 2002) e Michel Maffesoli (1995, 2004). E alguns ainda, utilizam Jean Le Boulch (1984, 1988) e Vitor da Fonseca (1996) – abordagem psicomotora.

c) Movimento – Jogos Corporais e Dimensão Lúdica – Os artigos e dissertações selecionados abordam a valorização dos jogos corporais e atividades lúdicas centradas no processo de desenvolvimento infantil. Apresentam o jogo, a ludicidade e suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo, relatando atividades e destacando a importância do lúdico na sala de aula.

Sobre os trabalhos:

Parte das produções está fundamentada na Teoria Desenvolvimento Cognitivo, de Piaget (1958, 1971) e discutem a importância da utilização do jogo como instrumento de observação e análise da compreensão interpessoal durante a brincadeira. As demais referências teóricas para os jogos utilizadas partem dos estudos de Johan Huizinga (1980), João Batista Freire (1997; 2005), Lino de Macedo (1999), Clarice Cohn (2005) e Adriana Friedmann (2005).

Os trabalhos desse grupo consideram o jogo, a brincadeira e o lúdico como recursos pedagógicos para a Educação Infantil. Além disso, tratam de observar e verificar como os professores utilizam o movimento corporal por meio das atividades lúdicas na Educação Infantil. Os conceitos se baseiam nos estudos de Saviani (1996) (saber atitudinal), de Guenther (2000) (talento psicossocial), de Rios (2002) (dimensão estética), de Chantaine-Demailly (1995) (competência relacional), de Gardner (1995, 1999) (inteligência interpessoal), Schön (1992) (conhecimento tácito) e Kishimoto (1997), que desenvolve trabalhos sobre o lúdico na formação do educador.

d) Reflexões a Respeito do Ensino da Dança para a Educação Infantil – Estes estudos trazem a reflexão sobre a importância da inserção do ensino de Dança na Educação Infantil.

Sobre os trabalhos:

Parte dos textos tem a preocupação de discutir os pressupostos históricos, educacionais e artísticos da Dança criativa sob a luz de uma proposta contemporânea para o ensino de Dança voltado para as crianças pequenas. Apresentam e conceituam a linguagem artística da Dança como uma possibilidade de conhecimento de mundo na Educação Infantil.

Outros trabalhos dessa área temática pretendem buscar possíveis relações pedagógicas entre o processo de ensino-aprendizagem da Dança em aulas de Educação Infantil e relações com as teorias de Wallon (1998); Vygotsky (1994); Laplane (2005); Schön (1992); Freinet (1991) e Piaget (1958). Como referências de Dança, os autores apresentados são: Laban (1990), Vianna (1990), Rengel (2006), Marques (2003), Strazzacappa (2001, 2006) e Godoy (2003, 2007).

e) Experiências Pedagógicas para o Movimento na Educação Infantil – Os textos refletem sobre as experiências pedagógicas especificamente para o movimento, voltadas para o ensino da Educação Física, sem citar a Dança, além de abordar o movimento corporal da criança no seu processo de aquisição e construção de conhecimentos.

Sobre os trabalhos:

Os textos discutem o trabalho com o movimento corporal da criança na Educação Infantil como forma de expressão, comunicação e interação. Enunciam a importância de uma formação de professores voltada para o humano, englobando elementos do sensível, afetivo, ético, estético, que fazem parte do processo de desenvolvimento. Apresentam como justificativa para a realização de atividades corporais a crítica à disciplinarização e adestramento baseada em Foucault (1999). Abordam teorias sobre a corporeidade proveniente das relações psicossomáticas de Reich (2009), da Psicomotricidade e da Psicomotricidade Relacional de Lapierre (2002) e da Bioenergética, de Reich (1972). Apresentam as fases do desenvolvimento motriz da criança como o fator que possibilita a aquisição de aprendizagens por meio das abordagens, construtivista (FREIRE, 1996; MATTOS E NEIRA, 2003), sócio-histórica (VYGOTSKY, 1994), recreacionista (WERNECK, 2003; WAICHMAN, 2002; MARCELLINO, 2002).

As reflexões são ancoradas nos projetos de ensino, pesquisa ou extensão realizados



nas universidades ou em estágios de observação. O movimento nesta área temática está voltado para a Educação Física abordada como construção sociocultural. Os textos apresentam sistematizações e ou proposições para um encaminhamento pedagógico da Educação Física no âmbito da Educação Infantil.

f) Concepção de Corpo e Movimento na Educação Infantil – Os textos foram agrupados por trazer conceitos de corpo e movimento, expressão corporal, criatividade e as diferentes abordagens do tema na escola.

Sobre os trabalhos:

Esses trabalhos trazem uma concepção de corpo ligada a princípios cartesianos que, de acordo com Sérgio (2009), consiste na separação corpo-alma, acompanhado de um conceito de saúde, centrado no corpo-máquina e na plena autoridade do médico.

Uma parte dos textos enfatiza a perspectiva educacional espontaneísta, em que não há compromisso efetivo da escola com o desenvolvimento, porque este acontecerá naturalmente. Outra parte dos trabalhos fundamenta-se numa abordagem construtivista sobre o movimento. Também encontrei abordagens sobre desenvolvimento cognitivo e corporal, segundo a teoria de Henri Wallon (1975) apud Galvão (1995) e a questão do corpo disciplinado discutida por Foucault (1997).

Além disso, as pesquisas demonstram como os discursos das práticas educativas quanto à concepção de corpo/movimento estão submetidos aos processos cognitivos e às teorias do desenvolvimento humano.

Os textos ainda discutem a concepção de corpo e movimento ao longo da história e sua relação com a educação na atualidade por meio de Moreira (1995), Freire (1997), Merleau-Ponty (1996), Morin (1999) e reconhecem que os professores ainda não possuem clareza nas concepções de corpo e movimento para infância.

g) Legislação e o Movimento – Os textos apresentam interpretações, análises e críticas do RCNEI (v. 3 – Movimento), da Legislação e dos Documentos Publicados pelo Ministério da Educação, que regulamentam a Educação Infantil.

Sobre os trabalhos:

Sob uma perspectiva histórico-cultural, defendem que o movimento seja parte da cultura acumulada pela sociedade ao longo de sua história. Os textos evidenciam que as atividades de Movimento na proposta dos RCNEI (1998c) não são apresentadas com clareza, permitindo que diversas posturas pedagógicas sejam assumidas pelos professores de Educação Infantil.

h) Perspectivas do Movimento para a Psicologia do Desenvolvimento – As pesquisas organizam referências na área da Psicologia da Educação que abordam o movimento no desenvolvimento e educação da criança de 3 a 6 anos. Bem como o movimento em relação aos autores Piaget (1977), Vygotsky (1994) e Wallon (1998).

Sobre os trabalhos:

Apresentam uma organização de referências da Psicologia da Educação que abordam o movimento no desenvolvimento e educação da criança. Os textos investigam a contribuição das atividades psicomotoras para o desenvolvimento de crianças, partindo de autores como Wallon (1998), Leontiev (2001), Vygotsky (1994), Le Boulch (1984, 1988) Huizinga (1980), Piaget (1971) e Fonseca (1996).

Destacam também a importância da ludicidade no processo do desenvolvimento infantil e o uso do jogo, da brincadeira e do brinquedo como facilitadores do desenvolvimento motor e parte da construção do conhecimento da criança.

i) Movimento e as Formas de Linguagem e Comunicação – As pesquisas agrupadas nesse tema tratam da apropriação do movimento como forma de linguagem e comunicação por meio de seus signos, apresentados pelos professores de Educação Infantil nas situações de ensino e aprendizagem.

Sobre os trabalhos:

Os textos investigam a articulação na prática pedagógica da Educação Infantil que viabilize o movimento como linguagem e suas relações comunicativas.

A compreensão do movimento parte da teoria do *Se-Movimentar* (SILVA, 2012), de base fenomenológica, para a qual o movimento é ação expressiva e significativa dos sujeitos na relação com o mundo. Os textos elegem dois princípios necessários para uma prática comunicativa: a capacidade de perceber e interpretar as expressividades significativas das crianças e a disposição para o compartilhamento das experiências pedagógicas.

Nesses trabalhos são analisados os diferentes modos de discurso que o corpo da criança utiliza para exteriorizar seus pensamentos e emoções: a fala, os gestos e os movimentos.

Utilizam ainda autores conhecidos na área da Semiótica, como Peirce (1995) apud Santaella (2007), abordam a *concepção dialógica do movimento humano*, trazida por Kunz (2001) e as *relações comunicativas*, apresentada por Ferrara (2002).



1.2 ORGANIZANDO OS PASSOS DA DANÇA

A última etapa do estado atual se refere ao tratamento do material. Percebi que nem todos os autores e produções elencadas anteriormente, organizados em cada área temática, abordavam o Movimento voltado para a Dança. Como este doutoramento propõe a construção de uma *Proposta para o ensino de Dança voltada para a Educação Infantil*, optei por me aprofundar apenas em duas áreas temáticas *Dança na Educação Infantil e Experiências Pedagógicas*³⁶ e *Reflexões a respeito do ensino da Dança para a Educação Infantil*³⁷. Diante disso, reli os textos que já estavam separados nessas áreas temáticas, a fim de identificar as concepções existentes e separá-los por categorias, com o objetivo de obter um panorama específico dessa área do conhecimento.

Nesse sentido, recorro a Bardin (2009) que aponta que “Nem todo o material de análise é susceptível de dar lugar a uma amostragem, e, nesse caso, mais vale abstermo-nos e reduzir o próprio universo (e, portanto, o alcance da análise) se este for demasiado importante” (p. 123). Para esse autor, a organização ocorre em três fases: a primeira é a pré-análise, que se refere à organização do material da pesquisa desde o levantamento bibliográfico; a segunda fase é a exploração do material que se refere à determinação do conjunto de dados a ser analisado, etapa que apresentei no item 1.1; a terceira e última fase é alusiva ao tratamento dos resultados, nela exponho uma organização dos dados, a fim de se tornarem significativos para esta pesquisa.

De acordo com o autor acima citado, as categorias podem ser definidas *a priori* ou *a posteriori*. No caso específico desta pesquisa, as categorias surgiram a partir da leitura dos textos de duas áreas temáticas diretamente ligadas à Dança e à Educação Infantil e, portanto, foram definidas *a posteriori*.

Assim como na fase de separação por áreas temáticas, na categorização também encontrei textos que poderiam se adequar em mais de uma categoria. Nesses casos, o objetivo e os termos apresentados nos trabalhos foram determinantes na escolha da categoria mais apropriada.

Mediante tais procedimentos foram geradas quatro categorias para área temática³⁸ *Dança na Educação Infantil e Experiências Pedagógicas* (área temática 1): I - Dança como Linguagem, II - Dança no Processo Educativo, III - Dança e Ludicidade IV- Dança como

³⁶ Para facilitar a organização, a partir de agora chamarei a área temática *Dança na Educação Infantil Experiências Pedagógicas* de Área Temática 1.

³⁷ Para facilitar a organização, a partir de agora chamarei a área temática *Reflexões a respeito do ensino da Dança para a Educação Infantil* de Área Temática 2.

³⁸ Vide anexo 3.

Expressão; e três categorias para *Reflexões a respeito do ensino da Dança para a Educação Infantil* (área temática 2): I - Dança e Legislação, II - Dança e Educação, III - Dança como Linguagem

Como esse levantamento não é o foco central desse doutoramento, a opção para o tratamento do material foi destacar e definir os termos recorrentes relacionados à Dança e à Educação Infantil em cada categoria para elencar os referenciais teóricos e o vocabulário (termos) mais utilizado pelos pesquisadores da subárea e que, posteriormente, poderão dialogar com a *Proposta para o ensino de Dança voltada para a Educação Infantil*.

1.2.1 Categorias e termos da Área Temática 1

Áreas Temáticas	Nº total de produções*
I - Dança como Linguagem	6
II - Dança no Processo Educativo	5
III - Dança e Ludicidade	5
IV - Dança como Expressão	4
Total	20
* O nº se refere a dissertações e artigos	

Quadro 3 – Categorias Área Temática 1³⁹

³⁹ Vide anexo 3.



I - Categoria Dança como Linguagem – formada por textos que apresentam primordialmente a Dança como linguagem e seus desdobramentos, tanto na construção de metodologias como na apresentação da proposta de cursos de formação inicial e continuada voltados para a Educação Infantil.

Ações Corporais	Esquema Corporal	Imitação	Propriocepção
Apoios	Estrutura Corporal	Improvisação em Dança	Psicomotricidade
Códigos de Linguagem	Estruturação Espacial	Jogo	Reflexão-na-ação
Conhecimento Tácito	Exteropercepção	Jogo de Faz de Conta	Simetria Invertida
Consciência Corporal	Fatores de Movimento	Lúdico	Signo
Coreografia	Fluxo de Movimento	Movimento Expressivo	Sujeito Sociohistórico-cultural
Criatividade	Formação Continuada	Noção Corporal	Temas de Movimento
Dança Educativa	Formação em Contexto	Postura	Tensões Espaciais
Elementos da Dança	Formação em Serviço	<i>Practicum</i> Reflexivo	Tônus Muscular
Equilíbrios	Função Tônica	Prática Reflexiva	Experienciar
Esforço	Imagem Corporal	Professor Reflexivo	

Quadro 4 – Dança como Linguagem – Unidades de significância (U.S.)

II - Categoria Dança no Processo Educativo – agrupa estudos que buscam compreender as relações entre Movimento, Dança e o fazer pedagógico na Educação Infantil, analisa os benefícios da Dança no desenvolvimento global da criança e examina a formação do professor. Os textos apresentam estudos de caso e relatos de experiência sob a perspectiva e olhares dos sujeitos envolvidos, como as crianças ou os professores.

Capacidade Mimética	Fatores de Movimento
Corpoconectividade	Imagem Corporal
Corporeidade	Infância
Criança	Jogo
Dança Escolar	Linguagem Corporal
Dança como Linguagem Artística	Movimento Espontâneo
Dança-improvisação	Movimentos Básicos
Esforço	Paradigma da Complexidade
Esquema Corporal	Psicomotricidade
Experiência	Subjetividade

Quadro 5 – Dança no Processo Educativo - Unidades de significância (U.S.)

III - Categoria Dança e Ludicidade – os trabalhos apresentam a ludicidade como recurso pedagógico no ensino da Dança na Educação Infantil. As atividades lúdicas são caracterizadas por brincadeiras, jogos ou dinâmicas de integração grupal, pelas muitas expressões dos jogos dramáticos, movimentos expressivos e atividades rítmicas, que podem ser realizados por meio da Dança.

Dança como Linguagem Simbólica	Gêneros de Dança
Elementos da Dança	Imitação
Experiências Sensorio-motoras	Linguagem Corporal

Quadro 6 – Dança e Ludicidade – Unidades de significância (U.S.)

IV - Categoria Dança como Expressão – apresentam a Dança como expressão, tanto como manifestação da cultura, por meio das danças tradicionais folclóricas, como na expressão de sentimentos. Esses textos apresentam a Dança como expressão da cultura corporal e a identificam como conhecimento/conteúdo⁴⁰, compartilhados pelas áreas da Arte e da Educação Física.

Ação Corporal	Jogo na Dança
Ações Básicas do Esforço	Linguagem da Dança
Brincadeira	Linguagem do Corpo
Cultura Corporal	Livre Expressão
Dança Improvisação	Mediação
Elementos da Dança	Movimento Expressivo
Esforço	Percepção
Expressão Corporal	Processos de Criação em Dança
Fatores de Movimento	Redução Fenomenológica
Fenomenologia	Repetição
Improvisação	Técnicas Corporais de Movimento

Quadro 7 – Dança como Expressão – Unidades de significância (U.S.)

⁴⁰ A Educação Física considera a Dança como parte do bloco de conteúdo das *atividades rítmicas e expressivas*, que inclui as manifestações da cultura corporal que têm como características comuns a intenção de expressão e comunicação mediante gestos e a presença de estímulos sonoros como referência para o movimento corporal. Os PCN – Educação Física consideram que esse enfoque é complementar ao utilizado pelo bloco de conteúdo “Dança”, que faz parte do documento de Arte. (BRASIL. 1997).



1.2.2 Categorias da Área Temática 2.

Área Temática: Reflexões a Respeito do Ensino da Dança para a Educação Infantil	Nº total de produções*
I - Dança e Legislação	5
II - Dança e Educação	5
III - Dança como Linguagem	4
Total	14
* O nº se refere a artigos	

Quadro 8 - Categorias Área Temática 2.

I - Categoria Dança e Legislação – Os trabalhos categorizados sob essa nomenclatura apontam a presença de disciplinas que englobam a Dança nos currículos de cursos de Artes e Pedagogia. Verificam, ainda, se a linguagem corporal, a Dança e o Movimento são contemplados nos documentos oficiais que regulamentam os cursos de formação de professores de Educação Infantil.

Competências	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
Dança como Área de Conhecimento Humano	Formação Inicial
Dança como Linguagem	Psicomotricidade

Quadro 9 – Dança e Legislação – Unidades de significância (U.S.)

II - Categoria Dança e Educação – Os trabalhos abordam relações pedagógicas no campo da Dança em aulas de Educação Infantil. Parte dos textos propõe uma tentativa de discutir a Dança para a infância por meio da psicologia histórico-cultural de Vygotsky e dos estudos de Laban. Outros, ainda apresentam as teorias do desenvolvimento de Piaget e uma aproximação de suas ideias para a Dança.

Acomodação	Estágio de Operações Concretas	Linguagem da Dança
Assimilação	Estágio Pré-operatório	Livre Expressão
Centração	Estágio Sensório-Motor	Movimento
Criança	Expressão Corporal	Movimento Natural
Criatividade na Dança	Fatores do Movimento	Pedagogia de Inspiração Experimental
Dança como Área de Conhecimento da Cultura e do Movimento	Habilidades Cognitivas	Pedagogia Lúdica
Linguagem da Dança	Imaginação	Psicologia Histórico-cultural
Dança Criativa	Imaginação Simbólica	Reversibilidade
Dança Educativa	Imitação	Técnica Freinet
Dança Espontânea	Infância	Teoria da Arte do Movimento Humano
Descentração	Jogo Simbólico	Vocabulário de Movimento
Educação Somática	Linguagem Corporal	

Quadro 10 – Categoria Dança e Educação – Unidades de significância (U.S.)



III – Categoria Dança como Linguagem – Os trabalhos apontam reflexões sobre a linguagem da Dança na escola que tem o processo de comunicação como principal característica. A Dança como linguagem passa pelo entendimento de que a Dança possui signos próprios, que emergem do corpo em movimento. Os autores defendem que, para “decodificar” a Dança, os professores e alunos precisam conhecer e relacionar os códigos e signos dessa linguagem, a fim de que este sistema de signos produza significados.

Ações Corporais	Estágio Categorial	Improvisação
Ações Cotidianas	Estágio do Personalismo	Jogo
Códigos de Linguagem	Estágio Impulsivo-emocional	Jogo Teatral
Consciência Corporal	Estágio Sensorio-motor	Jogos de Criação
Consciência do Corpo	Estágios de Desenvolvimento	Jogos de Faz de Conta
Criatividade	Experenciar	Linguagem Artística da Dança
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	Fatores do Movimento	Professor Reflexivo
Elementos da Dança	Formação	Repertório Individual de Movimento
Esquema Corporal	Imaginação	Signo

Quadro 11 – Categoria Dança como Linguagem – Unidades de significância (U.S.)

1.2.3 Um olhar para os termos encontrados.

Depois de organizados os quadros de *unidades de significância (U.S.)*, observei que alguns termos se repetiam em diferentes categorias e os classifiquei como nos quadros a seguir.

Área temática 1 – unidades de significância por categoria			
Dança como Linguagem	Dança no Processo Educativo	Dança e Ludicidade	Dança como Expressão
Ações Corporais			Ação Corporal
Elementos da Dança		Elementos da Dança	Elementos da Dança
Esforço	Esforço		Esforço
Esquema Corporal	Esquema Corporal		
Fatores de Movimento	Fatores de Movimento		Fatores de Movimento
Imagem Corporal	Imagem Corporal		
Imitação		Imitação	
Jogo	Jogo		
Psicomotricidade	Psicomotricidade		
Termos coincidentes com a Área Temática 2			
Consciência Corporal	Infância		Expressão Corporal
Dança Educativa			Linguagem da Dança
Professor Reflexivo			Livre Expressão
Signos			

Quadro 12 – Comparativo entre termos recorrentes nas categorias da área temática *Dança na Educação Infantil Experiências Pedagógicas*. Em destaque vermelho apresento os termos da área temática 2 que também aparecem na área temática 1.



Área temática 2 – Termos recorrentes por categoria		
Dança como Linguagem	Dança no Processo Educativo	Dança e Legislação
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil		Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
Estágio Sensorio-Motor	Estágio Sensorio-Motor	
Fatores do Movimento	Fatores do Movimento	
Termos coincidentes com a Área Temática 1		
Ações Corporais	Dança Educativa	Psicomotricidade
Consciência Corporal	Expressão Corporal	
Elementos da Dança	Imitação	
Esquema Corporal	Infância	
Jogo	Linguagem da Dança	
Professor Reflexivo	Livre Expressão	
Signo		

Quadro 13 – Comparativo entre termos recorrentes nas categorias da área temática *Reflexões a Respeito do Ensino da Dança para a Educação Infantil*. Em destaque apresento os termos da área temática 1 que também aparecem na área temática 2

Termos coincidentes encontrados em ambas as Áreas Temáticas

Área temática 1				Área temática 2			
Dança como Linguagem	Dança no Processo Educativo	Dança e Ludicidade	Dança como Expressão	Dança como Linguagem	Dança no Processo Educativo	Dança e Legislação	
Ação Corporal			Ação Corporal	Ação Corporal			
Elementos da Dança		Elementos da Dança	Elementos da Dança	Elementos da Dança			
Esquema Corporal	Esquema Corporal			Esquema Corporal			
Imitação		Imitação			Imitação		
Jogo	Jogo			Jogo			
Psicomotricidade	Psicomotricidade					Psicomotricidade	
Consciência Corporal				Consciência Corporal			
Dança Educativa				Dança Educativa			
	Infância				Infância		
			Linguagem da Dança		Linguagem da Dança		
			Livre Expressão		Livre Expressão		
Professor Reflexivo				Professor Reflexivo			
Signo				Signo			

Quadro 14 – Termos coincidentes encontradas em ambas as Áreas Temáticas



Dessa maneira, os quadros apresentam os termos das áreas temáticas *Dança na Educação Infantil Experiências Pedagógicas* e *Reflexões a Respeito do Ensino da Dança para a Educação Infantil*, que aparecem em:

- 1 – mais de uma categoria na mesma área temática** – por exemplo, o termo *esforço*, Laban (1978). Esse fato pode indicar que esse autor é uma referência para a subárea justamente por apresentar um sistema que descreveu, analisou o movimento e buscou ainda estabelecer um vocabulário comum em suas publicações, o que permitiu que sua teoria fosse amplamente difundida, reconhecida pelos pesquisadores e utilizada para a Dança na Educação Infantil;
- 2 – ambas as áreas temáticas, em mais de uma categoria e com a mesma unidade de significância (U.S.)** – por exemplo, *fatores de movimento*, cunhado por Laban (1978). Isso pode indicar que, ao refletir sobre a Dança para criança pequena ou relatar as experiências pedagógicas, os pesquisadores utilizam termos já reconhecidos pela subárea, na tentativa de relacionar as teorias já consolidadas à Dança na Educação Infantil.

Na organização dos quadros percebi que os termos que possuem a mesma unidade de significância, além dos apresentados por Laban (1978), pertencem a autores como Schilder (imagem corporal), Le Boulch (Psicomotricidade), entre outros que apresentam teorias amplamente divulgadas e usadas tanto na área de Dança como em Educação Física e em Pedagogia. Por isso são recorrentes em ambas as áreas temáticas;

- 3 – ambas as áreas temáticas em mais de uma categoria, porém com unidade de significância (U.S.) diferente** – esse fato pode indicar a tentativa de construção de um vocabulário para a Dança. Nesse sentido, diversos pesquisadores buscam a definição de termos que são comuns nos textos de Dança. Por exemplo, *Elementos da Dança*, que apareceu em quatro categorias diferentes. Na categoria *Dança como Linguagem* (áreas temáticas 1 e 2), Almeida (2013) define como *Elementos da Dança*: corpo, movimento expressivo, espaço e ritmo; Vieira (2008), em *Dança e Ludicidade*, define-os como o conjunto formado pelo espaço, níveis, consciência corporal, ritmo e improvisação; Lima (2007), na categoria *Dança como Expressão*, define como elementos da Dança: movimento, espaço, som, dançarino.

O termo *ações corporais* também foi encontrado em três categorias, *Dança como Linguagem* (áreas temáticas 1 e 2) e *Dança como Expressão*. Na primeira, Almeida (2013) se utiliza de Preston-Dunlop (1987) apud Marques (1989) para defini-lo como “doze unidades básicas de ação: deslocar, parar, saltar, girar, torcer, transferir peso, gesticular, encolher, esticar, cair, inclinar e se movimentar.” (p. 53). Na segunda, o

termo é apresentado como “todo ato do corpo, todo acontecimento físico, intelectual e emocional que produz alteração na posição do corpo ou em partes dele. Ato que dura um tempo, ocorre de uma determinada maneira no espaço, emprega algum peso e determinada fluência” (LIMA, 2009. p. 107);

4 – aparecem na *Proposta para o Ensino de Dança na Educação Infantil* – após a organização dos termos nos quadros, selecionei quais deles fariam parte da *Proposta*. Diante da diversidade de unidades de significância (U.S) para um mesmo termo ou, em alguns casos, a ausência delas, percebi a necessidade de estabelecer quais termos e U.S. seriam utilizados na *Proposta*, que apresento na 3ª parte dessa tese.

Os termos encontrados nos textos que dialogam com a *Proposta* no campo da formação de professores são “reflexão na ação”, “reflexão sobre a ação” e “reflexão sobre a reflexão na ação”. “Conhecimento tácito”, “*practicum* reflexivo”, “prática reflexiva”, “professor reflexivo” são termos relacionados aos estudos de Donald Schön (1987, 2000), Nóvoa (1997), Alarcão (1996), Pimenta (2005). “Experiência” e “experientiar” são utilizados por Larrosa (2002).

No que se refere à infância, os termos são: “criança” e “infância”, abordados na *Proposta* sob a perspectiva da cultura da infância. “Brincadeira”, “jogo”, “jogo simbólico”, “imaginação”, “lúdico”, “imitação”, “repetição” são referenciados nos RCNEI e documentos dos municípios do Estado de São Paulo e apoiadas nos estudos de Kishimoto (1988, 2007), Huizinga (1980), Luria e Yodovich (1985), entre outros.

E aqueles relacionados à Dança são: “linguagem da Dança” (GODOY, 2010), “ações corporais”, “equilíbrio”, “tensões espaciais” (LABAN, 1990; RENGEL, 1992, 2006), “consciência do corpo”⁴¹, “tônus muscular”, “apoios” (VIANNA, 1990; MILLER, 2010), “elementos da dança”⁴², “processo de criação”, “coreografia”, “improvisação” (GODOY, 2010; MARQUES, 2003, 2012), “jogo de criação” (FARIA, 2001).

⁴¹ Para a *Proposta* estabeleci como U.S. de consciência do corpo apenas a palavra *Corpo* e atribui como conjunto de conhecimentos que englobam a noção da constituição corpórea, da organização óssea e distribuição do tônus muscular, do conhecimento das possibilidades de movimentação de cada parte do corpo.

⁴² Para a *Proposta* modifiquei esse termo e o nomeei como Temáticas da Dança. Assim, quando utilizar este termo, me refiro ao conjunto de conhecimentos que englobam: *corpo*, *fundamentos da dança* (desafiando a gravidade; relações espaciais; ritmo e as relações de tempo) e *Criação em Dança* (Jogos de criação, apreciando a dança e o processo de criação e apresentação).



1.3 SÍNTESE DE IDEIAS SOBRE O ESTADO ATUAL

Esse levantamento teve como base principal a consulta aos bancos de dados, tais como Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICIT), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO) após consulta, percebi que muitas teses e dissertações não estão disponíveis nesses *sites*. Isso me fez optar por examinar o banco de dados das universidades, já que esses sistemas agregadores ainda não reúnem toda produção realizada no Brasil. Algumas universidades, principalmente as privadas, não apresentam banco de dados na *internet*, o que dificultou a coleta de material nessas instituições. O acesso aos artigos de periódicos apresentou problemas semelhantes, como a ausência de padronização dos sistemas e falta de informações detalhadas.

A variação no formato de apresentação dos resumos das dissertações, teses e artigos foi grande. Esse fator muitas vezes dificultou a análise, pois alguns resumos são muito sucintos, outros confusos ou incompletos, sem informação sobre o tipo de pesquisa e procedimentos metodológicos. Por isso, na etapa de classificação dos textos, ao encontrar resumos limitados de informações, realizei uma leitura completa dos arquivos coletados, a fim de respeitar os critérios estabelecidos e explicitados anteriormente.

Apesar desses aspectos, essa etapa possibilitou identificar quais campos de pesquisa são privilegiados nos centros de formação acadêmica e examinar os referenciais teóricos adotados; a relação entre o pesquisador e as práticas pedagógicas; as propostas de trabalhos por meio do relato das experiências apresentados; a contribuição dos pesquisadores na definição das tendências e teorias e as colaborações para o fortalecimento de uma massa crítica na subárea de Dança e Educação Infantil.

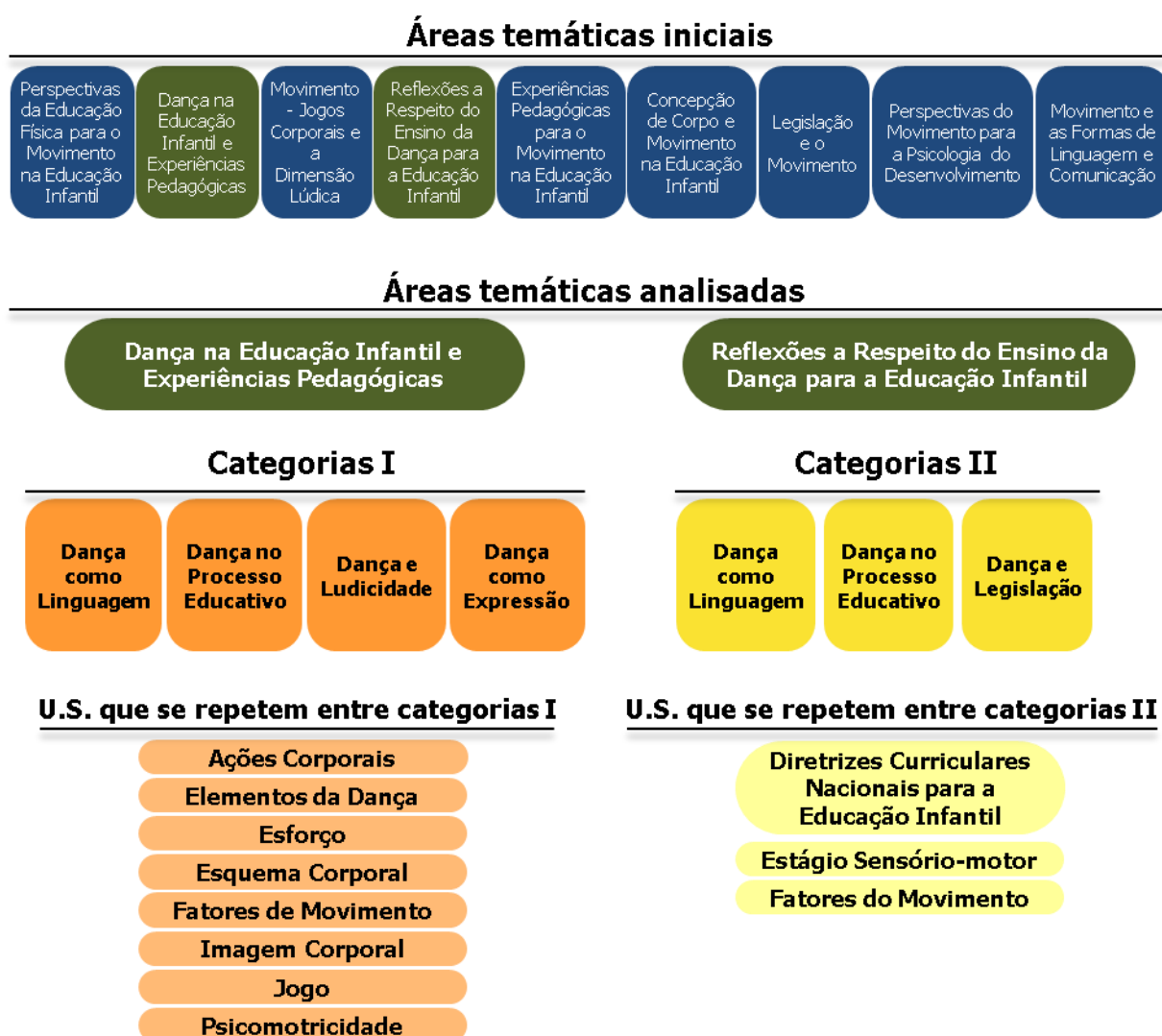


Figura 2– Mapeamento do estado atual

A figura 2 resume as etapas desse levantamento que, como perspectiva inicial, pretendia mapear as produções de Dança e Educação Infantil. Para isso os 117 trabalhos foram distribuídos em nove áreas temáticas, das quais escolhi duas para aprofundamento: 1 – *Dança na Educação Infantil e Experiências Pedagógicas* e 2 – *Reflexões a Respeito do Ensino da Dança para a Educação Infantil*. Delas despontaram quatro e três categorias respectivamente. A partir disso, organizei um rol dos termos relativos a cada categoria, e que possuísem unidades de significância (U.S.).

A coleta de dados por meio do estado atual foi importante para entender o momento do conhecimento em Dança na Educação Infantil. Soares (1989) acredita que

Esta compreensão do estado de conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita indicação das possibilidades



de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições, e a determinação de lacunas e vieses (p. 3).

Esse levantamento permitiu verificar que a Dança voltada para a infância é um campo novo, que carece de pesquisas e aprofundamento teórico. Isso porque as diversas fontes categorizadas mostram que a maior parte da produção da área se concentra em relatos de experiência, que muitas vezes apenas descrevem os fatos, com insuficiência de dados, pouca reflexão sobre a prática apresentada e referencial teórico escasso. Os textos que refletem sobre a Dança na Educação Infantil⁴³ são minoria, e muitos estão preocupados em defender sua importância e permanência na escola, expondo pouco aprofundamento em suas análises.

Existe, ainda, uma predominância de autores nos textos de acordo com as áreas destacadas: na Psicologia do Desenvolvimento, Wallon (1975), Vygotsky (1994); na Fenomenologia, Merleau-Ponty (1996); na Educação Física Escolar, Pérez Gallardo (1997), Kunz, (2001); na Formação de Professores, Schön (1987, 2000), Nóvoa (1997), Alarcão (1996); e na Psicomotricidade, Le Boulch (1984,1988). Este aspecto pode apontar as diferentes linhas de pensamento que estão aos poucos sendo definidas nos centros de pesquisa.

Essa recorrência de autores também pode ser explicada pelo fato de que muitos pesquisadores estão classificados em diversas áreas temáticas. Por exemplo, Almeida (2013) possui textos em *Reflexões a Respeito do Ensino da Dança para a Educação Infantil* e em *Dança na Educação Infantil Experiências Pedagógicas*.

Outro ponto observado é que termos como *Dança* e *Movimento* não se apoiam em uma única concepção teórica, mas se utilizam de diversos autores como Marques (1997), Strazzacappa (2001), Godoy (2010), Bertazzo (2004), Guimarães (2003), Fiamoncini (2001) e Brasileiro (2003) para explicá-los. Nesses textos ainda não há utilização de conceitos fechados, apenas se destacam termos, como corporeidade, qualidades de movimento, habilidades corporais e artísticas, criatividade, Dança como linguagem, linguagem da Dança, comunicabilidade e expressividade, lúdico, ludicidade e corporeidade, elementos da Dança e, em alguns casos, não apresentam referência para utilização, seja pelos textos tratarem de relatos de experiências descritivos ou porque as definições ainda não estão claras para os próprios pesquisadores.

No Brasil, autores como Marques (1995, 2012), Strazzacappa (2001, 2006),

⁴³ Na categoria *Reflexões a respeito do ensino da Dança para a Educação Infantil* encontrei apenas 10 textos e na categoria *Dança na Educação Infantil Experiências Pedagógicas* encontrei 20 textos.

Godoy (2003, 2014) e Rengel (2003, 2006) trabalham no sentido de organizar termos próprios da Dança voltados para a Educação, cada qual com seu conjunto de referências bibliográficas, mas todos em um caminho que permite identificar uma unidade ou linha de pensamento para a Dança na escola. As produções que vão ao encontro desse objetivo, auxiliam no entendimento da importância da Dança escola e ainda servem de subsídio para novos estudos na área.

Depois de concluída essa fase, identifiquei quais pesquisadores desenvolvem trabalhos que relacionam Dança e Educação Infantil. Observei, por meio dos relatos de experiências, que existe uma preocupação efetiva em colocar em prática os *saberes em dança*⁴⁴ (GODOY, 2013). Além disso, pude reconhecer os termos cunhados por autores de referência na Educação Infantil e perceber a importância da definição de um vocabulário comum para a Dança.

Por fim, destaco que este levantamento “é um mapa que nos permite continuar caminhando” (MESSINA, 1998, p. 1), foi um ponto de partida para perceber as deficiências e evoluções da subárea. A partir dele, a minha contribuição é estabelecer, por meio da *Proposta para o ensino de Dança voltada para a Educação Infantil*, outros termos, princípios e saberes que contribuam na difusão da Dança escolar para as crianças pequenas.

1.4 ESTADO DE SÃO PAULO: UM OLHAR PARA OS DOCUMENTOS OFICIAIS

Depois de concluída a etapa referente ao estado atual deste doutoramento, entendemos que esta pesquisa precisaria estender seus esforços aos documentos oficiais voltados para a Educação Infantil, tais como diretrizes, referenciais e propostas orientadoras.

A necessidade de olhar para essas publicações surgiu após a apresentação do trabalho no III Congresso da ANDA⁴⁵. Nessa ocasião fui questionada quanto ao conhecimento do conteúdo desses documentos, a fim de que a proposta que pretendo desenvolver dialogue com a realidade escolar à qual direciono meus estudos.

⁴⁴ Esse conceito fará parte da última parte dessa tese.

⁴⁵ Apresentei um recorte desta tese entre os dias 02 e 05 de Setembro de 2014 no III Congresso da ANDA, realizado na Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia. A apresentação fez parte do comitê Dança em Mediações Educacionais, que abriga as pesquisas que abordam as relações entre Dança e Educação em perspectivas pedagógicas, metodológicas, curriculares, avaliativas e/ou ações desenvolvidas em contextos educacionais.



Diante disso, fui consultar inicialmente os principais documentos nacionais⁴⁶ que se referem à Educação Infantil (EI), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) a fim de entender princípios, conteúdos e propostas de cada um⁴⁷.

Essa consulta me fez perceber a importância de estabelecer um recorte que apontasse a realidade da Dança na Educação Infantil no Estado de São Paulo.

Com a preocupação em fundamentar esse estudo e adequar a construção da *Proposta para o ensino de Dança voltada para a Educação Infantil* para o contexto em que atuo, preparei um levantamento a fim de verificar inicialmente quais cidades do Estado de São Paulo⁴⁸ possuíam diretrizes, propostas e orientações curriculares para a Educação Infantil para, posteriormente, realizar uma análise nas diretrizes que abordam Dança/Movimento em seu conteúdo.

Para isso, organizei uma busca nos 645 municípios do Estado a fim de identificar inicialmente quais possuíam diretrizes, propostas e orientações curriculares para a Educação Infantil. O objetivo dessa busca foi evidenciar as escolhas curriculares na área da Dança para a Educação Infantil dos municípios do Estado de São Paulo. Dessa maneira, obtive um panorama geral do que vem sendo trabalhado nessa área no que se refere às orientações curriculares, bem como às concepções de Dança, Corpo e Movimento e os tipos de trabalhos desenvolvidos para as crianças na idade pré-escolar.

O foco desse levantamento voltado para o Estado de São Paulo se deu por ser este o contexto em que atuo. Nos últimos anos, como descrito anteriormente, tenho trabalhado em cursos de formação de professores abordando a temática Dança para os professores da rede municipal, estadual e particular desse Estado. Apesar de priorizar as conexões com o contexto em que atuo, gostaria de esclarecer que a proposta que apresentarei adiante também se baseia nas orientações e diretrizes nacionais. Dessa maneira, poderá ser adaptada a diversos contextos brasileiros.

Apresento a seguir um primeiro olhar e tratamento dos dados. Para isso, organizei um mapeamento em etapas, que serão descritas adiante.

⁴⁶ Outros documentos como *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*, V.01 e V.02, que contém referências de qualidade para a Educação Infantil a serem utilizadas pelos sistemas educacionais e os *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil*, que apresenta estudos e parâmetros nacionais relacionados à qualidade dos ambientes das Instituições de Educação Infantil, não foram incluídos nesta tese por não dialogar diretamente com os propósitos previstos.

⁴⁷ No capítulo seguinte há uma descrição desses documentos e destaco o conteúdo referente ao Movimento.

⁴⁸ A opção pelos documentos dos municípios aconteceu porque “Na organização político-administrativa do Estado brasileiro, estabelecida na Constituição Federal, compete aos municípios atuar prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. A competência municipal deve ser concretizada com o apoio da União, dos Estados e do Distrito Federal, por meio da formulação de políticas, implementação de ações e garantia de recursos financeiros e humanos” (BRASIL, 2009, p. 11).

1.4.1 Consulta às prefeituras municipais do Estado São Paulo

De acordo com a Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011, os aparelhos públicos devem garantir o acesso à informação. Diante desta exigência, as prefeituras e os demais órgãos tiveram de realizar uma ampla divulgação das informações de interesse público, a fim de fomentar o desenvolvimento de uma cultura de transparência e controle social na administração.

Ao estabelecer este marco regulatório, o Brasil dá um importante passo em sua trajetória de transparência pública. Além de ampliar os mecanismos de obtenção de informações e documentos (já previstos em diferentes legislações e políticas governamentais), estabelece o princípio de que o acesso é a regra e o sigilo a exceção, cabendo à Administração Pública atender às demandas de cidadãos e cidadãs (CGU⁴⁹, BRASIL, 2011).

Dessa maneira, com o intuito de adequar-se à lei, União, Estados, Distrito Federal e Municípios tiveram de construir seus próprios portais de informação. Esses deveriam conter, entre outros dados: competências e estrutura organizacional; autoridades, endereços e telefones de órgãos e entidade; descrição dos principais programas, ações, projetos e obras, com informações sobre sua execução, metas e indicadores de fácil compreensão; resultados de inspeções, auditorias, prestações de contas; repositório de perguntas frequentes⁵⁰.

Por esse motivo, utilizei como fonte primária para esse mapeamento, os dados obtidos nos *sites* das prefeituras municipais do Estado de São Paulo. A primeira etapa, portanto, constituiu uma consulta aos *sites* das secretarias de educação das prefeituras municipais do estado, a fim de buscar as orientações curriculares para a Educação Infantil.

Entre as 645 prefeituras pesquisadas, nos Municípios citados a seguir não foi possível coletar informações⁵¹ de Arujá, Buritizal, Catiguá, Campina do Monte Alegre, Cristais Paulista, Cosmorama, Dolcinópolis, Estiva Gerbi, Gália, Gavião Peixoto, Indaiaporã, Irapuru, Itapirapuã Paulista, Mirante do Paranapanema, Monte Azul Paulista, Nhandeara, Nantes, Nova Europa, Nova Independência, Palestina, Palmeira D'Oeste, Paulistânia, Pindorama, Pinhalzinho, Pirapora do Bom Jesus, Pirassununga, Platina, Planalto, Ribeira, Salmourão, Santo Antônio da Alegria, Santo Antônio de Posse, Santo Antônio do Jardim, São José da Bela Vista, Taguaí, Três Fronteiras, Uchoa e Vitória Brasil, e por isso não entraram na tabulação dos dados.

⁴⁹ CGU-Controladoria Geral da União

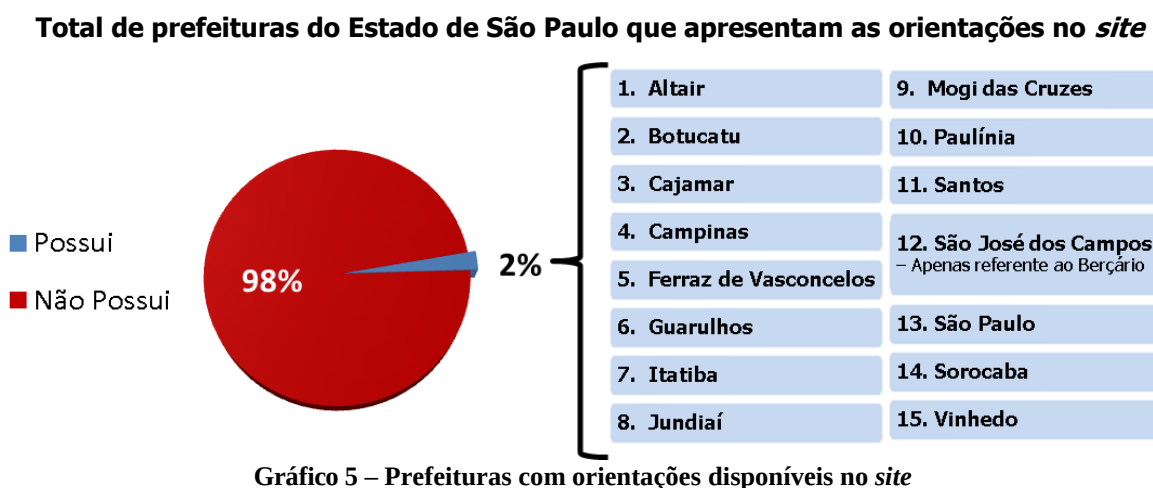
⁵⁰ Informações disponíveis em: <<http://www.acessoainformacao.gov.br/>>. Acesso em: 21 out. 2014.

⁵¹ Algumas prefeituras não permitiram acesso aos documentos.



A consulta foi realizada entre os dias 24 de setembro e 16 de outubro de 2014. Para realização desta tese utilizei como fonte o Portal do Governo do Estado⁵² no qual foi possível obter os *links* para os *sites* das Prefeituras Municipais do Estado de São Paulo⁵³.

Ao término desse levantamento, constatei que apenas 15 prefeituras (elencadas abaixo) possuem disponíveis os documentos orientadores em seus portais.



Diante do pequeno de número propostas encontradas nos portais consultados, realizei um levantamento por contato direto com as secretarias municipais de educação e ouvidorias municipais, por meio de correio eletrônico. O texto enviado no *e-mail* continha uma pequena apresentação alusiva aos propósitos da pesquisa e uma pergunta referente à existência de orientações e ou propostas curriculares para a Educação Infantil no município. Caso a prefeitura já tivesse elaborado seu documento⁵⁴ solicitei a disponibilização do referido material.

Recebi por *e-mail* as devolutivas a seguir.

⁵² Disponível em: <<http://www.saopaulo.sp.gov.br/orgaos/prefeituras>>. Acesso em: 24/09/2014.

⁵³ Entrei em contato com a Secretaria Estadual de Educação a fim de saber se ela possuía um banco de dados com as diretrizes municipais. A secretaria informou que a oferta e manutenção da Educação Infantil é incumbência do poder público municipal. As informações sobre escolas de Educação Infantil devem ser obtidas junto à Secretaria Municipal de Educação ou Prefeitura Municipal dos municípios em questão.

⁵⁴ Algumas das secretarias de educação têm se preocupado em elaborar documentos para a Educação Infantil com o intuito de aprimoramento da qualidade da educação do município. Os documentos norteadores municipais procuram utilizar como referência os RCNEI e DCNEI, porém têm procurado ouvir a comunidade escolar a fim de adequar a redação às necessidades locais. Cabe destacar que os municípios não são obrigados a elaborar esses documentos, mesmo porque as realidades dos municípios são diversas. Alguns municípios ainda não estão com o ensino totalmente municipalizado, como Alfredo Marcondes. Outros possuem apenas uma EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil), o que não justificaria o esforço de elaboração, como Piratininga, por exemplo.

Prefeitura	Respostas da solicitação enviadas pelas secretarias municipais.
Alfredo Marcondes	Não possui o referido documento
Anhumas	Solicitou um requerimento oficial para resposta da pergunta e possível disponibilização do material. Enviada solicitação em 01/10/2014. <i>Status:</i> Aguardando retorno
Bauru	O documento se encontra em fase de elaboração
Bilac	Não possui o referido documento
Cabreúva	Não possui o referido documento
Cerquilha	O documento se encontra em fase de elaboração
Embu das Artes	Enviou dois <i>e-mails</i> indagando os objetivos da pesquisa. Respondi, porém não obtive a informação que solicitei.
Franco da Rocha	O documento se encontra em fase de elaboração
Guarujá	Possui o documento e o disponibilizou.
Hortolândia	Possui um documento norteador. Solicitou requerimento oficial para disponibilização do material. Enviada solicitação em 01/10/2014. <i>Status:</i> Aguardando retorno
Marília	Possui o documento e o disponibilizou.
Monteiro Lobato	O documento se encontra em fase de elaboração
Morro Agudo	Não possui o referido documento
Praia Grande	Solicitou um requerimento para resposta da pergunta e possível disponibilização do material. Enviada solicitação em 01/10/2014. <i>Status:</i> Aguardando retorno
Presidente Prudente	O documento se encontra em fase de elaboração
Rio Grande da Serra	Após conversa telefônica. Enviou os planos de curso das escolas, pois não possuem orientações municipais
Santo André	Não possui o referido documento
São Caetano do Sul	Não possui o referido documento
São Lourenço da Serra	Não possui o referido documento
Sumaré	Possui o documento e o disponibilizou
Taubaté	O documento se encontra em fase de elaboração

Quadro 15- Respostas das prefeituras aos e-mails enviados

Algumas prefeituras, como São Lourenço da Serra e Santo André, informaram que não possuem uma proposta específica nessa área para a Educação Infantil, mas se reportam aos Referenciais Curriculares de Educação Infantil para organizar o seu Plano Político Pedagógico. A prefeitura de Alfredo Marcondes justifica a ausência de informação a respeito alegando que não ocorreu a municipalização do ensino.

Outras prefeituras, como Bauru, Cerquilha, Franco da Rocha e Presidente Prudente, cujo documento está em fase de elaboração, informam que essa construção está sendo realizada por



representantes de ensino da cidade a partir das discussões ocorridas no CONAE⁵⁵.

Ainda insatisfeita com o pequeno número de devolutivas, reiterei o pedido por *e-mail* entre os dias 27 e 31 de outubro de 2014. Com essa iniciativa, obtive um maior número de respostas, que seguem no quadro abaixo:

Prefeitura	Respostas da reiteração enviadas pelas secretarias e ouvidorias municipais
Águas da Prata	Não possui orientações curriculares municipais e só disponibilizará o plano de gestão municipal caso eu vá até a cidade
Águas de São Pedro	Envio o Plano Político Pedagógico (PPP) e esclarece que a Dança em si fica mais direcionada à disciplina de Educação Física, trabalhando o desenvolvimento do movimento
Agudos	Não possui o referido documento
Altinópolis	Não possui o referido documento e a administração municipal aguarda retorno de um protocolo de intenção de implementar no município o programa para Educação Infantil SESI DANÇA
Araçariguama	Não possui orientações/diretrizes curriculares municipais, mas enviou o planejamento anual da educação infantil, que menciona o movimento
Arapeí	O documento se encontra em fase de elaboração
Avaré	O documento se encontra em fase de elaboração
Balbinos	O município não possui escolas de educação infantil. Existe apenas uma EMEIF na cidade
Bariri	Não possui orientações/diretrizes curriculares municipais. A diretoria de ensino esclareceu que as escolas trabalham com seus PPP
Bebedouro	Não possui o referido documento, enviou a matriz curricular em formato de horários de disciplinas
Bom Jesus dos Perdões	Diante da solicitação, respondeu que de acordo com a lei tem 30 dias para responder o <i>e-mail</i> . Solicitação realizada dia 28 de outubro.
Borá	Não possui o referido documento
Bragança Paulista	O documento se encontra em fase de elaboração
Brotas	Não possui o referido documento
Caconde	Não possui o referido documento
Caieiras	Não disponibilizou o documento e justificou que o currículo de Educação Infantil no município de Caieiras foi elaborado e atualmente está em fase experimental nas unidades escolares e não poderão liberar o conteúdo
Campo Limpo Paulista	Possui o documento e o disponibilizou
Cananéia	Diante da solicitação, respondeu que de acordo com a lei tem 30 dias para responder o <i>e-mail</i>
Catanduva	O documento se encontra em fase de elaboração

⁵⁵ A Conferência Nacional de Educação (CONAE) é um espaço democrático aberto pelo Poder Público e articulado com a sociedade para que todos possam participar do desenvolvimento da Educação Nacional. As conferências nacionais de educação são coordenadas pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), conforme estabelece a Portaria do MEC nº 1407, de 14 de dezembro de 2010. A CONAE/2014 é precedida por etapas preparatórias, compreendidas em conferências livres e conferências ordinárias municipais e intermunicipais, estaduais e do Distrito Federal, sendo todas essas atividades realizadas até o final de 2013. O objetivo é garantir a participação da sociedade nas discussões pertinentes à melhoria da educação nacional. Nesses eventos, portanto, os espaços de discussão são abertos à colaboração de todos — profissionais da educação, gestores educacionais, estudantes, pais, entidades sindicais, científicas, movimentos sociais e conselhos de educação, entre outros. Informações retiradas do site <<http://conae2014.mec.gov.br/>>. Acesso em: 21 out. 2014.

Colômbia	Não possui o referido documento. Justificaram que utilizam material estruturado (apostilado) - Sistema de ensino "Dom Bosco" na Educação Infantil
Cotia	Não possui o referido documento
Duartina	Não possui o referido documento. Enviou, a Proposta Pedagógica da CEMEI Laodicea Cardozo Pereira, escola de Ensino Infantil
Garça	Não possui o referido documento, mas justificou que vem sendo implantado no Município o Sistema SESI de Ensino, que apresenta conteúdo de Dança
Guarujá	Possui o documento e o disponibilizou
Ibirá	Não possui o referido documento
Itajobi	Não possui o referido documento
Itapeva	Possui o documento e o disponibilizou
Itatinga	Não possui o referido documento. Justificaram que trabalham com Comunidade Educativa – CEDAC – que concebe metodologias e estratégias para as prefeituras
Itu	Informou que a forma de solicitação de atendimento deverá ser feita por meio de protocolo a ser efetuado na Prefeitura, no setor de Protocolo e pessoalmente
Jacareí	Enviou o currículo da Educação Infantil
Jaguariúna	O documento se encontra em fase de elaboração
José Bonifácio	Não possui o referido documento
Lagoinha	Não possui o referido documento
Lavínia	Não possui o referido documento. Justificou que utiliza Sistema de ensino Maxi, que orientam e fornecem os pressupostos teóricos relacionado às Diretrizes Curriculares Nacionais. Disse ainda que a pergunta feita fez a secretária pensar na elaboração de um documento.
Lins	Não possui o referido documento. Não tem nenhum documento acerca de propostas de Dança voltada para a Educação Infantil. Utilizam os RCNEI e possuem um material chamado Marcos Curriculares para a Educação Infantil, mas não foi disponibilizado
Marabá Paulista	O documento se encontra em fase de elaboração
Motuca	Não possui o referido documento, mas enviou o PPP da EMEIF “Maria Luiza Malzoni Rocha Leite”
Paranapenema	Não possui o referido documento. Justificou que utiliza Sistema de ensino Maxi Iluminuras e não apresentam o ensino de Dança.
Pedreira	Enviou o PPP da Educação Infantil
Porangaba	Não possui o referido documento
Penápolis	Possui diretrizes municipais, mas segue o sistema SESI. Não possui o material para disponibilizar
Rancharia	Não possui o referido documento. Enviou um projeto de Dança que ocorre no município e o planejamento bimestral que é trabalhado nas unidades escolares de Educação Infantil
Ribeirão Preto	O documento se encontra em fase de elaboração
Santa Cruz das Palmeiras	O documento se encontra em fase de elaboração
Santo Antônio do Pinhal	Possui o PPP, mas não o disponibilizou. A secretaria prefere que eu vá até a cidade e conheça pessoalmente a proposta, pois não se sentem confortáveis com a ideia de enviar por <i>e-mail</i> esse documento oficial.
São Manuel	Não possui o referido documento
Suzano	O documento se encontra em fase de elaboração
São Pedro	Não possui o referido documento
Tabapuã	Não possui o referido documento
Teodoro Sampaio	Solicitou que eu fosse à cidade caso tenha interesse. Não respondeu se possuía o documento ou se o disponibilizaria.



Tietê	Não possui o referido documento, enviou a matriz curricular em formato de horário de disciplinas
Torrinha	Não possui o referido documento. Justificou que segue o que propõe os RCNEI e no ano de 2014 foram instituídas as apostilas do sistema Aprende Brasil-Positivo como complemento para o trabalho desenvolvido

Quadro 16 - Respostas das prefeituras à reiteração enviada por e-mail até dia 20/11/2014

Os municípios de Bom Jesus dos Perdões, Cananeia, Dois Córregos, Guarantã, Ibirarema, Ilha Bela, Ilha Solteira, Ipeúna, Ipiruá, Ipuã, Leme, Luís Antônio, Mairinque, Rosana, Sagres Saltinho, Taiaçu, receberam as solicitações e encaminharam aos responsáveis, porém até o fechamento desse quadro não obtive resposta.

Algumas cidades, como Álvaro de Carvalho, Itajobi, José Bonifácio, Lagoinha e Marabá Paulista, demandaram o contato por telefone porque não possuíam endereço eletrônico disponível no *site* ou, ainda, após receberem o *e-mail* com a pergunta fizeram essa solicitação. Outras, como Engenheiro Coelho, Novo Horizonte, Piedade, Presidente Bernardes, Quatá e Santa Maria da Serra, após esse contato, informaram que não havia responsável para responder à pergunta⁵⁶.

Dessa maneira, após realizar os contatos necessários, observei o material adquirido e considerei a quantidade de respostas obtidas como suficientes para uma amostragem, já que abarcou um número satisfatório de documentos a serem avaliados.

1.4.2 Um primeiro olhar para os documentos

Depois de terminada essa etapa da investigação referente às propostas curriculares elaboradas pelos municípios do Estado de São Paulo para a Educação Infantil, notei que as secretarias de educação possuem características muito diferentes umas das outras, principalmente no que tange ao número de escolas e munícipes atendidos, quanto às divisões de ensino e, sobretudo, quanto a objetivos e metas dos municípios expostas nos documentos coletados.

Prefeituras do Estado de São Paulo que possuem diretrizes, propostas e orientações	Nome dado ao documento curriculares para a Educação Infantil.
Águas de São Pedro	Projeto Político Pedagógico
Altair	Proposta Curricular da Educação Infantil
Araçariguama	Planejamento Anual Educação Infantil

⁵⁶ Os demais municípios não responderam à solicitação, nem por *e-mail*, nem por contato telefônico.

Araras	Proposta Curricular Versão Preliminar 2013
Bofete	Projeto Político Pedagógico
Botucatu	Referencial Curricular Municipal da Educação Infantil
Cajamar	Proposta Curricular da Rede Municipal de Educação de Cajamar; Vol. 2 Educação Infantil
Campinas	Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil: Um Processo Contínuo de Reflexão e Ação
Campo Limpo Paulista	Proposta Curricular
Lençóis Paulista	Plano de Ensino 2014
Ferraz de Vasconcelos	Quadro Educação Infantil-Linguagem Corporal
Guarujá	Proposta Curricular Da Educação Infantil
Guarulhos	Proposta Curricular – Quadro de Saberes Necessários
Itapeva	Diretrizes Curriculares
Itatiba	Currículo de Educação Infantil
Jundiaí	Proposta Curricular Jundiaí. Educação Infantil 4 a 5 Anos
Marília	Proposta Curricular para Educação Infantil
Mogi das Cruzes	Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação da Infância
Motuca	Proposta pedagógica
Paulínia	Currículo da Educação Infantil – Pré Escola
Rio Grande da Serra	Plano de Curso
Rafard	Plano Municipal de Educação de Rafard
Santos	Plano de Curso 2014
São Paulo	Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas para Educação Infantil
Sorocaba	Matriz Curricular
Sumaré	Orientações Normativas para o Trabalho Pedagógico da Educação Infantil em Sumaré
Vinhedo	Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Vinhedo

Quadro 17 – Nomes dos documentos coletados

O primeiro aspecto que destaco é que os documentos citados acima são de naturezas diferentes, alguns são diretrizes, propostas pedagógicas, orientações curriculares outros são planos de curso e matrizes curriculares. Por esse viés, busquei entender qual o significado dessas terminologias que acabam por definir o conteúdo de cada documento.

Nesse sentido, segundo Menezes e Santos (2002), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) são normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino, fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) de acordo com o art. 9º, inciso IV, da Lei de Diretrizes e Bases da



Educação Nacional, que assinala ser incumbência da União: "estabelecer, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum" (BRASIL, 1996). As DCN consideram a questão da autonomia da escola e da proposta pedagógica, incentivando as instituições a montar seu currículo, recortando, dentro das áreas de conhecimento, os conteúdos que se ajustam para a formação daquelas competências que estão explicitadas nas diretrizes curriculares.

Por sua vez, as propostas pedagógicas, de acordo com o documento do município de Marília, não configuram “um modelo curricular homogêneo e pronto, que sobrepõe à autonomia pedagógica de cada escola, mas pode funcionar como elemento catalisador de ações na busca da melhoria da qualidade do ensino” (MARILIA, 2010, p. 04).

De acordo com o documento do município de São Paulo, as orientações curriculares oferecem “expectativas sobre aprendizagens que podem ser promovidas com as crianças atendidas nos CEIs, nas creches, nas EMEIs e nas turmas de Educação Infantil das EMEEs da rede municipal de ensino de São Paulo e apresenta algumas orientações sobre como fazê-lo” (SÃO PAULO, 2007, p. 08). As orientações curriculares definem também expectativas de aprendizagem para cada ano nas escolas da rede municipal.

No município de Santos, o Plano de Curso é definido como um “instrumento norteador do currículo que representa a concepção teórica adotada pelas políticas públicas de Educação da rede municipal de ensino” (SANTOS, 2014, p. 03).

Outros termos que aparecem nomeando os documentos coletados são: Projeto Político Pedagógico (PPP) e Matriz curricular. A prefeitura de Águas de São Pedro define o PPP como um documento produzido pelo diálogo entre os diversos segmentos da comunidade escolar a fim de organizar e planejar o trabalho administrativo-pedagógico. O conteúdo traduz a visão, a missão, os objetivos, as metas e as ações a serem trilhadas pela instituição escolar. Por sua vez, a matriz curricular diz respeito às disciplinas e à distribuição de carga horária escolar, como explicitado no município de Sorocaba.

Essas diferenças quanto aos propósitos dos documentos exigiram esforços para contemplar o maior número de cidades nessa etapa. Dessa maneira, considere também como amostragem para a construção de uma análise preliminar os municípios que enviaram Planos de Curso e Matrizes Curriculares, desde que apresentasse menção a

Dança e/ou Movimento⁵⁷. A escolha dessas palavras se deu por esse ser o foco da *Proposta*, e pelo fato de que nos RCNEI a Dança aparece contemplada no eixo Movimento e as secretarias de educação municipais, ao redigirem seus documentos, se baseiam nos conteúdos e estrutura desses referenciais. Como observado no *Relatório de análise de propostas curriculares de Ensino Fundamental e Ensino Médio*, documento que utilizei como referência para realizar esse levantamento,

As propostas atuais trazem as marcas das orientações presentes nos parâmetros e diretrizes curriculares nacionais para a escola básica. Afinal, são documentos produzidos no âmbito estadual e no municipal, como propostas oficiais, elaboradas na interlocução com essas proposições. Nas propostas analisadas há muitas semelhanças e significativa concordância com essas orientações. (BRASIL, 2010b, p. 6)

Dessa maneira, a reflexão foi realizada nos documentos dos municípios de Águas de São Pedro, Araçariguama, Botucatu, Cajamar, Campo Limpo Paulista, Lençóis Paulista, Ferraz de Vasconcelos, Guarujá, Guarulhos, Itapeva, Itatiba, Jundiaí, Marília, Paulínia, Pedreira, Santos, São Paulo, Sorocaba e Sumaré. Os documentos dos municípios de Altair, Bofete, Bebedouro, Tietê, Jacareí, Campinas⁵⁸, Mogi das Cruzes, Motuca, Rio Grande da Serra, Rafard e Vinhedo foram descartados por apresentarem orientações gerais para a Educação Infantil e/ou não possuírem os vocábulos Dança ou Movimento.

1.4.3 Organizando os documentos e os conhecimentos de Movimento e Dança

A partir de uma primeira leitura, organizei os documentos⁵⁹ privilegiando o modo de os municípios sistematizarem o ensino e o currículo de Dança/Movimento. Dessa maneira, destaco temas que se sobressaíram na análise⁶⁰ e os classifico da maneira a seguir.

- *Onde e como o Movimento*⁶¹ está apresentado nos documentos – Esta categoria

⁵⁷ Reforço que a princípio solicitei aos municípios diretrizes, referenciais e orientações curriculares. Porém, diante dos documentos coletados, acabei considerando para a amostragem aqueles documentos que contêm dados relevantes para a análise e dialogam com os propósitos deste doutorado.

⁵⁸ O documento de Campinas apresenta apenas ideias preliminares que serão elaboradas posteriormente em cadernos que contemplem o Corpo e Movimento e as demais áreas da Educação Infantil, que está em fase de elaboração.

⁵⁹ Para a consulta do conteúdo dos documentos organizados em tabelas, vide anexo 5.

⁶⁰ Como dito anteriormente, cada documento adota uma organização e nomenclatura própria para cada parte, por isso a diversidade de nomes em relação a eixos e organização apresentados nos anexos. Nas tabelas anexas, os nomes relativos a eixos, subeixos, pressupostos, objetivos, orientações, metas e expectativas de aprendizagem foram retirados dos documentos do mesmo modo como apresentados na versão oficial de cada município.

⁶¹ A opção por dividir o Movimento e a Dança, se justifica, pois, apesar de toda Dança ter movimento, nem todo movimento do corpo é Dança.



contém informações respectivas aos termos recorrentes e os objetivos a eles relacionados.

- *Onde e como* a Dança está apresentada nos documentos – Esta categoria contém informações relativas a *como* e *onde* a Dança aparece em função de outras atividades ou aquisição de habilidades. E, ainda, *onde* e *como* são expostos os aspectos próprios da Dança.

As referências à Dança e ao Movimento que apresento abaixo foram extraídas dos textos dos documentos, porém foram compiladas e adaptadas para atender às categorias apresentadas. Busquei, ainda, os pontos em comum e os pontos de destaque. Para essa última divisão, elenquei o que considero relevante para o aprendizado do Movimento e da Dança e não é recorrente na maioria os documentos.

1.4.3.1 *Onde e como* o Movimento está apresentado nos documentos

I - Pontos em comum encontrados nos documentos analisados.

a) Palavras mais empregadas no eixo Movimento: Corpo, Comunicação e Expressão, Imitação, Jogos e Brincadeiras.

b) Objetivos recorrentes vinculados ao conhecimento de Corpo no eixo Movimento:

- perceber e ampliar os limites e possibilidades dos movimentos corporais da criança;
- explorar o próprio corpo e familiarizar-se com a imagem corporal e suas características físicas;
- desenvolver a coordenação motora global e seletiva.

Os itens acima foram encontrados em todos os documentos analisados.

c) Objetivos recorrentes vinculados à imitação no eixo Movimento:

- promover atividades em que a criança seja estimulada a imitar e criar movimentos;
- imitar gestos, movimentos, expressões de colegas e adultos e personagens de histórias.

Os itens acima foram encontrados nos documentos das seguintes prefeituras: Campo Limpo Paulista, Botucatu, Guarujá, Itatiba, Santos, São Paulo.

d) Objetivos recorrentes vinculados a Comunicação e Expressão no eixo Movimento:

- interagir com o mundo, expressando sentimentos, emoções e pensamentos por meio de gestos, de expressões, de seu tônus e de diferentes posturas corporais;

- representar simbolicamente, por meio do movimento, experiências observadas e vividas no cotidiano bem como na natureza;
- utilizar o movimento de forma expressiva intencional ou espontânea nas ações cotidianas;
- expressar, por meio de gestos e atitudes, suas potencialidades, desejos, sentimentos, percebendo seus limites, bem como o uso da linguagem oral;
- expressar por meio de brincadeiras de faz de conta, assumindo posturas corporais, gestos e falas que delineiam determinados papéis.

Os itens acima foram encontrados nos documentos das seguintes prefeituras: Águas de São Pedro, Botucatu, Lençóis Paulista, Guarujá, Guarulhos, Itatiba, Jundiaí, Pedreira, Santos, São Paulo, Sorocaba, Sumaré.

e) Objetivos recorrentes vinculados ao trabalho com jogos e brincadeiras no eixo Movimento:

- proporcionar situações de jogos, brincadeiras e faz de conta explicitando movimentos, interações e autonomia, seguindo regras ou criando-as e ampliando as estratégias que envolvam equilíbrio e coordenação;
- proporcionar situações onde as crianças explorem os ambientes, brinquedos, brincadeiras, jogos e parques por meio da percepção, da coordenação e de movimentos e adquiram noções de distância, proximidade, organização e tempo;
- trabalhar jogos, brincadeiras, brinquedos, festejos, histórias e modos de vida das crianças, característicos de diferentes culturas e da tradição cultural de sua comunidade;
- proporcionar brincadeiras e jogos simbólicos, reelaborando e incluindo a criação de outros gestos em substituição ou acréscimo aos tradicionais.

Os itens acima foram encontrados nos documentos das seguintes prefeituras: Botucatu, Cajamar, Ferraz de Vasconcelos, Guarujá, Itapeva, Marília, Pedreira, Santos, São Paulo, Sumaré.



Onde e Como o Movimento Aparece nos Documentos			
Termos	Objetivos	Nº Pref.	Prefeituras
Corpo	Perceber e ampliar os limites e possibilidades dos movimentos corporais da criança	19	Todas as analisadas
	Explorar o próprio corpo e familiarizar-se com a imagem corporal e suas características físicas		
	Desenvolver a coordenação motora global e seletiva		
Comunicação e Expressão	Interagir com o mundo, expressando sentimentos, emoções e pensamentos por meio de gestos, de expressões, de seu tônus e de diferentes posturas corporais	12	Águas de São Pedro, Botucatu, Lençóis Paulista, Guarujá, Guarulhos, Itatiba, Jundiaí, Pedreira, Santos, São Paulo, Sorocaba, Sumaré
	Representar simbolicamente, por meio do movimento, experiências observadas e vividas no cotidiano bem como na natureza		
	Utilizar o movimento de forma expressiva intencional ou espontânea nas ações cotidianas		
	Expressar, por meio de gestos e atitudes, suas potencialidades, desejos, sentimentos, percebendo seus limites, bem como o uso da linguagem oral		
	Expressar por meio de brincadeiras de faz de conta, assumindo posturas corporais, gestos e falas que delineiam determinados papéis		
Imitação	Promover atividades em que a criança seja estimulada a imitar e criar movimentos	6	Campo Limpo Paulista, Botucatu, Guarujá, Itatiba, Santos, São Paulo
	Imitar gestos, movimentos, expressões de colegas e adultos e personagens de histórias		
Jogos e Brincadeiras	Proporcionar situações de jogos, brincadeiras e faz de conta explicitando movimentos, interações e autonomia, seguindo regras ou criando-as e ampliando as estratégias que envolvam equilíbrio e coordenação	10	Botucatu, Cajamar, Ferraz de Vasconcelos, Guarujá, Itupeva, Marília, Pedreira, Santos, São Paulo, Sumaré
	Proporcionar situações onde as crianças explorem os ambientes, brinquedos, brincadeiras, jogos e parques por meio da percepção, da coordenação e de movimentos e adquiram noções de distância, proximidade, organização e tempo		
	Trabalhar jogos, brincadeiras, brinquedos, festejos, histórias e modos de vida das crianças, característicos de diferentes culturas e da tradição cultural de sua comunidade		
	Proporcionar brincadeiras e jogos simbólicos, reelaborando e incluindo a criação de outros gestos em substituição e acréscimo aos tradicionais		

Quadro 18 – Onde e como o Movimento está apresentado nos documentos

II - Pontos em destaque encontrados no Movimento.

Prefeitura de Cajamar:

- experimentar locomover-se em diferentes planos;
- descobrir os fatores que interferem no equilíbrio estático e dinâmico;
- identificar a presença dos movimentos em diferentes manifestações da cultura corporal.

Prefeitura de Guarulhos:

- perceber, identificar, produzir e reproduzir sequências simples e complexas de movimentos ritmados individualmente e em grupo;
- explorar e produzir os sons do próprio corpo e sons do ambiente criando situações rítmicas.

Prefeitura de Marília:

- explorar os movimentos corporais nas expressões estéticas e artísticas;
- desenvolver a imaginação e criatividade associada ao

movimento.

Prefeitura de São Paulo:

- assegurar a regularidade nas propostas possibilitando à criança explorar repetidamente o mesmo material, o espaço e o seu corpo de diferentes formas ou com crescente domínio dos movimentos mobilizados em cada proposta.

Prefeitura de Sorocaba:

- propiciar a fruição estética pelo exercício da linguagem corporal.



Pontos em destaque encontrados no Movimento	
Cajamar	Experimentar locomover-se em diferentes planos
	Descobrir os fatores que interferem no equilíbrio estático e dinâmico
	Identificar a presença dos movimentos em diferentes manifestações da cultura corporal
Guarulhos	Perceber, identificar, produzir e reproduzir sequências simples e complexas de movimentos ritmados individualmente e em grupo
	Explorar e produzir os sons do próprio corpo e sons do ambiente criando situações rítmicas
Marília	Explorar os movimentos corporais nas expressões estéticas e artísticas
	Desenvolver a imaginação e criatividade associada ao movimento
São Paulo	Assegurar a regularidade nas propostas que possibilite à criança explorar repetidamente o mesmo material, o espaço e o seu corpo de diferentes formas ou com crescente domínio dos movimentos mobilizados em cada proposta
Sorocaba	Propiciar a fruição estética pelo exercício da linguagem corporal

Quadro 19 – Pontos em destaque encontrados no Movimento

1.4.3.2 Onde e como a Dança está apresentada nos documentos

I - Pontos em comum encontrados nos documentos analisados.

a) A Dança aparece em função de outra atividade ou aquisição de habilidades, como destaque a seguir.

- Entre as atividades que podem melhorar a habilidade motora e expressiva do corpo.

O item acima foi encontrado nos documentos das seguintes prefeituras: Águas de São Pedro, Araçariguama, Araras, Botucatu, Cajamar, Campo Limpo Paulista, Itapeva, Itatiba, Lençóis Paulista, Ferraz de Vasconcelos, Guarujá, Itapeva, Marília, Pedreira, Santos, São Paulo, Sumaré.

- Entre as atividades que podem auxiliar na valorização da cultura de sua comunidade, ao lado de músicas, brincadeiras, histórias e jogos baseados em valores e repertórios culturais.

O item acima foi encontrado nos documentos das seguintes prefeituras: Araras, Campo Limpo Paulista, Guarujá, Itatiba.

- Entre as atividades que fazem parte da cultura corporal.

O item acima foi encontrado nos documentos das seguintes prefeituras: Itapeva, Pedreira, São Paulo, Sumaré.

- Entre as atividades que podem auxiliar na afetividade, sociabilidade e integração.

O item acima foi encontrado nos documentos das seguintes prefeituras: Araras, Cajamar, Guarujá, Marília.

- Entre as atividades que podem colaborar no desenvolvimento do ritmo corporal e exploração musical.

O item acima foi encontrado nos documentos das seguintes prefeituras: Águas de São Pedro, Araçariguama, Araras, Lençóis Paulista, Guarujá, Itapeva, Marília, São Paulo, Sumaré.

b) Os aspectos próprios da Dança que apareceram nos documentos estão dispostos a seguir.

- Apreciar, descrever, interpretar e avaliar apresentações de Dança de gêneros diferentes.

O item acima foi encontrado nos documentos das seguintes prefeituras: São Paulo, Cajamar, Itapeva e Pedreira.

- Valorizar e ampliar as possibilidades estéticas do movimento pelo conhecimento e utilização de diferentes modalidades de Dança.



O item acima foi encontrado nos documentos das seguintes prefeituras: Araras e Lençóis Paulista, Santos, Sumaré.

- Descrever como um movimento deve ser feito e criar um sistema de registro para movimentos, utilizando-o na realização de sequências de movimentos.

O item acima foi encontrado nos documentos das seguintes prefeituras: Pedreira e São Paulo.

- Dançar criando, imitando e coordenando movimentos com o uso de materiais diversos (lenços, bola, fitas, instrumentos etc.), explorando o espaço (em cima, em baixo, para frente, para trás, à esquerda e à direita) a partir de estímulos diversos (proposições orais, demarcações no chão, mobiliário, divisórias no espaço etc.), explorando as qualidades do movimento (tempo – rápido ou lento, energia – forte ou leve, e espaço direto ou flexível etc.) também a partir de estímulos diversos (tipo de música, ritmo, espaços, objetos, imagens, fantasias, histórias etc.).

O item acima foi encontrado nos documentos das seguintes prefeituras: Guarujá e São Paulo.

Onde e como a Dança está apresentada nos documentos

Destaque		Nº Pref.	Prefeituras
Em função de outra atividade ou aquisição de habilidades	Entre as atividades que podem melhorar a habilidade motora e expressiva do corpo	17	Águas de São Pedro, Araçariquama, Araras, Botucatu, Cajamar, Campo Limpo Paulista, Itapeva, Itatiba, Lençóis Paulista, Ferraz de Vasconcelos, Guarujá, Itapeva, Marília, Pedreira, Santos, São Paulo, Sumaré
	Entre as atividades que podem auxiliar na valorização da cultura de sua comunidade, ao lado de músicas, brincadeiras, histórias e jogos baseados em valores e repertórios culturais	4	Araras, Campo Limpo Paulista, Guarujá, Itatiba
	Entre as atividades que fazem parte da cultura corporal	4	Itapeva, Pedreira, São Paulo, Sumaré
	Entre as atividades que podem auxiliar na afetividade, sociabilidade e integração	4	Araras, Cajamar, Guarujá, Marília
	Entre as atividades que podem colaborar no desenvolvimento do ritmo corporal e exploração musical	9	Águas de São Pedro, Araçariquama, Araras, Lençóis Paulista, Guarujá, Itapeva, Marília, São Paulo, Sumaré
Aspectos próprios da Dança que apareceram nos documentos	Apreciar, descrever, interpretar e avaliar apresentações de Dança de gêneros diferentes	4	São Paulo, Cajamar Itapeva e Pedreira
	Valorizar e ampliar as possibilidades estéticas do movimento pelo conhecimento e utilização de diferentes modalidades de Dança	4	Araras e Lençóis Paulista, Santos, Sumaré
	Descrever como um movimento deve ser feito e criar um sistema de registro para movimentos, utilizando-o na realização de sequências de movimentos	2	Pedreira e São Paulo
	Dançar criando, imitando e coordenando movimentos com o uso de materiais diversos (lenços, bola, fitas, instrumentos etc.), explorando o espaço (em cima, em baixo, para frente, para trás, à esquerda e à direita) a partir de estímulos diversos (proposições orais, demarcações no chão, mobiliário, divisórias no espaço etc.), explorando as qualidades do movimento (tempo – rápido ou lento, energia – forte ou leve, e espaço direto ou flexível etc.) também a partir de estímulos diversos (tipo de música, ritmo, espaços, objetos, imagens, fantasias, histórias etc.).	2	Guarujá e São Paulo

Quadro 20 – Onde e como a Dança está apresentada nos documentos



II - Pontos em destaque encontrados entre os objetivos relacionados à Dança

Prefeitura de Itatiba:

- oferecer momentos em que a criança elabore coreografias;
- incentivar a criança a ampliar repertório e modificar coreografias pré-estabelecidas;
- incentivar a criança a criar e reproduzir coreografias diferentes das que estão na mídia.

Prefeitura de Jundiá:

- criar poéticas pessoais na brincadeira de faz de conta que explorem as linguagens do Teatro e da Dança;
- explorar os elementos da Dança em movimentos de sequências, tempos, espaços e gestos.

Pontos em destaque encontrados entre os objetivos relacionados à Dança	
Itatiba	Oferecer momentos em que a criança elabore coreografias
	Incentivar a criança a ampliar repertório e modificar coreografias pré-estabelecidas
	Incentivar a criança a criar e reproduzir coreografias diferentes das que estão na mídia
Jundiá	Criar poéticas pessoais na brincadeira de faz de conta que explorem as linguagens do Teatro e da Dança
	Explorar os elementos da Dança em movimentos de sequências, tempos, espaços e gestos

Quadro 21 – Pontos em destaque encontrados entre os objetivos relacionados à Dança

1.4.3.3 Um outro olhar sobre os documentos

Depois de terminada a organização das propostas em relação à Dança/Movimento destaquei outros aspectos que auxiliaram na compreensão do universo pesquisado. Observei algumas diferenças entre as características, tais como: o tipo de documento (natureza), a organização e estrutura, os objetivos e a autoria, que apresento a seguir.

O primeiro ponto que constatei foi a grande diversidade quanto à natureza e formato dos documentos. Determinadas secretarias enviaram documentos com características que diferiram do solicitado, incluindo projetos de Dança extracurriculares, intenções de trabalho com Dança, artigos publicados em jornal, Planos Municipais de Educação, documentos que mostravam a organização da Educação no Município, entre outros⁶². Nesse sentido, questiono sobre os possíveis fatores dessa variedade. Será que

⁶² Esses textos não entraram na amostragem por não abrangem o escopo da pesquisa.

ocorreram interpretações variadas quanto à solicitação⁶³ ou existe uma confusão no entendimento do que sejam orientações/propostas curriculares para a Educação Infantil? Ou ainda por que, na ausência desses documentos na prefeitura, algumas secretarias municipais se sentiram na obrigação de enviar suas propostas⁶⁴, mesmo que não atendessem a solicitação inicial?

Isso posto, reforço que os documentos curriculares selecionados para amostragem apresentaram a Dança e Movimento em seu escopo. Esses documentos se encontram intitulados de diversas maneiras, como Proposta Curricular⁶⁵, Currículo, Plano de Curso, Plano de Ensino, Planejamento Anual, Projeto Político Pedagógico, Proposta Pedagógica, Referencial Curricular Municipal, Orientações Curriculares e Diretrizes Curriculares, e foram construídos com base na legislação educacional nacional vigente, levando em consideração a realidade municipal. Nesse sentido, é pertinente observar como se constitui esse discurso local em relação às orientações centrais. Isso porque a maioria dos documentos seguem as orientações da LDB 9.394/96 e é indiscutível que os RCNEI e DCNEI foram um guia para a elaboração das propostas municipais.

Prefeituras como as de Cajamar, Guarulhos, Guarujá, Itapeva, Itatiba, Marília, Mogi das Cruzes, Paulínia, São Paulo, Sorocaba, Sumaré, apresentaram os documentos de forma organizada e coesa, subsidiados por referências teóricas na área de Educação, como, por exemplo, Vygotsky, Paulo Freire, Piaget, Sarmento, Wallon. Nesse sentido, alguns identificam na escrita a opção pelo construtivismo, como a prefeitura de Botucatu, outras apresentam influências sócio-interacionistas, como a prefeitura de Araras, e da cultura da infância, como Cajamar e Guarujá.

Destaco ainda, que alguns documentos apresentam concepções definidas para criança, pré-escola, desenvolvimento, aprendizagem, currículo, avaliação, participação, entre outros aspectos, como no caso das prefeituras de Botucatu, Cajamar, Itatiba, Jundiaí, São Paulo, Sumaré. Em relação aos propósitos, evidencio que entre os objetivos identificados na leitura dos documentos, uma parte deles se propõe fornecer elementos aos professores para a realização do trabalho com as crianças, a exemplo das prefeituras de

⁶³ Esclareço que no corpo do *e-mail* enviado às secretarias destaquei em dois momentos distintos que a solicitação se referia a orientações/propostas curriculares para a Educação Infantil.

⁶⁴ Nesse sentido recebi diversos *e-mails* justificando a ausência de trabalhos específicos para Educação Infantil nas prefeituras.

⁶⁵ A nomenclatura completa encontra-se no quadro 18.



Marília, Itapeva e Paulínia, outros trazem contribuições para que as escolas construam suas propostas pedagógicas, como as prefeituras de Cajamar e Guarulhos.

Alguns documentos apresentam problemas que variam desde a formatação às evidências teóricas que sustentam a proposta na tentativa de apoiar o trabalho pedagógico, de forma que utilizam autores de maneira superficial ou com concepções divergentes. Outra questão é que alguns se utilizam exatamente do mesmo texto no documento, como pode ser visto nas Prefeituras de Pedreira e São Paulo⁶⁶.

No que tange à autoria, a escrita dos documentos, em alguns casos, partiu de necessidades apresentadas pela população e foi desenvolvido por meio da parceria do governo com os Conselhos Municipais de Educação, associações, diretores das escolas e professores, a fim de garantir identidade e autonomia. Em determinados municípios a elaboração ficou a cargo da Secretaria de Educação, como em Araçariguama, Lençóis Paulistas e Ferraz de Vasconcelos. Outros buscaram a colaboração de diversos professores da rede, em uma proposta colaborativa, como Botucatu, Cajamar e Itapeva. Outros ainda contrataram assessorias de empresas especializadas, como, por exemplo, Guarujá.

Dessa maneira, ressalto que cada município teve autonomia para discutir as ações e prioridades a serem eleitas para compor os documentos⁶⁷. Cada documento municipal apresenta uma forma de organização. Por exemplo, a Prefeitura de Araras distribuiu os conteúdos referentes ao Movimento em subeixos, tais como Identidade; Autonomia e Autoestima; Corpo e Movimento; Jogos, Brincadeiras e Brinquedos; Linguagens da Arte; Natureza e Cultura; Diversidade; Interação e Recreação. Para cada um desses subeixos apresentou objetivos, expectativas de aprendizagem e orientações didáticas. A cidade de Pedreira, por sua vez, nomeia o Movimento como uma área da linguagem corporal dividindo-a nos blocos: explorar o mundo pelo movimento; explorar o próprio corpo pelo movimento; expressar e interagir com os outros pelo movimento.

Pela observação das propostas pude ter uma ideia do que chega às escolas em relação ao Movimento e à Dança. Ao considerar as categorias acima apresentadas, percebi que muitas propostas não incluem os conhecimentos específicos de Dança. Quando aparecem descrevem a Dança entre as atividades que podem melhorar as habilidades

⁶⁶ Vide anexo 5.

⁶⁷ A maioria se baseou no âmbito Conhecimento de Mundo, e se referem aos eixos de trabalho Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática, presentes no RCNEI, v. 3.

motoras e expressivas, como jogos, brincadeiras e modalidades esportivas, por exemplo nas prefeituras de Águas de São Pedro, Araçariguama, Araras, Botucatu, Cajamar, Campo Limpo Paulista, Itapeva, Itatiba, Lençóis Paulista, Ferraz de Vasconcelos, Guarujá, Itapeva, Marília, Pedreira, Santos, São Paulo, Sumaré.

Os documentos dos municípios de Cajamar, Guarujá, Guarulhos, Itapeva, São Paulo, Sorocaba, Sumaré, incluem a Dança, como parte da Cultura Corporal⁶⁸, ligados a princípios da Educação Física. Nesse sentido a prefeitura de Guarulhos, se utiliza de Coletivo de Autores (1992), para destacar que pensar sobre esse enfoque,

Significa buscar desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizada pela expressão corporal: Jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte... e outros que podem ser identificados como forma de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas. (p. 38)

Assim como observamos nos RCNEI, que expõe que “Os jogos, as brincadeiras, a dança e as práticas esportivas revelam, por seu lado, a cultura corporal de cada grupo social, constituindo-se em atividades privilegiadas nas quais o movimento é aprendido e significado”. (BRASIL, 1998c, p. 19)

Em determinados documentos a Dança está pouco especificada, como na prefeitura de Paulínia, no Eixo Corpo, subeixo Coordenação Motora Grossa, que indica como orientação didática: dançar livremente e dançar seguindo coreografia, sem maiores esclarecimentos sobre o que é Dança livre ou que tipo de coreografia trabalhar com as crianças.

Os documentos das cidades de Araras, Cajamar, Itapeva, Pedreira, Lençóis Paulista, Santos, São Paulo e Sumaré indicam alguns aspectos próprios da Dança que podem ser trabalhados com as crianças, como, por exemplo, a exploração do espaço por meio de níveis (alto, médio e baixo) e as qualidades do movimento de Laban. O que é interessante, pois destaca conhecimentos próprios da Dança. Apesar disso, esse trabalho é pouco elucidado.

Dessa maneira, os conhecimentos relativos à Dança precisam ser reelaborados nesses documentos para que haja possibilidade de ampliação consistente do ensino de Dança na escola. Essa análise preliminar nas propostas municipais me levou a pensar

⁶⁸ Os RCNEI v. 3, apresentam “A expressão ‘cultura corporal’ está sendo utilizada para denominar o amplo e riquíssimo campo da cultura que abrange a produção de práticas expressivas e comunicativas externalizadas pelo movimento.” (BRASIL, 1998c, p. 15).



sobre que tipo de formação profissional é necessária para o cumprimento das exigências apresentadas pelas legislações nacionais e municipais. Será que os profissionais em exercício estão preparados para atuar com Dança?

Nesse momento, reflito sobre o professor que desenvolverá esse trabalho e volto a uma questão central: Os conhecimentos próprios da Dança em algum momento se apresentam na formação do profissional que atuará com Dança na Educação Infantil?

Para responder a essa questão, é importante entender a formação do professor que atua na área. Nessa perspectiva, abro as reflexões do próximo capítulo com o intuito de conhecer os caminhos da formação desses profissionais.





2. OS CAMINHOS DA DANÇA PARA SUA INSERÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

Para elaborar este capítulo, me inspiro na pergunta: “Que tipos de formação serão mais viáveis para equipar os professores com as capacidades necessárias ao desempenho do seu trabalho? (SCHÖN, 1992, p. 80)” e a contextualizo para esta tese em: “Que tipo de formação o profissional que atua com Dança na escola precisa ter?”.

Compreendo formação como uma ação proveniente da experiência, das histórias pessoais, do contexto e também da formação que o professor teve quando aluno. Esse último aspecto se aproxima ao conceito explicitado no Parecer⁶⁹ CNE-CP nº 9.

O conceito de simetria invertida ajuda a descrever um aspecto da profissão e da prática de professor, que se refere ao fato de que a experiência como aluno, não apenas nos cursos de formação docente, mas ao longo de toda a sua trajetória escolar, é constitutiva do papel que exercerá futuramente como docente (BRASIL, 2002, p. 30).

À vista disso, traço um paralelo ao meu processo de formação, já citado na introdução, em que os *saberes em dança* começaram a ser construídos desde as primeiras vivências em apreciação estética, assistindo a espetáculos e posteriormente, aprendendo os passos iniciais na academia de *ballet*.

Ao tornar consciente as escolhas profissionais que realizei, consigo distinguir em meu processo de formação aspectos relacionados à simetria invertida e identificar o quanto as experiências anteriores à prática docente acabaram influenciando as opções que fiz quando iniciei a minha carreira.

A ação reflexiva sobre meu percurso de formação, nesse momento de escrita da tese, tem o intuito de atualizá-lo para um contexto de formação de professores para a Dança. Em outras palavras, este doutoramento contempla minha constituição como professora reflexiva e a tomada de consciência sobre essa formação.

A simetria invertida na formação de professores em Dança implica que, ao experimentar *no* corpo e *pelo* corpo o papel de aluno⁷⁰, o profissional passa a visualizar

⁶⁹ Cabe esclarecer que, de acordo com Stein (2014), os pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) têm o objetivo de divulgar as decisões da Câmara, proferidas em relatos de processos e precedem as Resoluções.

⁷⁰ Sobre esse assunto, Sgarbi (2009) salienta que o corpo do professor precisa ter vivenciado essa Dança, a fim de que possa realizar um trabalho efetivo junto às crianças de Educação Infantil. Essa também é uma premissa do GPDEE que entende que para refletir sobre questões relacionadas ao ensino, é necessário que a Dança seja experimentada *no* e *pelo* corpo, para que a partir daí estabeleça a relação com o outro e as interfaces com as práticas educativas. Esse aspecto será discutido na última parte desta tese.



também sua ação como professor e pode ressignificar o seu papel como docente.

Deste modo, quando me referir à formação em Dança, não estou restringindo-a ao curso de licenciatura, mas também a um contexto sociocultural e da própria formação adquirida como ser humano. Nesse aspecto, Nóvoa (1992) salienta que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal (p. 26).

Isso posto, entendo como necessário conhecer o passado e as influências do contexto para compreender o presente a fim de ter subsídios para projetar o futuro. Ana Mae Barbosa, em uma palestra no Instituto de Arte da UNESP, no ano de 2012, cita Aloísio Magalhães, que usava a metáfora “quanto mais puxarmos a borracha do estilingue para trás mais longe lançaremos a pedra para frente,”. Apresentarei adiante um levantamento histórico do profissional que atua com Dança na escola, do qual segue um resumo nos subitens a seguir.

2.1 De onde viemos: Os Primeiros Passos da Dança a caminho do contexto escolar

Para chegar à formação dos professores que hoje trabalham com Dança na escola, apresento uma organização cronológica sobre a inserção dessa área do conhecimento no ambiente escolar.

Apesar de escolher o enfoque linear, tenho ciência de que a história nem sempre assim o é e, na medida em que os eventos acontecem, eles se entrelaçam, se fundem e em alguns momentos é difícil manter a ordem dos fatos sem o ir e vir.

Além disso, o recorte apresentado é uma visão estabelecida por mim, uma artista/educadora que tem ciência de suas limitações quanto a sua formação no campo da historiografia. Justifico essa opção por acreditar ser uma maneira interessante de sistematizar e, ainda, situar o leitor sobre que tipo de profissional trabalha com Dança na escola atualmente.

2.2 Por onde passamos: Os caminhos para chegar a ser professor de Dança

Exponho uma perspectiva das escolas técnicas, que fazem parte da educação formal⁷¹ e são destinadas à formação de bailarinos e professores para atuar nas escolas não formais⁷². Discuto também o papel desses espaços na formação do profissional que trabalha

⁷¹ De acordo com Gaspar (2002, p. 171) “A educação com reconhecimento oficial, oferecida nas escolas em cursos com níveis, graus, programas, currículos e diplomas, costuma ser chamada de *educação formal*”.

⁷² Ainda para Gaspar (2002), a educação não formal tem também disciplinas, currículos e programas, mas não

com Dança.

2.3 As graduações em Dança: um caminho para a Dança na escola

Apresento nesse subitem uma visão dos cursos universitários de Dança, essa abordagem contextualiza o leitor sobre a inserção desses profissionais na educação formal e dos múltiplos espaços destinados à formação do professor de Dança. A ideia é entender a origem da diversidade de profissionais que atuam na área.

2.4 Um pouco mais dessa história: A Educação Infantil

Quem são de fato os profissionais que atuam na Educação Infantil (EI) e qual sua formação? Para abordar essa temática, mostro um percurso da inserção da EI na educação brasileira. Acrescento fases da história referentes à formação dos professores e as relações com o Movimento para essa etapa da educação básica.

2.1 DE ONDE VIEMOS: OS PRIMEIROS PASSOS DA DANÇA A CAMINHO DO CONTEXTO ESCOLAR

Desde a Missão Francesa, no início do século XIX, muitos episódios marcaram a história do ensino Arte e da Dança no Brasil. Para realizar uma retrospectiva sobre o ensino da Dança, em especial da EI, é necessário considerar as contribuições da Educação Física e da Arte, já que a Dança foi oficialmente inserida no universo escolar ligada à Educação Física.

De acordo com Soares (1996), a Educação Física tal como entendemos hoje teve primeiramente o nome de “escolas de ginástica” ou “métodos de ginástica”. Nesse período, o Brasil recebeu influências dos métodos francês, alemão e sueco. Sob essa perspectiva, a ginástica abrangia a prática de marchas, corridas, lançamentos, esgrima, natação, equitação, jogos e Danças, destacando esta última exclusivamente para as mulheres. Dessa maneira, o ensino da Dança no século XIX estava atrelado aos movimentos ginásticos europeus, que formaram a primeira base institucional para a Educação Física moderna no mundo ocidental (BETTI, 1991)⁷³.

Em 1882, Rui Barbosa defendeu a inclusão da ginástica nas escolas e a equiparação dos professores de ginástica aos das outras disciplinas. A argumentação utilizada por Rui Barbosa foi que esta atividade evidenciava o viés da saúde, cujas funções eram as

oferece graus ou diplomas oficiais. Para Monte (2003), a Educação não formal em Dança é aquela obtida por meio de cursos livres oferecidos em academias e centros culturais sem expedição de diploma reconhecido pelo MEC.

⁷³ Essa influência ginástica, também se concentrou na educação para infância, apresentarei seu desdobramento na formação de professores para criança da Escola Caetano de Campos, no último item desse capítulo.



higiênicas, eugênicas e morais, fundamentadas nos princípios de um corpo saudável sustentador da atividade intelectual. Nesse contexto, os métodos ginásticos europeus foram pautados por um pensamento higienista⁷⁴ e “a Educação Física será a própria expressão física da sociedade do capital. Ela encarna e expressa os gestos automatizados, disciplinados e se faz protagonista de um corpo saudável” (SOARES, 2007, p. 6).

Em 1928, no antigo Distrito Federal (Rio de Janeiro) ocorreu a reforma liderada por Fernando de Azevedo, que instituiu para todos os níveis do ensino a Educação Física. Essa reforma ditava sessões de atividades físicas diárias a todos os alunos, reservando-se à mulher “atividades ginásticas leves e próprias para sua condição na sociedade, a fim de preservar o preparado para a maternidade” (IDEM, p. 92). Nesse sentido, educação feminina deveria incluir o aprendizado de jogos infantis. Como exemplo de exercícios físicos adequados para as mulheres estavam, entre outros, a natação e a Dança.

A Dança na reforma de Fernando de Azevedo era importante como “um método de educação corporal feminina fundamentada na assimilação de um código de movimentos tidos como belos, harmoniosos e graciosos, que permitem às mocinhas a expressão – totalmente ‘espontânea’ – de sua ‘natureza’ feminina” (MATHIAS; RUBIO, 2010, p. 279).

Nessa mesma época, o Decreto nº 2940 de 22 de novembro de 1928 coloca a Dança junto com a música nas escolas públicas do então Distrito Federal (RJ), com o caráter interpretativo, conforme apresentado no Art. 439. A comissão de música tinha por fim trabalhar constantemente pelo desenvolvimento da cultura musical popular, devendo para isso:

- a) tomar medidas para uniformizar o ensino de música nas escolas municipais;
- b) organizar catálogos ou programmas de música brasileira para serem estudados e cantados;
- c) promover e organizar concursos de composições apropriadas ao canto coral e de canções populares brasileiras;
- d) organizar audições escolares públicas de coro, orchestra e música de câmara;
- e) promover e realizar palestras e conferências populares, para ilustrarem os programmas das audições;
- f) promover reuniões de professores de música para o estudo de questões musicais, congregando os esforços de associações interessadas;
- g) estudar e indicar as obras musicais susceptíveis de interpretação, pelos exercícios de gymnastica rythmica e bailados, nas escolas públicas;**

⁷⁴ O movimento higienista surgiu em conjunto com políticas de saúde, com a intenção de preservar o corpo saudável como máquina da engrenagem do processo de industrialização. Calcada em princípios do liberalismo e do positivismo, a Educação Física era a principal aliada para manter esse corpo em bom funcionamento.

h) organizar concertos de música histórica para os alunos das escolas públicas municipais. (BRASIL, 1928, **grifo nosso**)⁷⁵.

A relação com a Dança nesse decreto se estabelece pelo viés de criação musical e com o fim de preparar corpos de bailados por meio da coreografia e da ginástica rítmica. Por trás dessa institucionalização e da valorização da cultura musical popular havia um discurso de caráter civilizador. O intuito era construir uma nação, moralizando e disciplinando o povo, a fim de desenvolver um “gosto estético” nas classes populares. Um perfil doutrinador e dito social, já que a arte consolidava

[...] no novo código de educação, as representações dramáticas, a música e a **dança** não entraram apenas como divertimento nos programas de festas e reuniões escolares, mas se integraram, como num corpo de doutrina, no novo sistema com que a escola, aproveitando a arte na sua função social, como um auxiliar maravilhoso na obra de educação, poderá contribuir para aprofundar e consolidar as bases espirituais de nossa formação, abrindo a sensibilidade da criança às atividades ideais, capazes de despertá-la e desenvolvê-la, sem prejuízo, antes como proveito das práticas cotidianas. (AZEVEDO, 1958, p. 128-129, **grifo nosso**).

Dessa maneira, a Dança não possuía um fim em si, mas servia como meio para se alcançar outros objetivos e era vista como atividade física “eficiente” para desenvolver sentimentos de alegria e liberdade, que servia não só de base para os programas de festas escolares, mas também para restabelecer o equilíbrio entre as atividades motoras e intelectuais das crianças⁷⁶. Outro destaque do período, foi o resgate das Danças populares, integradas às demais manifestações culturais.

Ainda para Azevedo (1958), por meio de exercícios físicos, deveria se trabalhar o ritmo de uma obra musical, estabelecendo conexões com a beleza e a plástica do movimento. Além dos princípios higiênicos e morais da época, a Educação Física deveria estar a serviço dos ideais estéticos. Esse pensamento demonstra laços entre os ritmos corporal e musical, de acordo com a influência ginástica de Dalcroze. A denominação de ginástica nessa época era uma combinação do que hoje conhecemos como ginástica rítmica e Dança, sob as influências das técnicas difundidas por Isadora Duncan, Rudolf Laban e Jacques Dalcroze⁷⁷.

⁷⁵ Todos os documentos citados nessa tese do início do século XX serão mantidos com a grafia da época.

⁷⁶ Sobre esse assunto Azevedo (1920) argumenta que “a Educação Física se dirige a todos, e aos fracos, sobretudo, e [...] o preparo físico – pelo estímulo enérgico, que provocam os exercícios no funcionamento fisiológico de todos os órgãos, inclusive do cérebro, que largamente beneficiam, estimulando intensamente seu desenvolvimento e sua nutrição –, é um grande fator social educativo, o mais maravilhoso instrumento de regeneração higiênica e transformação estética do indivíduo e das raças e uma das forças mais eficazes do desenvolvimento da mentalidade, da formação do caráter e da vontade, sobre os quais exerce poderosa e incontestável influência” (p. 6).

⁷⁷ Esses nomes foram destaques na concepção de um pensamento moderno para a Dança. Isadora



De acordo com Ehrenberg (2008), o uso do termo ginástico é referente à fase em que Dança e ginástica “confundem-se e completam-se durante longo período de vivência da Educação Física nas escolas, até que uma ruptura mais clara ocorre somente por volta de 1960” (p. 29).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 ficou determinada a obrigatoriedade da Educação Física para o Ensino Primário e Médio⁷⁸. Depois dessa, poucas mudanças significativas ocorreram no ensino da Arte e da Educação Física até da promulgação da Lei Nº 5.692, publicada em 11 de agosto de 1971, que ditava no:

Art. 7º. Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969 (BRASIL, 1971, s/p).

A partir da referida lei houve necessidade de uma política de formação de professores de Arte que atuassem na escola naquele momento. Anteriormente, no tocante à formação de professores, o decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, trouxe o modelo que ficou conhecido como 3+1. De acordo com Godoy (2003), os três primeiros anos voltados para o estudo das disciplinas específicas, e um ano para a formação didática.

Tendo em vista a busca do aprimoramento do professor, ocorreram mudanças, de acordo com a lei 5.692/71 que previa:

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

Essa exigência reforçou a criação de cursos de licenciatura curta em Educação Artística, que seriam responsáveis pela formação desse professor. A intenção era cumprir a demanda por professores de Arte determinada na lei. Por isso, era preciso que a formação fosse curta.

Duncan (1878-1927), considerada como a pioneira da dança moderna, sobretudo pela liberação do corpo dos códigos e das convenções da dança clássica e da própria sociedade. Ela fundou as bases da modernidade em dança pela invenção de uma linguagem gestual e pela adequação do movimento ao seu projeto artístico (DANTAS, 2011). Rudolf Laban (1879-1958) considerado o maior teórico da dança, do século XX, é autor de um sistema complexo de Dança utilizado até os dias de hoje. Desenvolveu um método de Dança educacional que é referência no ensino de Dança (RENGEL, 2005) Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950) pai da Euritmia, dedicou-se à elaboração da Rítmica, inicialmente conhecida como Ginástica Rítmica, por tratar-se de um sistema de educação musical inteiramente fundamentado nos exercícios corporais. (MADUREIRA, 2002)

⁷⁸ Essa lei não incluiu o ensino infantil, apresento no último item desse capítulo enfoque específico para EI.

Os currículos de Arte atendiam as orientações da resolução⁷⁹ nº 23/73 do Conselho Federal de Educação, que definia a organização dos cursos de Educação Artística. Os cursos eram divididos em bacharelado e licenciatura, sendo que as licenciaturas teriam as modalidades curta e/ou plena. A licenciatura curta evidenciava a formação do professor de 1º grau, com estudos mínimos nas áreas de Desenho, Artes Plásticas, Música e Artes Cênicas, e visava a uma abordagem integrada e polivalente nas diversas linguagens da Arte.

A licenciatura plena formava professores para o ensino de 1º e 2º graus, com habilitação em uma das quatro áreas específicas. A intenção da formação polivalente em Arte entre os anos 70 e 80 era que o professor, vindo de diversas formações na área, trabalhasse para integrar as diversas linguagens, mas sem a preocupação aprofundada dos conhecimentos específicos.

Dessa maneira, foi proposta a ideia de polivalência nas Artes, com o desígnio de firmar um núcleo comum nos currículos. Se por um lado essa formação colocava mais profissionais no mercado, por outro estimulava uma formação superficial no intuito de habilitar os professores nas diversas áreas da Arte. “Com a polivalência as linguagens artísticas deixaram de atender às suas especificidades, constituindo-se em fragmentos de programas curriculares ou compondo uma área”. (BRASIL, 1998e, p. 27). O que ocorreu de fato foi uma redução da qualidade dos saberes referentes às áreas específicas, corroborando para “uma versão incorreta e reduzida do princípio da interdisciplinaridade” (BARBOSA, 2002, p. 48).

Sob esse contexto, a Dança é “[...] presença oficial (curricular) nas escolas, na maioria dos estados, como parte da Educação Física (prioritariamente) e/ou de Educação Artística (quase sempre sob o título de Artes Cênicas, juntamente com Teatro)” (BRASIL, 1998e, p. 27). Ou seja, a Dança não possuía um campo próprio de atuação, conforme podemos observar no documento, nas especificações do Artigo 7º da Lei nº 5.692/71, voltado para o ensino de 2º Grau, publicado em 1978.

⁷⁹ Stein (2014) esclarece que “As Resoluções instituem as normativas. Têm força mandatória a ser cumprida pelos sistemas de ensino” (p. 8).



EDUCAÇÃO FÍSICA x INTEGRAÇÃO CURRICULAR

FIGURA 1

- utilização do corpo como meio de expressão e forma de comunicação
- o trabalho em conjunto (cantos coletivos, conjunto melo-rítmico, jograis, dramatizações, danças coletivas, desportos, competições, excursões, campeonatos, gincanas, festivais de ginástica e artes, atividades recreativas...) contribui para a auto-realização, a comunicação interpessoal e intergrupal, exigindo auto-disciplina, responsabilidade e organização.

conscientiza o educando da necessidade e importância de normas, regras e leis, respeito aos direitos de seus semelhantes, da autoridade delegada e de seu conseqüente acatamento, preparando-o para uma vivência democrática;

as danças folclóricas e os desportos colaboram na conscientização dos valores sócio culturais e integram seu ESTADO e sua NAÇÃO no contexto universal.

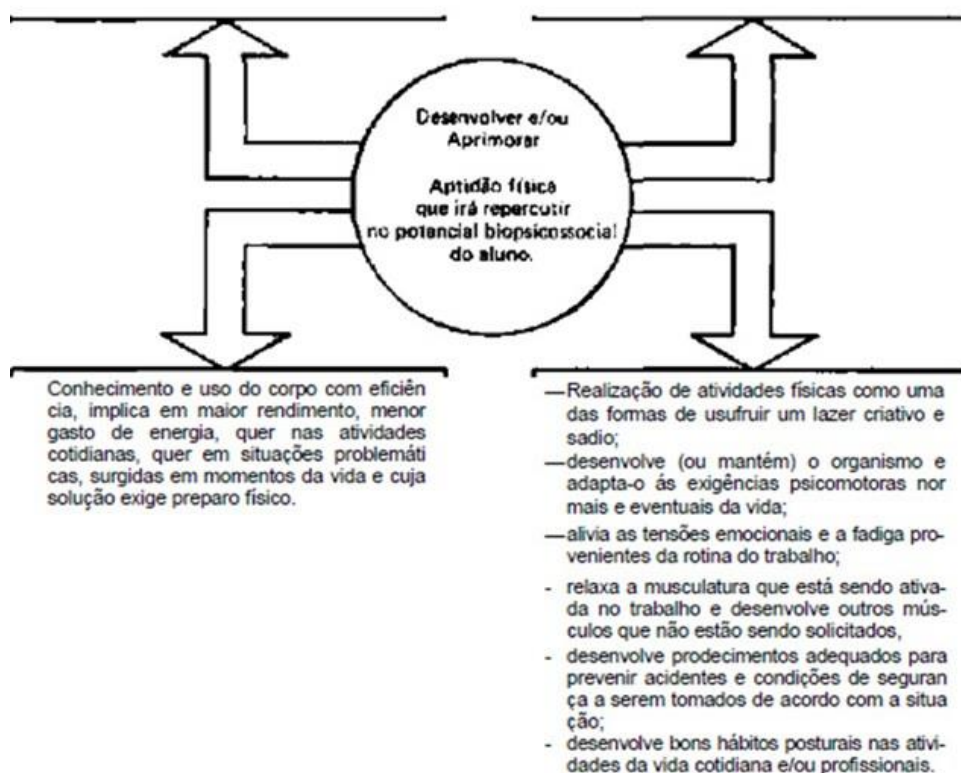


Figura 3 - Educação Física X Integração Curricular. Fonte: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Departamento do Ensino Médio. O Artigo 7º da Lei nº 5.692/71 No Ensino De 2º Grau. Brasília: MEC, 1978. p. 43.

Pela apreciação da figura supracitada, é possível perceber que a Dança naquele momento esteve atrelada aos princípios da Educação Física, voltada para o lazer e recreação e vinculada à proteção e reabilitação da saúde. Entre outras perspectivas, a Dança conectada ao aspecto educacional, ligava-se a um corpo fisicamente ativo, saudável e disciplinado.

Observo também na figura acima a associação da Dança aos processos de comunicação e expressão, a fim de reforçar os preceitos morais, valorizando a necessidade de cumprimento de normas, regras, leis e civilidade. Essas normas constituíam-se em instrumentos ideológicos utilizados pelo governo Médici, militar e

ditatorial.

A expressão individual e a integração social da Educação Física, nesse momento, compõem um plano de adesão nacionalista para acalmar os ânimos de uma ditadura militar. Como destacado no documento “as danças folclóricas e os desportos colaboram na conscientização dos valores sócio culturais e integram seu ESTADO e sua NAÇÃO no contexto universal” (BRASIL, 1978, p. 43). Seus princípios eram relacionados à formação integral “através do desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, qualificação para o trabalho e exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1978, p. 39).

Com base nas perspectivas históricas apresentadas pude observar que a Dança esteve/está presente em momentos e contextos diversos nas atividades escolares, passando por adaptações e quase sempre agregada às demais linguagens. As propostas de reformulação e inserção da Dança apresentadas ao longo da história propiciaram um caminho para reconhecer a Dança como Arte e área de conhecimento.

Destaco, porém, que o ensino de Dança, não é exclusivo das escolas formais, ele ocorre também em espaços não formais, como: escolas de Dança, academias, estúdios, clubes, e ainda nos espaços informais⁸⁰. Por esta constatação questiono: qual o papel desses espaços para a formação de professores que atuarão com Dança?

2.2 POR ONDE PASSAMOS: OS CAMINHOS PARA CHEGAR A SER PROFESSOR DE DANÇA

No Brasil, o ensino específico de Dança (*ballet*), teve seu início associado à Escola Municipal de Bailados do Rio de Janeiro, no ano de 1927, por Maria Olenewa⁸¹. As perspectivas de atuação da escola de bailados se ampliaram em 1931, quando o Prefeito Adolpho Bergamini assinou os decretos nº 3.506 e nº 3.507, que oficializavam a Escola de Danças Clássicas do Theatro Municipal do Rio de Janeiro⁸². Pereira (2003) aponta que essa escola permitiu que acontecesse uma continuidade de formação de Dança no Brasil estabelecendo um marco. Foi propulsora e incentivadora de novas “companhias

⁸⁰ Brandão (1985) define a educação informal como aquela que está relacionada com o processo “livre” de transmissão de certos saberes, tais como as tradições culturais, entre as quais as Danças, e demais comportamentos característicos das diversas comunidades presentes em uma sociedade. Apesar de valorizar esse tipo de educação, não discorrerei sobre ela na escrita desta tese.

⁸¹ Maria Olenewa (1896-1965) nasceu em Moscou e foi primeira bailarina da Companhia Anna Pavlova, atuou na França e em outros países da Europa. No Brasil, participou da fundação da Escola Oficial de Dança (1927) e do Corpo de Baile do Theatro Municipal do Rio de Janeiro (1936). Em 1942, assumiu a Escola de Bailado do Municipal de São Paulo, posteriormente montou sua própria escola de balé. (PAVLOVA, 2001).

⁸² Para um aprofundamento do processo de criação da Escola de Bailados e do Corpo de Baile do Theatro Municipal do Rio de Janeiro, ler mais PAVLOVA (2001) e PEREIRA (2003).



profissionais de dança, coreógrafos, bailarinos, professores, e também de um público que cada vez mais habituado a assistir ballet” (p. 92). Posteriormente, em 1936, esse incentivo culminou na fundação do Corpo de Baile do Theatro Municipal do Rio de Janeiro com alunos vindos da escola.

Siqueira (2006) ainda destaca que no ano de 1940, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), pela primeira vez a Dança recebeu *status* de disciplina. Helenita Sá Earp incluiu no currículo do curso de Educação Física a ginástica rítmica, que posteriormente tornou-se Dança. Cerbino e Brum (2013) esclarecem que dessa iniciativa surgiu o Grupo Dança da UFRJ, inicialmente como suporte para as atividades curriculares e extracurriculares dessa disciplina e posteriormente se tornou um campo de pesquisa, culminando na criação dos cursos de bacharelado e licenciatura dessa universidade⁸³. De acordo com Gualter (2000), Helenita criou

[...] uma proposta de ensino e criação que consiste numa teoria inédita de dança calcada nos princípios que regem a ação corporal, a partir dos estudos dos parâmetros movimento, espaço, forma e dinâmica, tempo onde o corpo referencial permanente está constantemente envolvido em descobertas, das quais a técnica e a criatividade jamais se desvinculam (p. 26).

Enquanto no Rio de Janeiro a Dança se consolidava, em São Paulo a iniciativa da formação do Balé do IV Centenário⁸⁴ foi a gênese do que viria ser a companhia oficial da cidade. Anterior à criação da companhia, em 1940, foi fundada na cidade de São Paulo a Escola Municipal de Bailados (EMB)⁸⁵ e somente em 1968 ocorreu oficialmente a criação do Corpo de Baile do Theatro Municipal⁸⁶, com o elenco em sua maioria oriundo da escola de bailados. De acordo com o decreto nº 2394, de 10 de fevereiro de 1954, que regulamenta a Escola de Bailado criada pelo decreto-lei nº 430, de 8 de julho de 1947

Art. 11º A Escola de Bailado, subordinada à Divisão de Expansão Cultural, do Departamento de Cultura, da Secretaria de Educação e Cultura, tem por fim incentivar o cultivo da dança e formar o Corpo de Baile Municipal.

⁸³ Os referentes cursos só foram criados na década de 90.

⁸⁴ De acordo com Paixão (2009) o Balé IV Centenário foi uma companhia de dança criada pela Comissão do IV Centenário de São Paulo para apresentar-se ao longo do ano de 1954, como parte dos festejos dos 400 anos da cidade de São Paulo.

⁸⁵ Em maio de 2011, a Escola Municipal de Bailado passou a chamar Escola de Dança de São Paulo. Atualmente atende mais de 1.000 alunos vinculados a uma proposta curricular ampla e especializada em Dança. Administrada pela Fundação Theatro Municipal de São Paulo desde 2012, a Escola passou, em 2014, a integrar a Diretoria de Formação da Fundação com dois programas: no Programa de Formação em Dança, o aluno desenvolve sua vocação artística e técnica em nove anos, até alcançar o refinamento necessário para sua autonomia profissional. A Escola também oferece os Cursos Livres abertos à comunidade e ministrados pelo mesmo corpo docente. Fonte: <<http://theatromunicipal.org.br/formacao/escola-de-danca-de-sao-paulo>>. Acesso em: 23 out. 2014. O currículo completo de formação pode ser encontrado no DECRETO Nº 52.811, DE 24 DE NOVEMBRO DE 2011.

⁸⁶ O Corpo de Baile do Theatro Municipal atualmente se denomina Balé da Cidade de São Paulo.

Nesse momento, o foco de ensino das escolas de bailados era a preparação profissional de bailarinos para o corpo de baile. Os bailarinos mais velhos ou que por algum motivo não podiam mais dançar “[...] optavam, em geral, por continuar suas atividades profissionais exercendo o magistério de dança” (AQUINO, 2003, p. 37).

Aos poucos, o intuito das escolas voltou-se para o ensino profissionalizante. Além da iniciação à Dança, esses espaços tiveram como papel começar a formação técnica/artística do futuro profissional da Dança. Cabe ressaltar que muitos desses profissionais formados nas escolas de Dança tornaram-se produtores culturais, coreógrafos, cenógrafos, iluminadores, figurinistas, entre outras profissões voltadas aos bastidores do espetáculo ou da Dança.

Nos artigos do decreto nº 3431, de 2 de Janeiro de 1957, conferimos que o quadro de professores da escola de bailado era dividido em professor coreógrafo, assistente de coreógrafo e professor auxiliar. Dentre as competências desses profissionais, destaco:

Art.9º – COMPETE AO PROFESSOR COREÓGRAFO:

- a) ministrar aulas e fazer coreografias;
- b) organizar, de acordo com o Encarregado de Serviço, os horários das aulas da Escola e do Corpo de Baile, mantendo um clima de harmonia geral;
- c) encaminhar ao Encarregado do Serviço todas as sugestões que julgar necessárias ao aperfeiçoamento e execução dos programas;
- d) aprovar e dar sugestões ao plano de aulas apresentado no início do ano letivo, pelos professores auxiliares.

Art.10º – COMPETE AO ASSISTENTE DO COREÓGRAFO:

- a) assistir o professor coreógrafo durante os trabalhos técnicos;
- b) fazer as anotações e o registro das coreografias marcadas pelo professor coreógrafo;
- c) substituir o professor coreógrafo em seus impedimentos, bem como ministrar as aulas que lhe forem confiadas.

Art. 11º – COMPETE AO PROFESSOR AUXILIAR:

- a) ministrar as aulas que lhe forem confiadas no início do ano letivo;
- b) sujeitar à apreciação do professor coreógrafo o seu plano de aulas, ao qual dará rigoroso cumprimento.

De acordo com a leitura desses decretos, atribuo uma preocupação com a formação do bailarino, com programas e planos de aula previamente definidos pelos professores. E ainda, de acordo com Art. 16º do referido decreto, eram ministradas também aulas teóricas de História da Música e História da Dança⁸⁷ (SÃO PAULO, 1957).

Além desses espaços acima destacados, o ensino de Dança também ocorre/ocorreu em estúdios idealizados pelos bailarinos egressos desses dois centros de

⁸⁷ Esse formato prevaleceu até a década de 70.



formação do Rio de Janeiro e São Paulo⁸⁸, voltados, em sua maioria, para cursos livres de *ballet* clássico.

De acordo com Zaniolo (2008), nos anos 70⁸⁹ surgiram por todo o país as chamadas escolas de Dança de nível técnico, concebidas e reconhecidas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), porém fundadas em sua maioria por iniciativa privada.

Atualmente as escolas técnicas de Dança, fazem parte do nível médio de ensino, nos diferentes sistemas de ensino Federal, Estadual/Distrital e Municipal e constam no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT)⁹⁰. Esses cursos objetivam habilitar o aluno com conhecimentos teóricos e práticos a fim de obter um acesso imediato ao mercado de trabalho. O técnico em Dança é parte do eixo tecnológico, produção cultural e *design*, e de acordo com a Resolução nº 03/2008 do CNE, o egresso pode desenvolver:

[...] atividades ligadas à criação e execução de dança, atuando como bailarino, dançarino, diretor ou assistente de palco e contrarregra. Domina os diferentes gêneros e estilos de dança. Emprega técnicas de dança e recursos de improvisação, em espaços cênicos, como formas de expressão corporal (BRASIL, 2008).

Como sugestão para a formação, são apresentados:

Possibilidades de Temas a Serem Abordados da Formação	Possibilidades de Atuação	Infraestrutura Recomendada
• Noções de história da dança • Formas de expressão corporal • Métodos, técnicas e recursos de improvisação • Espaço cênico, ritmo e movimento	• Casas de espetáculo, teatros e espaços alternativos de interação social, lazer e cultura • Corpos de baile • Festivais, mostras e eventos de naturezas diversas • Instituições públicas e privadas	• Biblioteca com acervo específico e atualizado • Laboratório de informática com programas específicos • Laboratórios didáticos: espaços de dança

Quadro 22 – Formação do Técnico em Dança

Fonte: <http://pronatec.mec.gov.br/cnct/et_producao_cultural_design/t_danca.php>. Acesso em: 30 out. 2014

⁸⁸ Esse percurso histórico privilegia as cidades do Rio de Janeiro e São Paulo. A primeira pelo pioneirismo e a segundo por ser o centro onde atuo e para onde direciono minhas pesquisas.

⁸⁹ Nesse período aconteceu ainda a fundação de grandes companhias de Dança pelo país, tais como Balé Teatro Guaíra, no Paraná, em 1969; Cia. de Dança Palácio das Artes, em Minas Gerais, no ano de 1971; e, somente em 1981, o Balé Teatro Castro Alves, na Bahia.

⁹⁰ Mais informações disponíveis em:

<http://pronatec.mec.gov.br/cnct/et_producao_cultural_design/t_danca.php>. Acesso em: 28 nov. 2014.

Zaniolo (2008) destaca que a maioria das escolas particulares de Dança na década de 70 não conseguiu obter os recursos necessários para atender às exigências para o seu credenciamento como escola técnica junto ao MEC, porém continuaram a funcionar como escolas livres de Dança. Parte dessas escolas livres, vislumbrando apresentar uma metodologia de Dança, direcionou seu ensino a métodos de *ballet* ligados às grandes escolas internacionais, como a Royal Academy of Dance (Inglaterra), os Métodos Cubano, Francês, Cecchetti (italiano), Bournonville (Dinamarquês); Balanchine (americano); a instituição Russa Vaganova, entre outros.

Esses métodos de ensino têm como base o *ballet*, diferindo na maneira que é ensinado. Além disso, alguns deles têm a preocupação de formar o professor de Dança que atuará nas escolas livres⁹¹.

A adesão aos métodos de *ballet* no Brasil foi tão grande que na perspectiva de outros conhecerem a metodologia aplicada na Rússia, o diretor artístico do Teatro Bolshoi, Alexander Bogatyrev, desenvolveu um projeto que reproduzia as mesmas características da Escola Coreográfica de Moscou, e o implantou no ano 2000 na cidade de Joinville sob o nome de Escola do Teatro Bolshoi no Brasil. A escola, além de formar bailarinos, mantém programas educativos de Dança e de formação de plateia.

No campo da formação para a Dança, no Estado de São Paulo, destaco as ações da São Paulo Companhia de Dança (SPCD)⁹² que, além de manter uma companhia estável desde janeiro de 2008, possui uma preocupação com formação e memória, com o incentivo a mapeamentos de Dança, produção de documentários, livros, entre outros, que também servem de suporte para o programa educativo da companhia.

Os Programas Educativos e de Formação de Plateia da SPCD são voltados para público em geral, pessoas que apreciam e praticam a Dança. Atuam com algumas iniciativas, entre as quais: Palestra para os Educadores; Seminários, Ateliês e Oficinas de Dança; Espetáculos Gratuitos para Estudantes e Terceira Idade. Esses programas têm como proposta realizar, discussões, reflexão, prática, medição e apreciação em Dança.

Além disso, a sublinha de pesquisa *Formação, ensino e aprendizagem em Dança* do GPDEE, devido à preocupação de investigar processos de ensino e aprendizagem da Dança

⁹¹ As escolas livres são consideradas educação não formal (MONTE, 2003).

⁹² “Criada em janeiro de 2008 pelo Governo do Estado de São Paulo, a São Paulo Companhia de Dança (SPCD) é dirigida por Inês Bogéa, doutora em Artes, bailarina, documentarista e escritora. A SPCD apresenta espetáculos no Estado de São Paulo, no Brasil e no exterior. Ao longo desse período, já foi assistida por um público superior a 400 mil pessoas em 11 diferentes países, passando por aproximadamente 60 cidades, em mais de 400 apresentações.” Fonte: <<http://www.spcd.com.br/historico.php>>. Acesso em: 22 jan. 2016.



com mediações em espaços formais e não formais e formação continuada⁹³, mantém parcerias com a SPCD, entre as quais destaco: *1º Seminário Internacional de Dança*, no ano de 2013, e o livro *Experiências compartilhadas em dança: formação de plateia* (GODOY, 2013).

Essa preocupação com a educação na Dança ocorreu porque durante muitos anos os professores que se “formavam” nas escolas livres normalmente não tinham uma preparação específica para ensinar Dança, e acabavam por privilegiar a técnica, reproduzir modelos que aprenderam com seus professores, “o professor, que ora é bailarino/professor, ora coreógrafo/professor, a grande referência a ser imitada, tendo no domínio da técnica e de habilidades a sua metodologia” (BRASILEIRO, 2003, p. 54).

De acordo com esse cenário, assim como muitos professores de Dança⁹⁴, comecei a ministrar aula muito nova, depois de alguma vivência como bailarina. Zaniolo (2008) aponta que o processo de formação em Dança e,

por consequência, a capacitação de artistas nesse campo começaram e foram desenvolvidas, no país, sob o gerenciamento de indivíduos que haviam, previamente, desempenhado funções artísticas reconhecidamente relevantes. A importância dessas funções artísticas esteve centrada, fundamentalmente, no consenso sobre a qualidade da *performance* do artista, o que, apesar de constituir um critério subjetivo e restrito, acabou por conduzir à concepção de que o notável artista estaria apto, igualmente, a exercer adequadamente a função de professor (p. 98).

Para isso, fui observando os meus professores, que provavelmente também aprenderam a ministrar aula desse modo. Depois de alguns anos atuando na sala de aula, fiz a formação de professores *da Royal Academy of Dance* (RAD), o curso de formação tem duração de três anos e a cada ano o professor é avaliado por meio dos resultados de seus alunos, de provas e tarefas aplicadas ao ensino de Dança. Nesses momentos aprendi o método, organizei planejamentos de aulas, tive práticas de ensino com tutores, além de noções de anatomia, música, entre outros, o que me estimulou a buscar uma profissionalização na área de Dança.

Durante minha vivência em academias de Dança, pude observar que muitos profissionais não possuem uma graduação que se relaciona diretamente a Dança. Sob esse assunto, Monte (2003) expõe que a formação do profissional da Dança possui três

⁹³ Um dos projetos de formação continuada do GPDEE é o Poéticas da Dança a Educação Básica, que veremos adiante, no Capítulo 3.

⁹⁴ Esse cenário ainda hoje é muito comum na formação dos professores de Dança. Grande parte dos profissionais inicia a carreira de professor de Dança por essa via. Posteriormente alguns buscam aprofundar seus estudos em escolas formais de Dança.

caminhos: a educação formal, a não formal e a mista, esta última composta por experiência prática enquanto bailarino e professor de dança, conjugada a uma formação superior em Dança ou outra área.

Embora a formação específica do professor de Dança para a escola formal ocorra na licenciatura em Dança, na prática, tanto professores de Educação Física, licenciados em Pedagogia ou Escola Normal, assim como os licenciados nas outras linguagens de Arte vêm trabalhando com Dança nas escolas (BRASIL, 1998e, p. 29).

O que mais observo⁹⁵ atualmente na escola é uma inserção de Dança nas disciplinas de Arte, Educação Física e na EI nas quais um ou outro professor trabalha a Dança por iniciativa própria. Isso ocorre, porque na prática, muitos profissionais que ensinam Dança na escola possuem formação na área advindas de academias, cursos livres, ou tiveram alguma experiência na área, como podemos verificar no depoimento a seguir.

Ao longo da minha vida pude fazer diversas aulas práticas de vários estilos de dança, tais como, *jazz dance*, *ballet* clássico, *street dance*, contemporâneo, afro, dança do ventre, entre outros. Sempre pesquisando um pouquinho sobre a história das mesmas. (A.M.L, professor/cursista do *Projeto Poéticas da Dança na Educação Básica*)

Dessa maneira, a formação dos professores de Dança no Brasil não apresenta uma única forma e pode ser obtida de muitas maneiras, como explicitado: na educação informal, no ensino superior, em escolas ou academias credenciadas pelo MEC (cursos técnicos), em cursos livres (educação não formal). Sobre este último,

O processo de educação não formal de professores de dança pode ser operacionalizado através de vivências práticas com profissionais que possuem grande experiência no ramo, principalmente em academias não credenciadas. Este tipo de formação encontra amparo legal no decreto nº. 82.385 de 05 de outubro de 1978, anexo à lei dos artistas (nº. 6.533, de 24 de maio de 1978), o qual descreve que o detentor de registro profissional de bailarino ou dançarino pode ministrar aulas de dança em academias ou escolas de dança, reconhecidas pelo Conselho Federal de Educação, obedecidas às condições para registro de professor. (MONTE, 2003, p. 12)

Apesar de não haver um modelo único para a formação profissional dos professores de Dança, atualmente existe uma preocupação na qualificação dos profissionais. Em busca de suprir essa lacuna em minha formação, cursei a graduação em Dança, assunto que destaco no item seguinte de maneira abrangente, sob a perspectiva histórica.

⁹⁵ Esse aspecto foi apontado inicialmente por meio do contato em cursos que ministrei durante minha vida profissional. Quando iniciei este doutorado, pude constatar esse fato pelo estado atual apresentado no capítulo 1 e pela leitura dos instrumentos de avaliação (questionários e entrevistas) advindos do *Projeto Poéticas da Dança na Educação Básica* apresentado no Capítulo 3 desta tese.



2.3 AS GRADUAÇÕES EM DANÇA: UM CAMINHO PARA A DANÇA NA ESCOLA

O professor de Dança que pretende refletir sobre sua prática necessita conhecer e aprofundar seus conhecimentos em relação ao corpo, à Arte, e à própria Dança, para poder mediar as percepções corporais dos alunos. Sobre este aspecto, Sgarbi (2009) destaca a necessidade de esse profissional ter oportunidades para compreender a amplitude e abrangência do corpo, do movimento e da Dança a partir da relação com seu próprio corpo. Ademais, ter essa consciência sobre o corpo poderia fazer o professor valorizá-lo em sua prática pedagógica⁹⁶.

Nessa ideia de aprimorar meus conhecimentos em Dança, procurei o curso de bacharelado/licenciatura em Dança da Unicamp, no ano de 1999. Esse curso foi criado entre 1985/86 e desde sua concepção apresentou a proposta de oferecer preparação técnica no que tange a consciência e identidade corporal, bem como o incentivo à pesquisa de cultura brasileira e novas técnicas pedagógicas em Dança (UNICAMP, 2005)⁹⁷.

A Unicamp não foi a pioneira na formação acadêmica em Dança, esta já acontecia no curso de Dança, fundado em 1956⁹⁸, na Universidade Federal da Bahia (UFBA). O curso inicialmente era voltado para o dançarino e o professor de Dança, conferindo os diplomas de Magistério Elementar, Dançarino Profissional e Magistério Superior. Segundo Aquino (2003), o curso da UFBA serviu de base para a concepção de currículo mínimo para a formação do profissional de Dança; do parecer de nº 641/71, do Conselheiro Clóvis Salgado; e da posterior resolução s/n de 19/08/71, do antigo Conselho Federal de Educação, que regulamentava os cursos superiores no Brasil. O currículo mínimo consistia em conhecimento de anatomia, cinesiologia e fisiologia e música. Os eixos referentes à Dança se reuniram em três grandes temáticas: Técnica de Dança, Composição Coreográfica e Improvisação. Esse “modelo” pode ser visto até hoje nos cursos (IDEM, 2003), como, por exemplo, a licenciatura em Dança, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, fundada em 2009.

Outros cursos de Dança foram inaugurados na década de 80. Em 1985, o Centro Universitário da Cidade (UniverCidade) criou seu curso de Licenciatura em Dança. Ainda em 1985, foi inaugurada a licenciatura em Dança na Pontifícia Universidade Católica do

⁹⁶ Esta premissa do GPDEE está apresentada no último capítulo desta tese.

⁹⁷ Informação retirada da Proposta Político-Pedagógica para os Cursos de Graduação em Dança-Unicamp 2005 Disponível em: <<http://www.prg.unicamp.br/portal/>>. Acesso em: 05 ago. 2013.

⁹⁸ O reconhecimento do curso pelo MEC ocorreu apenas em 1962.

Paraná (PUC-PR), em parceria com o Centro Cultural Teatro Guaíra, que posteriormente foi transferida para a Faculdade de Artes do Paraná⁹⁹.

Após esses precursores, foram criados diversos cursos de licenciatura e bacharelados, como Faculdade Paulista de Artes (1991); Universidade Federal do Rio de Janeiro (1994 – apenas bacharelado); Universidade de Cruz Alta – RS (1998); Universidade Anhembi Morumbi (1999); Pontifícia Universidade Católica – SP (1999 – Bacharelado em Comunicação das Artes do Corpo, habilitação em Dança); Faculdade Angel Vianna – RJ (2001); Universidade do Estado do Amazonas (2001); Universidade Federal de Viçosa (2002).

Recentemente, em função da Reforma da Educação Superior, que apresentou um plano de ação visando à reestruturação, ao desenvolvimento e à democratização das Instituições Federais de Ensino Superior (BRASIL, 2003a), novos cursos superiores em Dança foram abertos nos últimos anos, alguns deles nos estados de Pernambuco, Porto Alegre, Belo Horizonte, Rio Grande do Norte e Ceará.

Em consulta ao *site* do Ministério da Educação, e-MEC¹⁰⁰, hoje estão cadastrados 45 cursos superiores de Dança, sendo 12 bacharelados, 32 licenciaturas e 1 tecnológico.

Os cursos superiores de Dança foram responsáveis por uma mudança significativa no panorama da Dança no Brasil. Eles figuram em espaços específicos para a formação profissional, não só no que tange à produção acadêmica e artística, mas na direção de discussões que apontam para o reconhecimento da Dança como linguagem aliada às práticas reflexivas, a partir da percepção sobre o processo de formação. Apesar da possibilidade de trabalhar a Dança como linguagem, trazida pela LDB nº 9.394/96, ainda não existem profissionais e cursos universitários suficientemente preparados para trabalhar os *saberes em dança*.

Dessa maneira, permanece a necessidade de ampliar em quantidade o número de profissionais específicos (professor especialista) na linguagem. Por outro lado, essa é uma ação que demanda tempo, orçamento e políticas públicas. É um processo gradativo e dependente de formações específicas que preparem o professor para o domínio da linguagem da Dança bem como a articulação desses saberes em práticas educativas de acordo com cada contexto de trabalho.

O cenário atual do professor que atua em Dança está em processo de mudança.

⁹⁹ Atualmente, a Universidade Estadual do Paraná (Unespar) que abriga o curso citado no Campus de Curitiba II – Faculdade de Artes do Paraná.

¹⁰⁰ Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 ago. 2015.



Alguns avanços podem ser destacados, tais como o crescente aumento de licenciaturas em Dança pelo país e o interesse dos professores das mais variadas áreas em conhecer Dança a fim de aplicá-la na escola. Dentre os profissionais, destaco a prática dos profissionais de Educação Infantil, assunto que discutirei no subitem a seguir.

2.4 UM POUCO MAIS DESSA HISTÓRIA: A EDUCAÇÃO INFANTIL

Afinal: quem são os profissionais de Educação Infantil (EI) e qual sua formação? Para introduzir esse assunto, inicialmente tracei um panorama da inserção da EI na educação brasileira, para posteriormente entender os caminhos da formação de professores para essa etapa inicial da educação básica, buscando a relação com aspectos do Movimento¹⁰¹.

A necessidade de incluir uma perspectiva histórica da EI aconteceu após o exame de qualificação¹⁰². Nessa ocasião foi solicitada a inclusão dessa temática já que se relaciona diretamente com a realidade escolar à qual direciono meus estudos.

Para organizar esse subitem referente à Educação Infantil e à formação do professor, me inspiro na divisão cronológica de Nunes, Corsino e Didonet (2011) e separo em duas fases os acontecimentos históricos para a consolidação do que entendemos hoje por EI, conforme segue: 1- Do atendimento a criança até a redemocratização do país, entre 1875-1988, 2- Promulgação da Constituição Federal e formulação de diretrizes, políticas, planos e programas para a Educação Infantil (1988 até os dias atuais). Acrescento ainda, no decorrer dessas fases, aspectos alusivos ao movimento e à formação dos professores para essa etapa da educação.

2.4.1 Para começar a contar essa história: Do atendimento à criança até a redemocratização do país, entre os anos de 1875 e 1985

Muitas perspectivas poderiam ser discutidas em mais de 100 anos de história de atendimento à criança pequena, porém optei por iniciar relatando o surgimento de duas instituições, no século XIX, no Brasil, apontadas como distintas, por alguns autores como Kramer (2006), Kuhlmann Junior (2001), Pascoal e Machado (2009) e Nunes, Corsino e Didonet (2011): as creches e os jardins de infância. A primeira nasceu com um caráter assistencialista, com a preocupação de cuidar das crianças e transformar a estrutura familiar

¹⁰¹ Esse termo refere-se ao empregado atualmente nos RCNEI.

¹⁰² Esse exame ocorreu 23/04/2015.

de modo que as famílias pudessem zelar por seus filhos. A segunda, amparada pelo modelo alemão de Froebel¹⁰³, foi criada com a preocupação de educar e escolarizar a criança.

Assim, as creches geralmente visavam o cuidado físico, saúde, alimentação, formação de hábitos de higiene, comportamentos sociais. Incluíam, por vezes, orientações à família sobre cuidados sanitários, higiênicos pessoais e ambientais, orientações sobre amamentação e desmame, preparação de alimentos e relacionamento afetivo. O jardim de infância, de inspiração froebeliana, tinha outro olhar para a criança: seu desenvolvimento físico, social, afetivo e cognitivo, por meio das atividades lúdicas, do movimento e da auto expressão. (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 7)

Se por um lado as creches surgiam no sentido de atender às mães trabalhadoras que não tinham onde deixar seus filhos, a criação dos jardins de infância¹⁰⁴ foi defendida por alguns setores privilegiados da sociedade por acreditarem que trariam vantagens para o desenvolvimento infantil. Enquanto as creches atendiam às crianças das camadas mais populares, as propostas do jardim de infância, de cunho pedagógico, davam ênfase à socialização e à preparação para o ensino regular, para as classes privilegiadas. (PASCOAL; MACHADO, 2009).

Nota-se que as crianças das diferentes classes sociais eram submetidas a contextos de desenvolvimento diferentes, já que, enquanto as crianças das classes menos favorecidas eram atendidas com propostas de trabalho que partiam de uma ideia de carência e deficiência, as crianças das classes sociais mais abastadas recebiam uma educação que privilegiava a criatividade e a sociabilidade infantil (p. 84).

Nunes, Corsino e Didonet (2011) apresentam que os primeiros jardins de infância do Brasil apareceram entre os anos de 1875 e 1909, no Rio de Janeiro, e 1896, em São Paulo. Desde 1875 já se falava em jardins de infância, “Já havia, inclusive, um jardim-de-infância particular instalado no Rio de Janeiro por iniciativa de um médico chamado Joaquim José Menezes de Vieira” (BRASIL, 2005, p. 20). Os jardins de infância surgiram em decorrência do decreto nº 7.247, de 19 de Abril de 1879, que tratava da reforma do ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império, e apresentou uma ampliação do jardim de infância, no art. 5º que ditava, “Serão fundados em cada districto do municipio da Côrte, e confiados á direcção de Professoras, jardins da

¹⁰³ De acordo com KISHIMOTO (1988) “A modalidade de instituição infantil designada como jardim de infância ou *Kindergarten* foi criada por Frederico Guilherme Froebel, em 28 de julho de 1840, em *Bad Blankenburg* na Alemanha, como estabelecimento tipicamente educativo [...]. O *Kindergarten* froebeliano destina-se à educação de crianças de 3 a 7 anos, por meio de atividades que envolviam a formação religiosa, o cuidado com o corpo, a observação da natureza, o aprendizado de poesias e cantos, exercícios de linguagem, trabalhos manuais, desenho, conto de lendas, cantos e realização de viagens e passeios” (p. 53).

¹⁰⁴ Destaco nesse texto os jardins de infância, por ser o início de um pensamento pedagógico para a EI e os acontecimentos de São Paulo, por ser o local onde direciono essa pesquisa.



infância para a primeira educação dos meninos e meninas de 3 a 7 anos de idade” (BRASIL, 1879).

Especificamente em São Paulo, o decreto estadual nº 342, de 3 de março de 1896, cria um jardim de infância junto a Escola Normal da Capital¹⁰⁵

O Presidente do Estado, attendendo á representação do sr. Secretario do Interior, e considerando a necessidade da instituição de um Jardim da Infancia como preparo á Eschola Modelo, decreta:

Art. unico. – Fica creado um Jardim da Infancia junto á Eschola Normal da Capital, como preparo á Eschola Modelo; revogadas as disposições em contrario (SÃO PAULO, 1896).

Palma Filho (2005) aponta que as Escolas Normais eram instituições de formação de professores.

O primeiro curso normal, no Brasil, foi fundado, em 1835, na escola pública, em Niterói, no Estado do Rio de Janeiro. Com o passar do tempo, outras escolas foram surgindo. Até o ano de 1880, havia sido criada uma dezena delas. A partir da República, multiplicaram-se pelo país afora. Em 1950, eram em número de 540. A criação e organização das escolas normais, a exemplo do que acontecia com o ensino primário, era de responsabilidade dos governos estaduais (p. 16).

Nesse aspecto, o decreto estadual paulista nº. 397, de 09/10/1896¹⁰⁶ aprova o regulamento da Escola Normal da Capital (Escola Caetano de Campos) e a Escola Modelo. No que se refere à formação do professor para a infância, o art. 189 institui que “A pratica do magisterio será feita no «Jardim da infancia» pelas alumnas da Eschola Normal que no ultimo anno do curso maior vocação demonstrarem para o ensino das classes infantis” (SÃO PAULO, 1896).

O modelo dos jardins de infância seguia a concepção de Froebel, como apresentado no art.181, do decreto supracitado: “O «Jardim da infancia», annexo á Eschola Normal da Capital, é destinado a preparar, pela educação dos sentidos, segundo os processos de Froebel” (IDEM).

O ambiente dessa escola era diferenciado, já que oferecia oportunidades para a estimulação dos sentidos, as professoras trabalhavam movimentos corporais como andar, correr, subir, descer, pular, sempre com segurança, objetivando o controle do corpo e a manutenção do equilíbrio, nas atividades propostas pelo professor. Desta maneira, os órgãos dos sentidos deveriam receber estimulações externas, como, por exemplo, atividades com cores, formas, música e brincadeiras (MENDONÇA; PASCOAL, 2012, p. 4).

¹⁰⁵ A primeira escola normal de São Paulo foi criada pela lei nº 34, de 16 de março de 1846.

¹⁰⁶ De acordo com Palma Filho (2005) esses decretos fazem parte de uma reforma que ocorreu no ensino paulista entre os anos de 1890-1896, empreendida por Caetano de Campos. Entre outros, “a reforma criou um modelo de organização dos estudos, no caso o grupo escolar, que significou um grande avanço no processo de melhoria da qualidade do ensino oferecido pelo governo do estado de São Paulo” (p. 10).

A educação dos sentidos nas propostas de Froebel priorizavam o canto, a recitação, desenho, atividades de leitura, escrita, cálculo, jardinagem e ginástica. Na prática, trabalhavam exercícios que despertavam os órgãos dos sentidos, cânticos e marchas exclusivamente por audição e realizavam uma ginástica de movimento dos músculos, troncos, cabeça e pescoço (IDEM).

Vale lembrar, que a ginástica nesse período, conforme explicitarei no início item 2.1, é uma combinação do que hoje conhecemos como ginástica rítmica e Dança influenciada por Dalcroze e com a preocupação de um corpo saudável que serviria de subsídio para o trabalho intelectual.

[...] a expressão synthetica da concepção moderna da gymnastica, que, no seu elevado intuito pedagógico, é de fato e não pôde deixar de ser a poesia do corpo. Sciencia e arte a um tempo – baseia-se toda na biologia, nos princípios anatomico- physiologicos para alcançar a saúde corporea, que é a condição fundamental do espírito, e tem a realizar um fim duplamente esthetico.(AZEVEDO, 1920, p. 4-5)

De acordo com Kuhlmann (2001), Gabriel Prestes, diretor da Escola Caetano de Campos, empenhado na disseminação do modelo froebeliano de ensino, traduziu a *Revista do Jardim de Infância*, com artigos voltados para a prática docente e vários trabalhos sobre o *kindegarten*. A educação do corpo era destaque nessa publicação e expressava a preocupação de um corpo saudável e forte, com ênfase em desmistificar as práticas corporais, conforme segue:

A gymnastica adequada ao Jardim deve obedecer a um bom systema, tendo em vista os seguintes objectos:
1º vulgarisar a educação physica de um modo simples, prompto, geral e sobre tudo pratico;
2º fazer desapparecer aantipathia ou, antes o inesplicavel preconceito da familia brasileira por esta educação que deve dar ás novas gerações a força e a saúde. (REVISTA DO JARDIM DE INFÂNCIA, 1897, v. 2, p. 235)

Em relação à importância dessa publicação e da Escola Caetano de Campos para EI, Arce (2002) destaca:

Foi grande o legado do jardim-de-infância da Escola Caetano Campos para a educação infantil, e a Revista do Jardim-de-infância (publicada de 1896 e 1897) é um exemplo disso. [...] A revista, organizada em dois volumes, é uma importante fonte de estudos a respeito das rotinas e modificações realizadas na metodologia froebeliana em sua entrada no Brasil (p. 109).

De acordo com essa revista, as atividades de ginástica eram ministradas três vezes



na semana e tinham a duração de cinco a dez minutos por dia¹⁰⁷. Nesses momentos eram trabalhados movimentações, extensões, passos e saltos. As crianças também aprendiam a marchar diariamente por 15 minutos, ao som de piano e de acordo com o ritmo da música, tais atividades deveriam ser desenvolvidas juntamente com jogos e brincadeiras.

Garanhani e Moro (2000), destacam que Froebel foi o precursor na sistematização pedagógica de atividades que envolvessem a movimentação do corpo para a infância, por meio do brinquedo e do jogo infantil¹⁰⁸.

Os jardins de infância de Froebel tinham uma preocupação em trabalhar o físico. “Isto significa que as atividades, por elas praticadas paulatinamente, deveriam tornar-se mais complexas. A inclusão de regras estava prevista pelo docente e deveria adequar-se aos interesses infantis” (ARANTES et al, 2001, p. 76).

Lazaretti (2009) aponta que origem da Educação Infantil no Brasil sofreu grande influência da pedagogia froebeliana, disseminada no início do século XX, principalmente devido à ampliação do atendimento nos jardins de infância para a classe mais privilegiada.

Em contraposição, as creches continuaram como um espaço destinado às crianças pobres e com características assistencialistas ligadas à higiene e aos cuidados físicos, distantes de qualquer preocupação pedagógica.

No final da década de 1920 e no início dos anos 1930, em São Paulo, os operários lutavam por melhores condições de trabalho e as mulheres no mercado de trabalho buscavam locais onde pudessem deixar seus filhos.

Para essa demanda, o decreto estadual nº 3.847, de 14 de maio de 1925, aprova o regulamento das Escolas Maternais¹⁰⁹. Tais escolas tinham por fim prestar cuidados familiares às crianças, filhas de operários, que tinham de ausentar-se do lar por causa do trabalho. Seu objetivo principal era cuidar da educação, da higiene e do desenvolvimento físico, intelectual e moral das crianças. Eram localizadas nos centros operários, de preferência ao lado das fábricas, cujos proprietários assumissem o compromisso de construir ou adaptar um prédio para este fim.

O capítulo III, art. 16º, do decreto referido acima, aponta uma incorporação¹¹⁰, no que tange ao ensino para as Escolas Maternais: “O material para a educação e desenvolvimento

¹⁰⁷ A prática de atividades físicas regulares foi aplicada pela Reforma de Fernando de Azevedo de 1925, conforme explicitado no item 2.1 deste capítulo.

¹⁰⁸ Adiante, no capítulo 3, abordo os jogos e brincadeiras como meios de aprendizagem da Dança para a criança.

¹⁰⁹ Mesmo com as escolas maternais, os jardins da infância continuaram a existir.

¹¹⁰ A incorporação ocorreu, já que no decreto nº 4.101, de 14 de setembro de 1926, art. 497, determina que a orientação do ensino no jardim de infância deverá obedecer aos processos conjugados de Froebel e de

dos sentidos será o de Montessori accrescido de aparelhos que a pratica e a observação julgarem necessários”¹¹¹. Aranha (1996) aponta que em relação à educação do corpo, Montessori¹¹² propunha um trabalho sensório-motor, por meio do estímulo a cores, formas, sons, qualidades táteis, dimensões, experiências térmicas, sensações musculares, movimentos, ginástica, com o intuito de alcançar maior domínio do corpo e com a justificativa que as sensações eram as bases das funções intelectivas. De acordo com Rocha (2013)

Os exercícios de vida prática, para Montessori, fazem a criança perceber e utilizar o próprio corpo: pernas, braços, pés e, especialmente, mãos, que devem ser preparadas para a escrita, do mesmo modo que sua mente, criando interesse e atenção pela atividade que está sendo desenvolvida no momento, o que a ajudará a desenvolver suas capacidades mentais para leitura, escrita e aritmética (p. 5432).

Nesse aspecto, a prática pedagógica na Educação Infantil valorizava a aquisição da escrita e do letramento e o movimento era um meio de aprimorar esse enfoque.

Ainda nesse período, a Educação Infantil passou por mudanças em torno do cuidar e educar¹¹³. O capítulo LX, art. 75, do decreto nº 3.847 traz uma divisão clara entre ama e professora. À primeira competia cuidar das crianças, amamentá-las, banhá-las, asseá-las e fazê-las dormir. As professoras tinham a incumbência de “executar com desvelo e interesse, dentro do horario, o programma adoptado, nunca se occupado em classe com objecto extranho ao ensino” (SÃO PAULO, 1925).

No ano de 1933, ocorreu mais uma mudança significativa por meio do decreto 5.846, de 21 de fevereiro de 1933, que regula a formação profissional de professores primários e secundários e administradores escolares, transformando o "Caetano de Campos" em Instituto de Educação, em nível universitário e reorganizando as escolas normais oficiais do Estado.

Montessori.

¹¹¹ Isto aponta uma grande influência europeia aqui no Brasil, onde ocorreram experiências pedagógicas inovadoras para a Educação Infantil, dentre as quais, o método Montessoriano.

¹¹² Garanhani e Moro (2000), explicam que Montessori sugeria uma adaptação do mobiliário das salas de infância ao tamanho da criança para facilitar o desenvolvimento das manifestações espontâneas, do aspecto biológico do desenvolvimento infantil.

¹¹³ De acordo com o RCNEI, volume 1, atualmente “os debates em nível nacional e internacional apontam para a necessidade de que as instituições de educação infantil incorporem de maneira integrada as funções de educar e cuidar, não mais diferenciando nem hierarquizando os profissionais e instituições que atuam com as crianças pequenas e/ou aqueles que trabalham com as maiores” (BRASIL, 1998c, p. 23).



A partir desse decreto, o Instituto "Caetano de Campos"¹¹⁴, passou a ter por fim formar professores primários e secundários; inspetores e diretores de escolas, mantendo, entre outros níveis da educação, o jardim de infância, anexo ao Instituto de Educação¹¹⁵.

O jardim de infância ficou subordinado à prática de ensino da Escola de Professores e considerado, para todos os efeitos, o campo de observação e experiências educacionais de professores e alunos dessa Escola.

Nessa etapa, os processos de educação deveriam ser orientados, de acordo com o art. 109, do decreto acima citado:

- a) - todo o curso do Jardim da Infancia deve abranger as atividades fundamentais e características que prometam o desenvolvimento mais eficaz do aluno e o conduzam a contato inteligente com o mundo em que vive;
- b) - o interesse da criança deve ser o centro orientador do programa escolar;
- c) - a iniciativa da criança deve ser sempre estimulada e orientada pelo professor, de forma a leva-la a amadurecimento que a faça desejar objetivos melhores;
- d) - todo o aprendizado deve ser ativo, com larga soma de contatos sensoriais, sempre com o caráter lúdico; a experiência da criança, em primeiro lugar, tanto mais real quanto for possível, de modo que ela esteja física, mental e **artisticamente ativa**;
- e) - o programa dos vários graus deve ser planejado com termos de projetos, unidades de trabalho, trabalho criativo, artes industriais, música, **dansa rítmica**, jogos coletivos, hora de história, conversas sem formalidade e outros empreendimentos que garantam obtenção do objetivo estabelecido no art. 108;
- f) - toda a ação do professor deverá estimular a auto-expressão das crianças pelos jogos, ritmo livre, modelagem, música, dramatização e marcenaria, não se devendo esperar que as crianças produzam trabalhos acabados, mas que pela arte possam desenvolver a sua capacidade criadora;
- g) - o Jardim da Infancia deverá criar situações tão reais quanto possíveis, que levem a criança a aprender pela cooperação a viver com o grupo, por meio de um ajustamento que não lhe sacrifique as qualidades pessoais;
- h) - O Jardim da Infancia deverá estimular e desenvolver atividades em que a criança faça contribuições pessoais aos empreendimentos do grupo, tenha experiências que elevem seu nível de sociabilidade e se sinta membro respeitado e aceito de uma pequena sociedade;
- i) - O Jardim da Infancia não terá atividades extracurriculares; qualquer atividade, uma vez que a solicite o interesse das crianças, deverá abranger todos os meios para uma vida mais completa.

¹¹⁴ Destaco o pioneirismo do Instituto Caetano de Campos e a participação de Lourenço Filho nesse processo de organização do ensino. Porém, esse processo de organização aconteceu em todo o território nacional.

¹¹⁵ Outros Institutos de educação surgiram no país nesse período, por iniciativa e pioneirismo de Anísio Teixeira e Lourenço Filho, no Distrito Federal, Rio de Janeiro, que posteriormente foi propulsor, em 1949, do "Curso de Especialização de Educação Pré-primária, no IERJ, reconhecido inicialmente como pós-normal e posteriormente como curso superior. O curso formou, ao longo de 18 anos, 549 educadores de escolas maternas e jardim de infância. Esta iniciativa consolidou, na época, o Centro de Estudos da Criança, criado por Lourenço Filho, primeiro diretor do IERJ, como um espaço de formação de professores especializados" (KUHLMANN JÚNIOR, 2000, p. 9).

O artigo acima enfatiza o caráter lúdico da aprendizagem, tendo em vista uma criança artisticamente ativa. A Dança rítmica era parte do programa e envolvia os exercícios ginásticos vinculados à música. Além disso, abordava aspectos corporais atrelados à sociabilidade da criança.

Nesse sentido, é importante destacar que a organização do jardim de infância do Instituto foi constituída pelas ideias de Froebel, mas contaminadas pelo Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova¹¹⁶, de 1932, no que tange à

defesa da saúde dos escolares, como os serviços médico e dentário escolares (com função preventiva, educativa ou formadora de hábitos sanitários, e clínicas escolares, colônias de férias e escola para débeis), e para a prática de educação física (praças de jogos para crianças, praças de esportes, piscinas e estádios); para a criação de um meio escolar natural e social e o desenvolvimento do espírito de solidariedade e cooperação social (como as caixas escolares, cooperativas escolares etc.); para a articulação da escola com o meio social (círculos de pais e professores, conselhos escolares) e intercâmbio interestadual e internacional de alunos e professores; e para a intensificação e extensão da obra de educação e cultura (bibliotecas escolares fixas e circulantes, museus escolares, rádio e cinema educativo).(PALMA FILHO, 2010, p. 92).

Lemme (2005, p. 172) explica que no Manifesto¹¹⁷ havia uma “concepção de educação natural e integral do indivíduo, com o respeito à personalidade de cada um, mas, ao mesmo tempo, sem esquecer que o homem é um ser social e tem por isso deveres para com a sociedade: de trabalho, de cooperação e de solidariedade”.

A influência escolanovista nas práticas corporais escolares destacava, “os jogos do corpo, os brinquedos de movimento, que exercitam a força física e a habilidade do corpo como verdadeira expressão de alegria e gozo” (REVISTA JARDIM DE INFÂNCIA, 1897, p. 210). A Escola Nova trouxe a criança como centro do processo educativo, ideias como aprender fazendo e preparar para a autonomia eram debatidas.

Para Azevedo (1958) e os escolanovistas, as atividades artísticas, dentre as elas a Dança, deveriam ser abordadas utilizando a educação popular inspirada na vida da criança e no folclore nacional. Nesse período, as artes populares eram consideradas “mais próximas das crianças e ao alcance de sua mentalidade, lhes tocam mais profundamente a

¹¹⁶ Liderados por Fernando de Azevedo, figuram os nomes de outros tantos educadores ligados ao movimento de modernização da educação, entre os quais Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Afrânio Peixoto, Roquete-Pinto, Sampaio Dória, Almeida Júnior, Mario Casassanta, Atílio Vivaqua, Francisco Venâncio Filho, Edgar Sússekind de Mendonça, Arminda Alvaro Alberto, Cecília Meireles (LEMME, 2005). De acordo com Aranha (2008), o pensamento pedagógico da escola nova era pautado pelas influências de Maria Montessori, Ovide Decroly, Édouard Clàparede e Jean Piaget.

¹¹⁷ Palma Filho (2010) aponta que “No plano educacional, a Constituição de 1934 adota boa parte do ideário político educacional presente no “Manifesto dos Pioneiros”, consagrando todo um capítulo às questões educacionais” (p. 93).



sensibilidade e lhes falam mais diretamente ao coração”. (p. 129)

Sob essa ótica, é interessante ressaltar que a formação dos professores no Instituto de Educação foi organizada para atender a necessidade do professor em estar em contato com a realidade educacional em consonância com uma percepção das necessidades da criança. Nesse sentido, o jardim de infância do Instituto Caetano de Campos foi utilizado como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino aos cursos da Escola de Professores.

Destaco ainda, que o decreto 5.846, de 21 de fevereiro de 1933, que regulou a formação profissional de professores primários e secundários e administradores Escolares do Instituto Caetano de Campos, cita em seu texto, no capítulo V, a preferência da Dança na formação dos professores, conforme segue, em parágrafo único: “Dar-se-á preferência às substitutas efetivas cuja formação artística assegure a possibilidade de cuidar de atividades especializadas, tais como: musica, canto, ginastica, dança rítmica, e modelagem” (SÃO PAULO, 1933, s/p).

Isso posto, após esse período, durante duas décadas poucas mudanças significativas ocorreram em relação ao ensino infantil e a preocupação corporal na infância. Ressalto iniciativas transitórias¹¹⁸, como os Parques Infantis na cidade de São Paulo, no ano 1935, sob a direção de Mário de Andrade, no Departamento de Cultura. A música, bailado, Dança e tradições folclóricas também estavam presentes nos Parques, indicando a preocupação com a diversidade cultural. “Nos parques infantis, o folclore seria apresentado às crianças respeitando tais elementos. As cantigas, os ornamentos e decorações, os objetos que compõe a dança seriam experimentados pelas crianças” (DANAILOF, 2013, p. 178).

No ano 1961, ocorre uma reforma na educação, pela aprovação da Lei nº 4.024 de 20 de dezembro, que fixou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

No texto dessa lei, em relação à educação, o art. 2º ditava que “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola”. E quanto às crianças pequenas o art. 23 apresentou que, “A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância” (BRASIL, 1961). Em relação à formação do professor, a lei 4.024/61 apresentava que era necessário para ministrar aulas no jardim de infância e nas escolas maternas que tivessem cursado o ensino normal.

¹¹⁸ Outra iniciativa transitória foi a criação do Departamento Nacional da Criança, que apresentou um plano de instituição única para a assistência à infância, denominadas Casa da Criança, onde funcionaria, ao mesmo tempo, o berçário, o maternal, o jardim e a pré-escola (BRASIL, 2005).

No ano de 71, a lei 5.692/71 dita no art. 19 que “os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes”.

A lei nº 5.692/71 nada acrescenta sobre como a EI deveria ser desenvolvida. Porém, na prática, Gaspar (2002) evidencia que nesse período o Brasil começou a ter uma influência da abordagem psicomotora, fundamentada na psicocinética (LE BOULCH, 1984).

A Dança era parte da educação do movimento que tinha como base a aquisição de habilidades psicomotoras, que compreendiam, entre outras competências, o conhecimento do esquema corporal¹¹⁹, da percepção da lateralidade, relação espaço tempo e a coordenação de gestos e movimentos. Esse enfoque defendia uma relação entre as estruturas cognitivas e o desenvolvimento motor.

No que diz respeito à formação de professores, para a época, Palma Filho (2010) expõe que os Institutos de Educação e as Escolas Normais, aos poucos, deixaram de existir. A lei nº 5.692/71¹²⁰, ao modificar a estrutura do ensino, transformou o ensino normal em uma das habilitações profissionais de 2º grau, agora obrigatoriamente profissionalizante. O curso de magistério transformou-se em Habilitação Específica para o Magistério, em nível de 2º grau.

Embora a Dança, de acordo com o Artigo 7º da referida lei, estava conectada ao aspecto educacional, ligada a um corpo fisicamente ativo, saudável e disciplinado, essa incorporação não atingiu oficialmente o ensino infantil e se restringiu ao 2º grau.

Apesar de muitas iniciativas caminharem para que chegássemos ao que hoje entendemos por EI, poucas mudanças aconteceram em termos legais que efetivamente estabelecesse como prioritária essa etapa do ensino. Apenas na constituição de 1988, pela primeira vez no Brasil, foram reconhecidas como direito da criança a creche e a pré-escola. A partir dessa constituição, da LDB nº 9394/96 e dos documentos norteadores para a EI, o Movimento passa a ter destaque no processo de ensino-aprendizagem da criança pequena, conforme tratarei a seguir.

¹¹⁹ Paim e Kruehl (2012) definem imagem corporal como: “a conjunção da etapa do corpo vivido, que corresponde ao corpo identificado pela criança como seu próprio Eu, ou seja, a apropriação da imagem do corpo como sua, com a etapa do corpo percebido, que corresponde à organização do esquema corporal resultante das sensações corpóreas, da noção espacial do corpo e do domínio dos movimentos. Le Boulch (1988), portanto, compreende que o esquema corporal surge, então, da união da imagem visual do corpo com as sensações táteis e cinestésicas correspondentes” (p. 165).

¹²⁰ Outras alterações trazidas por essa lei foram apresentadas no item 2.1 deste capítulo.



2.4.2 Entre caminhos: Promulgação da Constituição Federal e Formulação de diretrizes, políticas, planos e programas para a Educação Infantil (1988 até os dias atuais)

De acordo com as legislações vigentes até o ano 1988, o atendimento às crianças de 0 a 6 anos não era prioritário no sistema educacional. Esse cenário se modifica com a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, como observado no art. 208, inciso IV, no qual foi garantido pela primeira vez o direito da criança entre 0 a 6 anos frequentar creches e pré-escolas¹²¹.

Nesse sentido, Paschoal e Machado (2009) afirmam que a CF de 1988 foi um marco no que se refere aos direitos da criança, concebida como sujeito de direitos, conforme consta no art. 227.

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Para Nunes, Corsino e Didonet (2011) “Esse novo quadro político inseriu a criança num contexto de cidadania e definiu novas relações entre ela e o Estado” (p. 30). Nesse sentido, cabe à União estabelecer normas gerais para a educação, e aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios, a execução¹²².

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96 passa considerar a Educação Infantil como parte do sistema nacional de ensino e primeira etapa da Educação Básica. Além disso, estabelece entre as suas finalidades o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade, como profere o art. 29.

Nesse sentido, a EI passa a fazer parte do processo educativo formal¹²³, como

¹²¹ A redação desse artigo foi modificada no ano de 2006, pela emenda Constitucional nº 53 e assim confere no Art. 208. “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”; (Redação dada pela Emenda, n. 53 de 2006). Nesse sentido, o início do ensino fundamental foi estabelecido aos 6 anos. Assim diante do exposto, a partir desse momento nesta tese, vou me referir a Redação alterada em 2006, que propõe a EI até os 5 anos de idade.

¹²² No ano de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no capítulo IV, artigo 54, inciso IV reafirmou que “É dever do Estado assegurar [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (ECA, 1990).

¹²³ Seu oferecimento acontece em creches (0 a 3 anos) e pré-escola (4 a 5 anos). A avaliação deve ser realizada sem objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. Esse dispositivo justifica-se pela existência, após a lei de 1971, de classes de alfabetização em várias redes de ensino, como fase intermediária entre a pré-escola e a 1ª série, nas quais eram realizadas avaliações de aprendizado, inclusive

responsabilidade das instituições escolares, que necessitam integrar os sistemas de ensino dos Estados, Distrito Federal e Municípios¹²⁴, em contraposição a qualquer caráter assistencialista apresentado até então.

As creches e pré-escolas passaram a ser vinculadas às normas educacionais do sistema de ensino e, conseqüentemente, a contar com a presença de profissionais da educação habilitados em seus quadros.

Art. 62º. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal¹²⁵.

De acordo com Costa Neto (2003), reconhece-se no artigo supracitado o direito adquirido dos formados no curso Normal de nível médio, conforme legislava anteriormente a LDB nº 9394/96. Porém, há que se ressaltar que o parecer CNE/CES nº 151/98 estabelece que essa formação seja a mínima admitida, não a formação desejável, que deve acontecer no curso de Pedagogia¹²⁶.

Por sua vez, o art. 87 (LDB nº 9394/96), estabelece que: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Palma Filho (2009) esclarece que

Como se vê, a redação é muito defeituosa, pois não se trata de até, mas sim após o fim da Década, etc. Em outras palavras, a partir de 2007 não mais poderão ser admitidos para o exercício do magistério na educação básica, pessoas que não atendam às exigências previstas no art. 62 da LDB (p. 209).

Diante dessa fase transitória que se encontra a EI, com objetivo de auxiliar os profissionais na realização de seu trabalho educativo diário junto às crianças pequenas, o Ministério da Educação e do Desporto organizou os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI);

para acesso à 1ª série do ensino de 1º grau.

¹²⁴ Assim, em relação à EI, o Ministério da Educação fixa as diretrizes e as normas nacionais e presta assistência técnica aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios para desenvolvimento de seus programas.

¹²⁵ Atualmente ainda existem profissionais em exercício na Educação Infantil que possuem apenas o curso em nível médio. É importante percebermos que a formação desejável é uma meta que se deseja atingir. Nesse sentido, a Lei nº 10.172/2001 aprovou o Plano Nacional de Educação que estabeleceu, dentre outras, as metas para a educação infantil: item 5. b) “que em cinco anos todos os professores tenham habilitação específica de nível médio e, em dez anos, 70% tenham formação específica de nível superior”; item 6. “A partir da vigência deste plano, somente admitir novos profissionais na educação infantil que possuam a titulação mínima em nível médio, modalidade normal, dando-se preferência à admissão de profissionais graduados em curso específico de nível superior”.

¹²⁶ Para esse assunto ver: Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia – Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006; e PALMA FILHO. J.C. Políticas de Formação Professores Para A Educação Básica: A Proposta Federal e a do Estado de São Paulo, Revista Múltiplas Leituras, v. 2, n. 2, p. 205-218, jul./dez. 2009.



O Referencial foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira (BRASIL, 1998c, p. 07).

Nessa perspectiva, a intenção é que os RCNEI traduzam a vontade dos sujeitos envolvidos (pais, professores, técnicos e funcionários) em consonância com o desejo de incorporá-los no projeto educativo da instituição como orientador de ações na busca da melhoria de qualidade da Educação Infantil brasileira.

Considerando e respeitando a pluralidade e diversidade da sociedade brasileira e das diversas propostas curriculares de educação infantil existentes, este Referencial é uma proposta aberta, flexível e não obrigatória, que poderá subsidiar os sistemas educacionais, que assim o desejarem, na elaboração ou implementação de programas e currículos condizentes com suas realidades e singularidades (BRASIL, 1998c, p. 14) .

As propostas dos RCNEI e os documentos dos municípios do Estado de São Paulo, que expus no capítulo anterior, representam uma inovação ao apresentar o movimento, dentre os quais a Dança, como área de conhecimento¹²⁷.

Esse conjunto de orientações encontra-se dividido em três volumes, o volume 1, “Introdução”, apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional. Essa reflexão serviu para definir os objetivos gerais da EI e orientar a organização dos volumes 2 e 3. O segundo volume, “Formação Pessoal e Social”, contém o eixo de trabalho que apresenta os processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças. O terceiro volume, “Conhecimento de Mundo”, refere-se aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens do conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

O RCNEI, em seu primeiro volume, traz conceitos importantes para a delimitação do campo da EI, tais como: criança, educar, cuidar, brincar (CERISARA, 2002). E,

[...] uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional, que foram utilizadas para definir os objetivos gerais da educação infantil e orientaram a organização dos documentos de eixos de trabalho que estão agrupados em dois volumes relacionados aos seguintes âmbitos de experiência: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo (BRASIL, 1998c, v.1, p. 8).

¹²⁷ A Dança, além de ser apresentada nos PCN, é também referenciada nos RCNEI, especificamente no volume três, “Conhecimento de mundo”.

O volume dois considera os processos de construção da identidade e autonomia das crianças,

contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática (BRASIL, 1998c, v.1, p. 8).

A organização desses volumes tem uma estrutura comum e apresenta os seguintes componentes curriculares: objetivos, conteúdos, orientações didáticas, orientações gerais para o professor e bibliografia.

Nunes, Corsino e Didonet (2011) apontam que o RCNEI é modelo para área educacional no que tange sua elaboração, suas concepções, elementos, dimensões curricular e pedagógica da Educação Infantil. Além disso, como apresentei no capítulo anterior, tem servido como ponto de partida para os municípios elaborarem suas propostas curriculares¹²⁸.

Por isso, para aproximar aos propósitos desta tese, abordarei a seguir como o RCNEI, v. 3, apresenta o Movimento e, especificamente, a Dança para criança.

O texto aponta como objetivos do Movimento:

- ampliar as possibilidades expressivas do próprio movimento, utilizando gestos diversos e o ritmo corporal nas suas brincadeiras, **danças**, jogos e demais situações de interação;
- explorar diferentes qualidades e dinâmicas do movimento, como força, velocidade, resistência e flexibilidade, conhecendo gradativamente os limites e as potencialidades de seu corpo;
- controlar gradualmente o próprio movimento, aperfeiçoando seus recursos de deslocamento e ajustando suas habilidades motoras para utilização em jogos, brincadeiras, **danças** e demais situações;
- utilizar os movimentos de preensão, encaixe, lançamento etc., para ampliar suas possibilidades de manuseio dos diferentes materiais e objetos;
- apropriar-se progressivamente da imagem global de seu corpo, conhecendo e identificando seus segmentos e elementos e desenvolvendo cada vez mais uma atitude de interesse e cuidado com o próprio corpo (BRASIL, 1998c, v. 3, p. 27, **grifo nosso**).

Em relação ao documento, o documento diz que o trabalho deve respeitar as diferentes habilidades das crianças em cada faixa etária, bem como as diversas culturas corporais presentes nas regiões do país. Os conteúdos¹²⁹ estão organizados em dois blocos: o primeiro: Expressividade; e o segundo: Equilíbrio e Coordenação.

No bloco Expressividade, a Dança é uma das manifestações da cultura corporal¹³⁰,

¹²⁸ Vale destacar que o RCNEI não é obrigatório ou mandatório. Ou seja, nenhuma instituição ou sistema de ensino deve se subordinar ao RCNEI a não ser que opte por fazê-lo (CERISARA, 2002).

¹²⁹ Essa nomenclatura é a utilizada no RCNEI.

¹³⁰ Segundo Escobar (1995, p. 94), cultura corporal se refere ao "amplo e riquíssimo campo da cultura que



por meio da exploração das Danças da cultura de cada lugar, associada ao ritmo a fim de desenvolver as capacidades expressivas das crianças. Essa primeira parte, destaca que a criança pode se comunicar e manifestar seus sentimentos e emoções por meio do movimento. Entre as orientações didáticas, sugere

- Utilização expressiva intencional do movimento nas situações cotidianas e em suas brincadeiras.
- Percepção de estruturas rítmicas para expressar-se corporalmente por meio da **dança**, brincadeiras e de outros movimentos.
- Valorização e ampliação das possibilidades estéticas do movimento pelo conhecimento e utilização de diferentes **modalidades de dança**.
- Percepção das sensações, limites, potencialidades, sinais vitais e integridade do próprio corpo. (BRASIL, 1998c, v. 3, p. 32 – **grifo nosso**).

Para tanto, são incentivados Danças, folguedos, brincadeiras de roda e cirandas que, além do caráter de socialização que representam, trazem para a criança a possibilidade de realização de movimentos de diferentes qualidades expressivas e rítmicas. O fato dessas manifestações serem realizadas em grupo acrescenta ao movimento um sentido socializador e estético (BRASIL, 1998c).

No bloco Equilíbrio e Coordenação, a Dança é apresentada entre as atividades ligadas aos aspectos motores. Para estimular o conhecimento e controle do próprio corpo, valoriza-se a exploração das diferentes qualidades de movimento por meio da utilização das brincadeiras, jogos e da Dança, que enfatizem percepção espaço-tempo. Como orientações didáticas indicam

- Participação em brincadeiras e jogos que envolvam correr, subir, descer, escorregar, pendurar-se, movimentar-se, **dançar** etc., para ampliar gradualmente o conhecimento e controle sobre o corpo e o movimento.
- Utilização dos recursos de deslocamento e das habilidades de força, velocidade, resistência e flexibilidade nos jogos e brincadeiras dos quais participa.
- Valorização de suas conquistas corporais. (IDEM, v. 3, p. 36 – **grifo nosso**).

Destaco que o RCNEI (1988) expõe o movimento e a Dança na EI vinculados à perspectiva cognitiva e socioafetiva das crianças pequenas, por ser uma possibilidade de se relacionar com o meio e conhecer a si. O objetivo é que o professor observe as solicitações corporais das crianças e sua atitude diante das manifestações da motricidade. Por esse enfoque, a Dança, para a EI, se apresenta como instrumento para alcançar os aspectos do desenvolvimento infantil¹³¹.

abrange a produção de práticas expressivo-comunicativas, essencialmente subjetivas que, como tal, externalizam-se pela expressão corporal”.

¹³¹ Em relação ao RCNEI os PCN apresentam uma diferença, nos Parâmetros Curriculares Nacionais de

A Dança, naquele documento, aparece entre manifestações da cultura corporal¹³², junto com o jogo, as brincadeiras e as práticas esportivas, nas quais se faz uso de diferentes gestos, posturas e expressões corporais com a intenção de progressão da motricidade e da comunicação, por meio dos recursos expressivos do movimento.

Vale ressaltar que para esta tese a Dança é valorizada como Arte, que traz aspectos da criação, imaginação, fruição, expressão, entre outros. Dessa maneira, a criança pode entrar em um universo de experiências corporais, artísticas e estéticas. Por meio do corpo que Dança, a criança estabelece relações de diálogo com sons, imagens, as palavras e narrativas que permitem uma leitura e uma releitura diferenciada delas mesmas, dos outros e do mundo. Há várias maneiras de propor a Dança para as crianças, uma é que brinquem com seus corpos e inventem suas Danças a partir de suas histórias corporais (MARQUES, 2010).

Almeida (2013) esclarece que o trabalho pedagógico da Dança por meio do lúdico, criatividade e intencionalidade de movimento pode ser facilitador do trabalho expressivo para a criança pequena.

Esses princípios apresentam pistas para as práticas dos professores da EI com Dança, que desenvolvo no último capítulo da tese. A ideia é trabalhar com as *Temáticas da Dança*¹³³, por meio de jogos de criação, brincadeiras, improvisação, imitação, faz de conta, entre outros. Isso para aproximar a Dança do universo infantil, proporcionando que as crianças sejam sujeitos de sua experiência e construam modos próprios de significação e ação com o mundo de maneira diferenciada dos adultos.

Isso vai além das relações de sociabilidade e motricidade que também são importantes para o desenvolvimento da criança. Nesse sentido, a Dança não deveria ir *de* encontro à cultura corporal, mas sim ir *ao* encontro dela, não apenas valorizando o desenvolvimento físico, mas sim na perspectiva do *conhecimento sensível* (GODOY, 2013), como a Arte.

Para Sgarbi (2009), o profissional da EI pode oferecer mais para a criança do que apenas repertório cultural motor. Nesse sentido, a autora acredita que por meio da Dança,

Educação Física e os de Arte/Dança existe uma diferença, já que a Dança é parte integrante das duas áreas de conhecimento, tanto pelas particularidades artísticas relacionadas à criatividade, plasticidade, entre outros, quanto pelas ligadas à atividade física e motora propriamente dita.

¹³² Vale lembrar que Bracht (1999) entende a cultura como objeto da área de conhecimento Educação Física, a cultura corporal que se concretiza nos seus diferentes temas, quais sejam, o esporte, a ginástica, o jogo, as lutas, a dança e a mímica.

¹³³ As *Temáticas da Dança* encontram-se divididas em: *corpo, fundamentos da dança* (desafiando a gravidade; relações espaciais; ritmo e as relações de tempo) e *Criação em Dança* (Jogos de Criação, Apreciando a Dança e Criação e a Apresentação) e estão apresentadas no item 4.3 dessa tese.



o professor pode interpretar os gestos dos alunos de modo a compor com eles um repertório de movimentos para que possam se expressar e interagir de diferentes formas. Para tanto, é importante o professor utilizar o seu corpo para dialogar com o universo comunicativo de seus alunos.

Este fato decorre do envolvimento corporal consigo mesmo, com o outro e com o meio, estabelecido pelo trabalho prático. Desse modo, a Dança promove a construção de novas possibilidades expressivas, o aperfeiçoamento do gesto e uma maior interação, ousando outras experiências significativas para o professor (SGARBI, 2009, p. 27).

Assim, apurar o olhar, a escuta e a expressão corporal contribui para torná-lo um profissional mais sensível, atento as necessidades da criança¹³⁴.

Nesse sentido, outra mudança ocorreu em 2009, a fim de garantir uma educação de qualidade para a criança pequena e com a intenção de nortear as instituições de ensino na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas para que assumam a educação das crianças em todas as suas dimensões. Foram fixadas, por meio da resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009¹³⁵, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)¹³⁶. Essa diretriz, entre outros aspectos, apresenta os fundamentos norteadores para as Instituições de Educação Infantil, entre eles:

- a) Princípios éticos: valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
- c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais (BRASIL, 2010, p. 87).

¹³⁴ Esse assunto é abordado no capítulo 4.

¹³⁵ No ano de 2013, o Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Conselho Nacional de Educação publicam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. “Nesta publicação, estão reunidas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. São estas diretrizes que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras” (BRASIL, 2013, p. 4). A necessidade da atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais surgiu pelas modificações advindas do Ensino Fundamental de nove anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos quatro aos 17 anos de idade.

¹³⁶ Anterior a esta o parecer CNE/CEB nº 22/1998, aprovado em 17 de dezembro de 1998 apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Resolução CNE/CEB nº 1, de 07/04/99, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Dez anos depois da implantação da primeira Diretriz Curricular para a Educação Infantil, o parecer CNE/CEB nº 20/2009, de 11/11/09, faz uma revisão das novas Diretrizes Curriculares e a Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009 institui de fato Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. Diferentemente do RCNEI, que se constitui apenas em um documento orientador do trabalho pedagógico, o DCNEI tem caráter mandatório para todos os sistemas municipais ou estaduais de educação e articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica que reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

O DCNEI destaca o aspecto lúdico de jogos, brincadeiras e Dança como manifestação artística e cultural essencial para que as crianças tenham o domínio da linguagem simbólica e do universo sensível. Nesse sentido, a Dança pode ser trabalhada, dentre princípios estéticos da sensibilidade que valorize o ato criador (BRASIL, 2010).

A presença da Dança nos documentos voltados para a EI foi um grande passo para estimular a valorização dessa linguagem artística no ambiente educacional infantil. Entretanto, os textos trazem a palavra Dança como uma possibilidade, um meio, para exploração do movimento corporal e/ou da expressão e comunicação humana; um fazer. Não há um destaque como área de conhecimento específico dentro da EI, com objetivos e conteúdos próprios para esta primeira etapa da educação. Considero que o momento atual seja um início para que de fato a Dança seja reconhecida pela EI como componente curricular importante para o desenvolvimento integral do indivíduo.

Minha intenção com este capítulo foi mostrar um panorama sobre a formação dos professores de Dança para chegar especificamente aos que atuam na infância. Isso porque olhar retrospectivamente para os fatos me faz compreender que a formação de professores faz parte de uma construção de longo prazo e envolve ações governamentais, bem como o interesse e iniciativas pontuais dos profissionais da EI que buscam aprimorar a Dança.

As experiências profissionais anteriores me permitiram desenvolver um olhar atento para a minha formação e a do professor que atua com Dança na EI, desde seu reconhecimento como uma área de conhecimento até como ela chega à sala de aula.

Nesse sentido, durante minha trajetória procurei, por meio de minha prática em aula aliada a minha formação, refletir e atuar sobre as questões referentes aos processos artísticos, educacionais e culturais da Dança na EI. Um dos motivos que me aproximaram do GPDEE que, preocupado com a inserção da Dança na Escola, fomenta pesquisas acadêmicas que consideram a importância da Dança na formação da criança pequena, tais como as desenvolvidas por Cravo (2011), Sgarbi (2009), Almeida (2013), entre outras. Além disso, desenvolve projetos de formação de professores¹³⁷ por meio do oferecimento de cursos de formação continuada em Artes e Dança que abrangem a EI, entre os quais o projeto *Poéticas da Dança na Educação Básica*, que apresento no capítulo seguinte.

¹³⁷ Destaco ainda outros cursos de formação de professores em Dança, de outras universidades, como Didática da Dança infanto-juvenil/ensino de Dança para crianças e Dança e consciência corporal, da UFMG; além de especializações em Dança das universidades PUC-RS, UNIARARAS, UEA, UFRJ, UERN, entre outros. Fonte: e-MEC, disponível em: <<http://emec.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 fev. 2015.



3. ESTUDO DE CASO: O PROJETO POÉTICAS DA DANÇA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Uma breve apresentação.

Minha participação no *Poéticas da Dança na Educação Básica*¹³⁸ aconteceu a partir da primeira etapa, quando o projeto se encontrava em andamento, já que foi idealizado pelas professoras doutoras Kathya Godoy e Carminda Mendes André no ano de 2010¹³⁹. No início, frequentei o curso como multiplicadora (tutora/formadora), junto aos professores¹⁴⁰ das redes pública e privada do Estado de São Paulo selecionados pelos orientadores/coordenadores¹⁴¹ da equipe do GPDEE.

O projeto tinha o objetivo de “desenvolver, registrar e refletir sobre uma proposta de educação continuada com a linguagem da Dança integrada as linguagens artísticas (teatro, música e visuais) para professores da educação básica” (GODOY, 2012, p. 8). O GPDEE (orientadores/coordenadores) optou por trabalhar com a integração de linguagens e aprofundamentos na área de Arte, ensino e reflexão, além dos *saberes em dança*, com questionamentos acerca de que Dança se ensina no espaço escolar. Considerando esse contexto, o projeto foi dividido em três etapas: a primeira, no ano de 2011, quando aconteceu a formação de tutores/formadores¹⁴²; a segunda etapa, no primeiro semestre de

¹³⁸Esse capítulo foi escrito inspirado nos artigos: GODOY, K. M. A.; ALMEIDA, F.; SGARBI, F.; MELLO JUNIOR, R.; PIMENTA, R. **Sentidos poéticos na educação básica:** passos de um curso de formação continuada em dança. In: PINHO, Sheila Zambello de; OLIVEIRA, José Brás Barreto de (org.). Núcleos de Ensino da UNESP: artigos dos projetos realizados em 2011. volume 2. Metodologias de Ensino e a Apropriação de Conhecimento pelos Alunos. São Paulo: Ed. Cultura Acadêmica - Universidade Estadual Paulista - PROGRAD, 2012, v. 2, p. 107-127; e GODOY, K. M. A.; ANDRADE, C. R.; ALMEIDA, F.; SGARBI, F.; MELLO JUNIOR, R.; PIMENTA, R.; ALVES, Flavia Teodoro. **Multiplicando olhares sobre a dança na escola:** construção de saberes e experiências em um curso de formação continuada para professores. In: II CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA: Anais do II Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA) – 2012, v. 1. São Paulo: Instituto de Artes da UNESP, 2012. p. 1-18.

¹³⁹ O projeto foi apresentado à PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação – por meio do Núcleo de Ensino do Instituto de Artes da UNESP, se articulou com a PROEX – Pró-Reitoria de Extensão Universitária da UNESP – e tiveram ações integradas à Proposta de Curso de Formação Continuada de Professores, em Atendimento ao Edital do Ministério da Educação, por meio das Secretarias de Educação Básica, de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e de Educação Especial (publicado no Diário Oficial da União nº 25 – Seção 3, de 5 de fevereiro de 2010, pág. 24), que foi aprovado pelo SEB/MEC em maio de 2010.

¹⁴⁰ Esses professores apresentam formação inicial em Pedagogia, Artes, Educação Física e Dança; atuam com Dança na escola desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, e foram selecionados por meio de ficha de inscrição, entrevista e vivência corporal.

¹⁴¹ Os orientadores/coordenadores eram a equipe do GPDEE, composta por Kathya Maria Ayres de Godoy (coordenação geral), Carolina Romano de Andrade (doutoranda), Fernanda de Souza Almeida (mestranda), Roberto de Mello Junior (graduando), Rosana Aparecida Pimenta (doutoranda).

¹⁴² O GPDEE definiu como tutores/formadores os professores selecionados na 1ª etapa do curso que trabalharam como multiplicadores na 2ª etapa. O processo de seleção de profissionais para essa etapa abarcou os profissionais que estivessem diretamente ligados à educação básica (professores, coordenadores



2012, na qual esses tutores formaram outros professores/cursistas¹⁴³; e a terceira etapa, no segundo semestre de 2012, quando ocorreu o acompanhamento desses professores/cursistas, realizado pela equipe do GPDEE e pelos tutores/formadores no desenvolvimento de (sub) projetos de trabalho em Dança no ambiente escolar. Conforme, esclarece a figura abaixo:

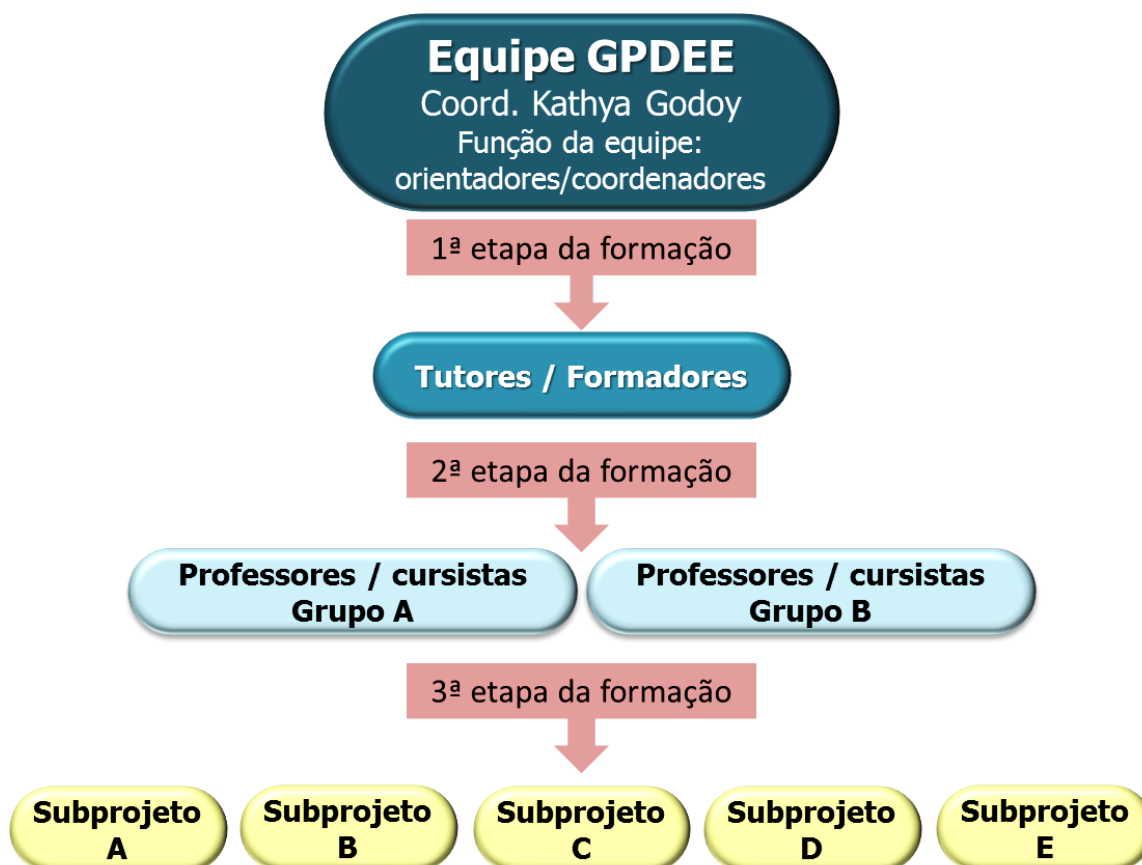


Figura 4 – Etapas do projeto *Poéticas da Dança na Educação Básica*.

A primeira etapa teve por objetivo a formação de tutores/formadores e foi organizada para desenvolver aspectos da educação integral para alunos da Educação Básica por meio da linguagem da Dança articulada a outras linguagens artísticas. Nessa 1ª etapa, foram preparados 16 professores (tutores/formadores) para atuarem na segunda etapa como multiplicadores. Esses professores apresentaram formação inicial em diversas áreas, entre elas Pedagogia, Artes Visuais, Educação Física e Dança e trabalham com Dança na escola.

pedagógicos, diretores, gestores de projetos etc.) e foi adotado como pré-requisito a presença dessa linguagem artística no corpo dessas pessoas. Para isso, os interessados preencheram uma ficha de inscrição e participaram de uma vivência corporal em Dança (registrada em vídeo e fotos disponível nos arquivos do GPDEE).

¹⁴³ O GPDEE definiu como professores/cursistas os profissionais que participaram do curso ministrado por tutores/formadores e que atuaram diretamente na escola com os subprojetos de Dança no 2º semestre de 2012.

Ao iniciar a 2ª etapa, dos 16 tutores/formadores quatro desistiram do projeto por motivos pessoais. No ano de 2012, ingressei no doutorado e mudei de função no *Poéticas da Dança na Educação Básica*, integrei a equipe do GPDEE, ou seja, de tutora/formadora, passei a orientar e coordenar um dos grupos de formadores do curso. Meu papel de orientação se pautou no auxílio da preparação dos encontros propostos para as cursistas. Ou seja, sugerir atividades e/ou maneiras de condução, auxiliando no embasamento teórico. Para a 2ª etapa do projeto, portanto, trabalhamos com 11 professores (tutores/formadores) selecionados na 1ª etapa e divididos em dois grupos. Os grupos trabalharam na formação do total de 33 professores/cursistas que desenvolveram os subprojetos de Dança na escola no 2º semestre de 2012.

Para iniciar a 3ª etapa (de agosto a dezembro de 2012), o GPDEE propôs que cada professor/cursista apresentasse ao coletivo seus pré-projetos individuais de Dança para aplicação na escola. A equipe do GPDEE dedicou-se à leitura e à categorização dos pré-projetos por afinidade de tema, faixa etária e localização. Foram identificados cinco agrupamentos e apresentados às tutoras/formadoras. Nesse momento do projeto contávamos com 8 tutoras/formadoras e 24 professores/cursistas. As tutoras/formadoras¹⁴⁴ se dividiram entre esses cinco grupos para realizar a supervisão dos novos subprojetos que emergiram, a fim de acompanhar o desenvolvimento de cada um deles na escola.

Durante a 3ª etapa do projeto pude acompanhar/supervisionar o subprojeto *O Corpo Inventa História*, voltado para Educação Infantil, que foi desenvolvido na Creche Central da USP-SP. Este subprojeto explorou a Dança por meio do tema *mar* e das imagens do livro *Onda*, de Suzy Lee (2008)¹⁴⁵. A intenção foi possibilitar às crianças a experiência¹⁴⁶ na Dança, por meio de jogos de faz de conta¹⁴⁷ (ALMEIDA, 2013), dos elementos dessa linguagem como o espaço e o tempo, em diálogo com as demais linguagens artísticas. A partir da observação dos encontros na Creche da USP surgiam questões que emergiam da prática. A minha intenção como orientadora/coordenadora foi oferecer subsídios para que, após os encontros, as tutoras/formadoras e

¹⁴⁴ O termo tutoras/formadoras aparece no texto no feminino porque todas eram do sexo feminino.

¹⁴⁵ Livro infantil que serviu de base para o desenvolvimento das atividades do subprojeto: Lee, S. *A Onda*, São Paulo: Cosac e Naify, 2008.

¹⁴⁶ Esse termo vem de reflexões do GPDEE a partir do conceito de saberes da experiência de Larrosa (2002), nesse sentido a experiência está no corpo e é ele que Dança. Godoy (2013) trabalha esse conceito no livro *Experiências Compartilhadas em Dança: formação de plateia* 1. ed. São Paulo: Instituto de Artes da Unesp, 2013. v. 1. 115p.

¹⁴⁷ Nos jogos de faz de conta a criança recria situações que fazem parte de seu cotidiano “Por meio do faz de conta, as crianças mudam o significado das coisas, tratam objetos inanimados como animados e substituem uma ação real por outra ação, contribuindo para o processo de apropriação de signos e construção da linguagem.” (ALMEIDA, 2013, p. 48)



professores/cursistas refletissem e buscassem novas estratégias para auxiliar as crianças, pois “é possível olhar retrospectivamente e refletir sobre a reflexão-na-ação. Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos.” (SCHÖN, 1992, p. 83).

Esse tipo de reflexão aconteceu nas três etapas do *Poéticas da Dança na Educação Básica*, no momento em que os participantes propunham as vivências, percebiam e modificavam suas estratégias durante a atuação. Para que essas mudanças fossem discutidas posteriormente, havia sempre um participante que anotava o que havia sido realizado ou alterado para as discussões, para entendermos juntos os porquês das novas escolhas.

Nessa última etapa pude ainda perceber, com a observação da prática, as dificuldades dos professores/cursistas em relação ao ensino da Dança para os pequenos. Além disso, observei como esse professor organiza, constrói e aplica os *saberes em dança*, termo trabalhado e construído por GODOY (2013) e constantemente discutido no GPDEE. Trata-se de um desdobramento reflexivo sobre o conceito de experiência de LARROSA (2002) em relação à Dança.

As vivências da 3ª fase do projeto foram acompanhadas por esses questionamentos em relação à melhor maneira de abordar a Dança para a criança pequena e por muitas dúvidas e incertezas em como transpor os conhecimentos adquiridos nas etapas anteriores do *Poéticas da Dança* para as crianças, que explicitarei adiante neste capítulo.

3.1 BUSCANDO CONEXÕES: A PRIMEIRA ETAPA DO PROJETO

Meu contato com alguns dos pressupostos do GPDEE, tais como: a) o entendimento da Dança como linguagem artística na escola; b) as práticas educativas em Dança em diálogo com as demais linguagens da Arte; c) o jogo e a apreciação estética como possibilidades do ensino da Dança, aconteceram por meio do projeto *Poéticas da Dança na Educação Básica*.

Esses pressupostos, que foram discutidos por Godoy (2003; 2014), Sgarbi (2009), Antunes (2010), Almeida (2013), entre outros, foram motivadores para pensar e organizar a *Proposta* que apresento adiante, fruto do processo de ação-reflexão-ação (SCHÖN, 1992) realizado durante o projeto. Após o distanciamento dos fatos, tenho nesse momento da escrita da tese a oportunidade de realizar uma reflexão *sobre* a ação, com o intuito de buscar novas perspectivas para o ensino da Dança para as crianças. Essa maneira de pensar/trabalhar a Dança na escola feita pelo grupo de pesquisa provocou o desejo da

organização desses conhecimentos e o anseio em adaptá-los para a Educação Infantil.

Depois de dois anos da finalização do projeto, o *modus operandi* do GPDEE foi sendo incorporado, experienciado e utilizado como estratégia nas práticas de ensino em Dança que realizo. Isso só ocorreu porque no decorrer desse processo permiti colocar em suspensão minhas crenças e abandonar a segurança daquilo que já era conhecido por mim, permitindo-me ser o sujeito da experiência. Sobre esse fato, Larrosa (2010) aponta que esse sujeito não se define por sua atividade, mas por sua receptividade, disponibilidade e abertura para o novo.

Por esse viés, percebi que foram desmontadas estruturas iniciais para posteriormente organizar esses novos *saberes e conhecimentos*¹⁴⁸, “cada vez mais, temos a sensação que temos que aprender de novo a pensar e a escrever, ainda que tenhamos de nos separar da segurança dos saberes, dos métodos e das linguagens que já possuímos (e que nos possuem)” (LARROSA, 2010, p. 7).

Esses pensamentos me forneceram subsídios para propor novas estratégias e, como sujeito da experiência, fui atravessada por ela, por meio das reflexões ocorridas durante o projeto e principalmente nas vivências na Creche da USP.

A integração das linguagens artísticas foi outro procedimento adotado durante o projeto, tendo a Dança como mote principal, com proposições acerca de que Dança se ensina no espaço escolar. Nessa perspectiva, foram abordadas as seguintes temáticas: o corpo e o movimento expressivo; improvisação, fatores do movimento: peso, espaço, tempo e fluência; jogos. Esses e outros aspectos apresentam a maneira de trabalhar a Dança na escola que o GPDEE vem organizando e repensando durante os últimos anos.

Dessa maneira, desde 2006 o grupo tem desenvolvido projetos de formação de professores por meio do oferecimento de cursos de formação continuada em Artes e Dança. Algumas das ações desenvolvidas foram: o Projeto Formação Continuada de Professores do Município de Jundiaí (2006-2007); o Projeto Teia do Saber em Araraquara, Presidente Prudente e São José dos Campos (2006-2007); e intervenções junto ao Projeto Pedagogia Cidadã em Itaquaquecetuba (2006-2009) e no Programa de Pedagogia UNESP/UNIVESP – Universidade Virtual do Estado de São Paulo (2011-2013).

O GPDEE participa ainda da elaboração de materiais didáticos que auxiliam o professor a criar novas alternativas para trabalhar na prática com seus alunos e refletir

¹⁴⁸ Nos estudos de Godoy (2003; 2014) e para o GPDEE, os saberes se constroem a partir da vivência que na Dança acontece no corpo do indivíduo. E a partir do sentido da experiência (LARROSA, 2002), o sujeito dançante se apropria, *in-corpora* (vive pelo corpo) o acontecimento e transforma a vivência em experiência.



sobre sua práxis pedagógica. São os casos de “Caderno de Formação em Artes do Projeto Pedagogia Cidadã” (2007), que apresenta artigos sobre Artes Visuais, Dança, Música e Teatro; dos livros digitais “Dança Criança na Vida Real” (2008) e “Movimento e Cultura na Escola: Dança” (2010); e de “Caderno de Formação de Professores: Conteúdos e Didática de Artes” (2011) para o curso de Pedagogia UNESP/UNIVESP.

Esse percurso do grupo contribuiu para a construção de algumas premissas de trabalho, tais como valorizar o saber docente; partir da prática para estabelecer relações com os conhecimentos teóricos; proporcionar aos professores as mesmas vivências e procedimentos que utilizamos com as crianças; valorizar o conhecimento que o professor apresenta, e a partir disso, dialogar com os pressupostos do grupo; discutir a Dança em relação a um contexto mais amplo da educação, da realidade local e da sociedade; e explorar a integração da Dança com as demais linguagens artísticas (SGARBI, 2010).

Por esse viés, o projeto *Poéticas da Dança na Educação Básica* foi construído com a preocupação de formar professores críticos e transformadores da sua realidade. Nesse contexto, seguindo os pressupostos do GPDEE o projeto teve a intenção de formar um professor que aprofunde seus conhecimentos em relação ao corpo, ao movimento, à Arte e à Dança. O fato de o grupo de pesquisadores desenvolverem o trabalho coletivamente facilitou e enriqueceu as discussões, pois permitiu que as observações individuais fossem submetidas ao grupo, possibilitando a todos perceberem seus encaminhamentos e aprenderem uns com os outros. A proposição das atividades desenvolvidas em cada encontro era dividida entre os integrantes da equipe GPDEE, de modo que cada um contribuía com questionamentos e práticas vinculadas com as pesquisas individuais¹⁴⁹.

Os encontros¹⁵⁰ referentes à primeira etapa foram 10, com carga horária total de 60

¹⁴⁹ As temáticas desenvolvidas no *Poéticas da Dança na Educação Básica* apresentam um percurso de estudos e metodologias trabalhadas nas pesquisas de iniciação científica, trabalhos de conclusão de curso, mestrado e doutorados desenvolvidos no GPDEE, assim a *formação de professores* foi tema da dissertação de SGARBI, Fernanda. *Entrando na Dança: reflexos de um curso de formação continuada para professores de Educação Infantil*. Dissertação (Mestrado em Arte-Educação). Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista – UNESP. São Paulo, 2009. *A integração da Dança das demais linguagens artísticas* foi assunto da dissertação de CRAVO, Claudia de Souza Rosa. *A criança, a dança e a sociabilidade na escola*. Dissertação (Mestrado em Arte-Educação). Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista – UNESP. São Paulo, 2011. Os *projetos artísticos culturais* são discutidos na dissertação de PIMENTA, Rosana Aparecida. *Dança: difusão e discussão: um projeto social na cidade de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Arte-Educação). Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista – UNESP. São Paulo, 2008. Os *jogos para a dança* são abordados na dissertação de ALMEIDA, Fernanda de Souza. *Que dança é essa? Uma proposta para a educação infantil*. Dissertação (Mestrado em Arte-Educação). Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista – UNESP. São Paulo, 2013.

¹⁵⁰ A primeira etapa do projeto começou em agosto de 2011, mas iniciei minha participação a partir do 2º encontro, esses dados foram obtidos nos artigos citados anteriormente. Vale lembrar que na primeira etapa do

horas, de agosto a dezembro de 2011. As temáticas abordadas foram distribuídas nos dez encontros da seguinte maneira:

1º encontro: Chegada, sensibilização e integração.

O objetivo desse encontro foi o acolhimento e a interação dos professores e um levantamento sobre os conceitos trazidos em relação à Arte, integração das linguagens artísticas, avaliação e Dança na Escola. A opção para abordar tais ações foi o jogo. Nos projetos desenvolvidos pelo grupo, os jogos escolhidos envolveram o corpo e o espaço em relação à Dança, a fim de estimular a improvisação, a investigação de movimentos expressivos, criativos e característicos de cada corpo (ALMEIDA, 2013).

2º encontro: Espaço, PCN e Além.

Esse encontro contou com atividades de interação, jogos e posterior reflexão sobre as ideias trazidas acerca da Arte, integração das quatro linguagens artísticas, avaliação em Arte e Dança na escola, iniciadas no encontro anterior. A partir dessas temáticas, a equipe GPDEE sugeriu uma reflexão por meio das perguntas: “O que a área de Arte estuda?”, “Qual a função da Arte na sociedade?”, “Qual a contribuição específica que a Arte traz para a educação do ser humano?”, “Qual o espaço da Arte na escola?”, “Como se aprende a criar, experimentar e entender a Arte e qual a função do professor nesse processo?”. Tais provocações foram complementadas pela leitura de trechos dos PCN de Artes (1997).

Considerando essas questões, os professores trouxeram depoimentos sobre as escolas nas quais trabalham apresentando essas instituições de ensino. Nesse momento, os multiplicadores (tutores/formadores) puderam apresentar suas vivências profissionais ou pessoais relacionadas à Arte e à Dança. As perguntas apresentadas, além de estimularem a reflexão crítica, procuraram considerar os saberes dos professores como resultado não só da formação profissional e do exercício da docência, mas também de aprendizagens realizadas ao longo da vida, dentro e fora da escola¹⁵¹.

3º encontro: O espaço na Dança e o espaço da Dança

A equipe do GPDEE fez uma apresentação da bibliografia básica a fim de apresentar quais autores são usados como referências no grupo de pesquisa. O aporte teórico em Dança se mostrou pautado nos estudos de Rudolf Laban (1978; 1990) e nos seus interlocutores brasileiros: Marques (1999; 2003; 2010; 2012), Rengel (2003;2004;2006), Godoy (2003; 2010; 2011; 2012; 2013; 2014) e Strazzacappa (2001; 2006), os quais

projeto participei como aluna, não integrava ainda a equipe do GPDEE, ou seja, não participei da concepção dos encontros durante a 1ª etapa.

¹⁵¹ Em relação ao que entendo por formação, ver capítulo 2.



vinculam os estudos de Laban ao ambiente escolar contemporâneo e às propostas atuais de ensino e aprendizagem em Dança, centradas não apenas nos alunos, mas na sociedade e nas relações entre ambos.

Esse terceiro encontro tratou da Dança relacionada com o espaço. A escolha por esse tema aconteceu após conversas com as tutoras/formadoras com o enfoque: O que significa de fato o espaço escolar? Essa questão se desdobrou da seguinte maneira: Qual o espaço físico e político da escola?; Como trabalhar os corpos aprisionados no ambiente escolar? (FOUCAULT, 1997); Como transpor os muros da escola a fim de trazer a comunidade para esse local? , entre outros assuntos relacionados.

Essas perguntas trazidas pelas tutoras/formadoras levaram a equipe GPDEE a acreditar que iniciar o trabalho pelo fator de movimento espaço seria uma boa estratégia para discutir e vivenciar no corpo o papel da Arte/Dança na escola.



Figura 5 – Atividade de exploração de espaço com barbante.

Dessa maneira, foram propostas experimentações corporais envolvendo articulações e ações corporais por meio dos níveis¹⁵².

Além disso, o grupo de pesquisa situou os participantes sobre sua maneira de trabalhar, que parte de dois princípios para o desenvolvimento de suas atividades: a) o

¹⁵² De acordo com Rengel (2003) nível é a relação de posição espacial em relação à altura. Por exemplo, nível alto, nível médio e nível baixo.

movimento como forma de expressão e comunicação do aluno e b) todos somos corpo, e assim podemos: criar, aprender, exercitar, reinventar, assistir e refletir sobre as diferentes Danças.

4º encontro: De qual território de Dança falamos?

A abordagem escolhida foi um desdobramento do tema espaço, discutido no encontro anterior. A intenção foi apresentar o corpo e a Dança em termos de território, como área definida e caracterizada por relações de poder que estão interligados, pautados nos estudos de Milton Santos (1979; 1996).

Este encontro foi reservado à apresentação e sociabilização de algumas referências teóricas para o desenvolvimento de trabalhos em Dança, tanto por parte dos professores como da equipe GPDEE.

Após a roda de conversa, realizamos uma atividade corporal que culminou em uma composição coreográfica advinda da reflexão sobre espaço cênico, representação, expressão e comunicação.

5º encontro: Tempo e composição – que tempo é esse!

Esse encontro teve como foco o fator de movimento Tempo (LABAN, 1978; 1990)¹⁵³. A pergunta que impulsionou esse encontro foi “O que significa trabalhar com o tempo?”. A partir dela surgiram discussões sobre a submissão e distribuição do tempo nas rotinas escolares e como esses aspectos limitam a exploração da criatividade e sensibilidade.

Para isso, as atividades práticas envolviam o ritmo biológico e métrico, tempo prolongado e repentino. Em seguida, tivemos a oportunidade de apreciar uma apresentação do Grupo de Músicos do Projeto de Extensão Grupo de Choro do Instituto de Artes da UNESP, coordenado pelo Prof. Dr. Giácomo Bartoloni.

Essa apresentação culminou em uma *jam session*¹⁵⁴, que envolveu regras pré-estabelecidas a fim de promover a improvisação em Dança com a intenção de ampliar o repertório de movimento, por meio da exploração de diversos ritmos que provocassem diferentes reações corporais relacionadas às mudanças de tempo. Nessa experimentação, os tutores/formadores e os orientadores/coordenadores do GPDEE dançaram/improvisaram junto com os músicos, que também improvisaram suas partituras, essa atividade teve como intuito relacionar, tempo, troca e possibilidades de criação em diferentes repertórios corporais.

¹⁵³ A opção do trabalho com Laban ocorreu por esse ser um dos autores que as formadoras mais conheciam e o GPDEE partiu da referência delas para fazer as interlocuções necessárias e adaptá-las aos pressupostos do grupo de pesquisa.

¹⁵⁴ Sessão de improvisação de música. Nesse encontro foi combinada a improvisação em Dança.



Figura 6 – Jam Session com os músicos do Projeto de Extensão Grupo de Choro do Instituto de Artes da UNESP.

Esse trabalho que envolve as práticas de Dança reforça outra premissa do grupo de pesquisa: para trabalhar com essa linguagem na escola, o professor precisa em algum momento de sua formação ter vivenciado “no corpo” essa Dança. Para tanto, o GPDEE parte da exploração prática dessa linguagem para que a partir da apropriação dela, o professor possa mediar e problematizar as percepções corporais de seus alunos.

6º encontro: O tempo e o vento – ações multifuncionais.

Esse encontro retomou a discussão sobre o tempo a partir do texto “Elogio da Lentidão”, de Milton Santos (2001)¹⁵⁵, provocando reflexões sobre o tempo da criação, do ensino, da aprendizagem e do trabalho nos dias de hoje. A discussão foi encaminhada para o tempo histórico da Dança, pois a intenção do GPDEE era o reconhecimento das formas de movimento presentes na história da humanidade, nos diferentes contextos sociais e culturais e a relação com a Dança. Ainda nesse encontro apreciamos o espetáculo¹⁵⁶

¹⁵⁵ Santos, Milton. “Elogio da lentidão”. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 11 de março de 2001.

¹⁵⁶ Release da Obra: Este trabalho foi ao encontro de um corpo cênico que se refletiu, migrou entre “espelhos”, procurou desvios, atalhos: que aprisionou e se deixou aprisionar. Um corpo com lugares obscuros, incompreensível, cheio de contrastes, paradoxos e paradigmas; um corpo que admitiu a utopia da alma, se tornou opaco, penetrável: com aberturas e fechaduras. O grupo buscou no pensamento foucaultiano inspiração para discorrer sobre as utopias do corpo.

Coordenação/direção geral: Kathya Godoy; orientação cênica e coreográfica: Ítalo Rodrigues; assistente de coreografia: Flávia Borsani; criadores/intérpretes: Cecília Ferreira Bortoli, Fabiana Silva de Moraes, Fabíola Delfino Araújo Lima, Fernanda de S. Almeida, Gabriela Striani Pereira, Flávia Borsani, Jaqueline Lamente, Juliana Corrêa, Katya Freitas Barcellos, Laura Marques de Souza Salvatore, Mariana Teófilo, Nayana Soffiatto, Priscila Ortellã André Novo, Rosa Alessandra da Silva, Wagner Mazzini Brancaccio. Criação gráfica: Ítalo

“Corpos Utópicos”¹⁵⁷, criação do Grupo de Extensão Universitária *IA dança*¹⁵⁸, que possuía a temática do tempo. O trabalho coreográfico se inspirou no texto *Le corps, lieu d’utopies* (O corpo, lugar de utopias) de Michel Foucault (1966), em busca de identificar as utopias que cercam o corpo demonstrando que revelam mitos, fronteiras, prisões, desejos, entre outros.

Esta apreciação foi pautada na discussão sobre a importância da formação de público, a percepção das relações entre Arte/Dança e espectador¹⁵⁹. A partir da obra, as relações de espaço-tempo foram pontuadas, uma das cenas do espetáculo abordava especificamente o tema do “Corpo Aprisionado”. Para a discussão o grupo de pesquisa traçou um paralelo sobre como o corpo se apresenta na escola.

Nesse sentido, a intenção de debater, contextualizar, para fruir a obra de uma maneira ativa teve a intenção de proporcionar aos formadores a possibilidade de ser atravessado por ela, no sentido que Larrosa (2002) apresenta.

7º encontro: Projetos – esperas e expectativas.

O GPDEE estabeleceu nesse encontro relações entre os espetáculos apresentados e a importância de construir um pensamento crítico em relação à Arte. Uma das dinâmicas de inserção da Dança na escola propostas pelo grupo é o incentivo à criação de projetos artísticos educacionais.

Esse encontro apresentou os teóricos que embasam essa ação, entre eles Pierre Bourdieu (2005; 2007) e Marcuse (1977), adotados por Pimenta (2008). A discussão fomentada no encontro visou à contextualização da Arte no tempo e no espaço, por meio de sua história, e da história da cultura, com o objetivo de tornar conscientes as diversas maneiras de pensar sobre Cultura e Arte.

Dessa forma, foram apresentados os teóricos acima mencionados, além de um roteiro para elaboração de um projeto de Dança na escola.

Rodrigues. Fonte: <<http://www.ia.unesp.br/index.php#!/pesquisa/grupos-de-pesquisa/danca-estetica-eeducacao/projetos-permanentes--nucleo-contemporania/>>. Acesso em: 25 out. 2015.

¹⁵⁷ A partir desse trabalho, a aluna Priscila Ortelã realizou a pesquisa de Iniciação Científica *Um estudo sobre a voz na construção do movimento em Dança Contemporânea* que teve como foco de estudo a voz na dança contemporânea. O objetivo desta investigação foi aprofundar os questionamentos acerca das relações estabelecidas entre voz e movimento, e o que essas construções interferem na partitura corporal, composta por gestos, que estão sendo usados para a criação de uma obra de dança contemporânea, dentro dos processos criativos do IAdança.

¹⁵⁸ O grupo é coordenado pela Prof.^a Dra. Kathya Godoy e pelo orientador coreográfico Ítalo Faria Rodrigues.

¹⁵⁹ Essas temáticas partiram das dissertações de BORSANI, Flávia Brassarola. *O revelar da paixão: as relações estabelecidas entre coreógrafo, bailarinos e obra no processo de criação do Pas de Deux* de Bachiana n.1. Dissertação (Mestrado em Arte-Educação). Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista – UNESP. São Paulo, 2013; e FARIA, Ítalo Rodrigues. *A dança a dois: processos de criação em dança contemporânea*, Dissertação (Mestrado em Arte-Educação). Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista – UNESP. São Paulo, 2011, que destacam a história da Dança e a apreciação por meio do diálogo com o público.



8º encontro: A sur marionete.

Com a proposta de integração das linguagens, o oitavo encontro trouxe a Dança em diálogo com o Teatro, com a participação do Projeto de Extensão Universitária “Atrás do Grito”, composto por alunos da graduação em Licenciatura em Arte-Teatro do Instituto de Artes da UNESP. Esse projeto é coordenado pelo Prof. Dr. Wagner Cintra, especialista em Teatro de Formas Animadas. Os integrantes do projeto ofereceram para os tutores/formadores e para equipe do GPDEE uma oficina de construção de bonecos feitos com jornal, fita crepe e barbante e que dependiam do corpo do manipulador para ganhar vida.

A intenção de trabalhar com a marionete possuía os seguintes objetivos: a) Compreender o corpo e o movimento do ponto de vista funcional; b) sugerir a integração de linguagem por meio de criação artística; c) provocar discussões, tais como: será que somos marionetes? Qual o papel do professor de Arte ao abordar esses questionamentos na escola? Qual o papel da Dança no espaço escolar?

Esse encontro culminou com a proposta de uma composição coreográfica que envolvesse o boneco construído e a integração da criação em Dança com uma das linguagens artísticas (música, artes visuais ou teatro) pelos tutores/formadores.



Figura 7 – Manipulação dos bonecos com participação do Projeto de Extensão Universitária “Atrás do Grito”.

9º encontro: Formação de professores.

Nesse encontro foi discutido o artigo “Movimento de formação com os professores¹⁶⁰” de Fernanda Sgarbi (2010), e o GPDEE apresentou alguns dos pressupostos que embasam a atuação do grupo nessa esfera. Entre os pressupostos podemos citar: avaliar que a formação continuada deve abordar as necessidades dos professores e da realidade escolar; considerar os significados que os professores atribuem à prática, aos saberes, à formação e ao processo educativo como um todo.

Ao final desse encontro, assistimos¹⁶¹ à apresentação do espetáculo “Em tempo”, do Grupo de Extensão “IAdança”, a obra inspirada em Domênico De Masi, discutiu as relações da sujeição do homem ao tempo, poder e trabalho. A ideia para a apreciação do espetáculo¹⁶² propunha a busca por uma nova maneira de enxergar o “Ócio Criativo” em uma sociedade na qual essa concepção permitisse o uso adequado do tempo, de maneira produtiva, integrando o lazer e a produção com qualidade de vida.

10º encontro: Ação, reflexão, ação diferenciada.

O fechamento dessa primeira etapa foi realizado com a explanação dos projetos artísticos e educacionais sobre Dança na escola¹⁶³ que seriam criados pelos grupos no fim da etapa seguinte.

Os participantes apresentaram as cenas solicitadas no 8º, com integração das linguagens artísticas e o boneco construído pelos formadores.

¹⁶⁰ SGARBI, Fernanda. Movimento de formação com os professores. In: GODOY, Kathya Maria Ayres de. & ANTUNES, Rita de Cássia Souza Franco (org.). *Movimento e Cultura na Escola: Dança*. São Paulo. Instituto de Artes da UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2010. p. 55-73.

¹⁶¹ A partir de agora, em determinados momentos, vou utilizar a 1ª pessoa do plural, já que participei junto a meus colegas de projeto das atividades ocorridas. Além disso, as tomadas de decisões relativas ao grupo que coordenei eram resolvidas coletivamente entre a equipe do GPDEE (da qual fazia parte) e as tutoras/formadoras.

¹⁶² Nesse sentido o GPDEE desenvolve, desde 2012 até o presente, o *Projeto Quinta em Dança*, no Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista com o apoio da Pró-Reitoria de Graduação e de Extensão e do Programa de Pós-Graduação em Artes. Ele visa à formação de público para a Dança e à proposição de projetos artísticos educativos em espaços formais, não formais e informais.

¹⁶³ A discussão sobre projetos foi apresentada em GODOY, K. M. A. O Trabalho com Projetos em Dança na Escola: Possibilidades e Desafios para a Formação Docente Inicial e Continuada. In: KERR, Dorotea Machado (Org.). *Caderno de Formação: formação de professores didática dos conteúdos – Conteúdos e Didática de Artes*. v. 5. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2011. p. 29-39.



Figura 8 – Apresentação das cenas com os bonecos.

Para finalizar, o GPDEE retomou os temas abordados no decorrer do curso e enfatizou que o processo de formação continuada dos multiplicadores teria seguimento durante as próximas etapas do projeto por meio do aprofundamento dos temas de cada encontro.

3.22ª ETAPA – TROCANDO AS FUNÇÕES

O início dessa etapa culminou com uma nova configuração nas equipes do projeto e a entrada de 34 professores/cursistas.

A primeira ação foi dividir a equipe do GPDEE, os tutores/formadores e professores/cursistas em dois grupos. Essa divisão privilegiou o contato de profissionais de diferentes áreas do conhecimento para o enriquecimento das trocas de saberes e experiências. Portanto, depois de divididos, cada grupo tinha Pedagogos, Educadores Físicos e Educadores Artísticos, conforme segue:

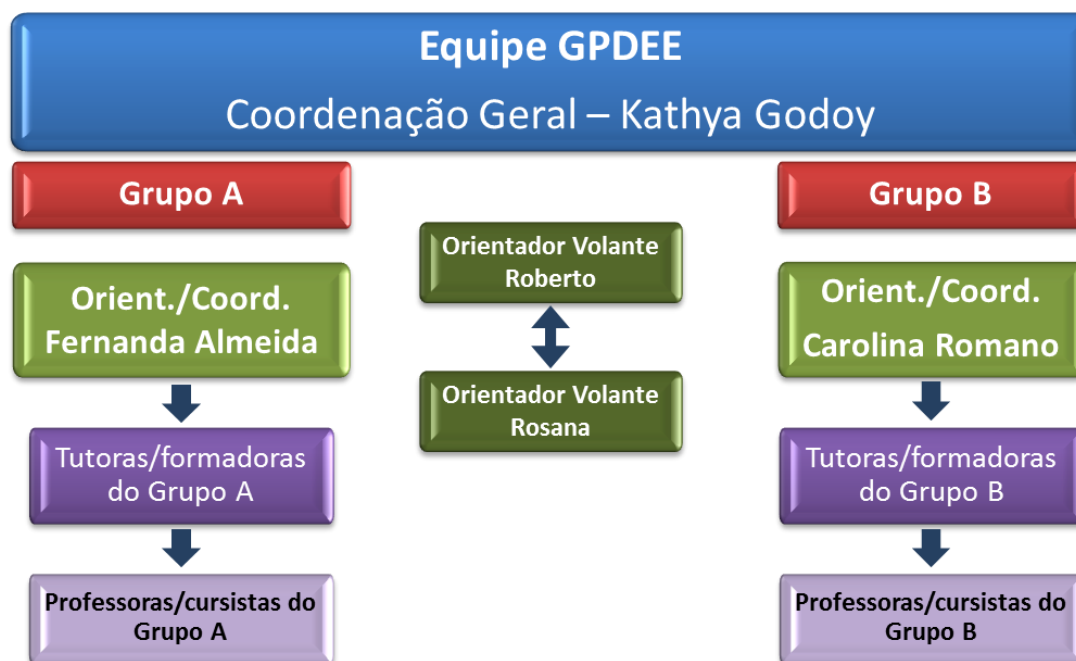


Figura 9 – Organograma da 2ª etapa do *Poéticas da Dança na Educação Básica*.

A equipe do GPDEE se reorganizou para essa segunda fase sob a coordenação geral de Kathya Godoy. Fernanda Almeida e eu, fomos orientadoras/coordenadoras dos grupos A e B, respectivamente, e contamos com o suporte dos orientadores volantes Roberto de Mello e Rosana Pimenta. A função desses últimos era observar os dois grupos com intuito de provocar reflexões aprofundadas acerca da Arte e Cultura no espaço escolar.

Após essa organização, a equipe do GPDEE iniciou o planejamento de encontros preparatórios com as tutoras/formadoras, no qual colocamos como prioridade resgatar os princípios do projeto *Poéticas da Dança na Educação Básica*, oferecer um parecer sobre a primeira fase, apresentar o perfil do novo grupo e alguns princípios para essa nova etapa.

Ficou decidido que cada grupo estabeleceria relações entre teoria e prática apresentadas na primeira etapa, favorecendo a transposição didática¹⁶⁴ dos conceitos refletidos na 2ª etapa para a 3ª etapa.

Isso posto, o programa foi apresentado às tutoras/formadoras em quatro grandes eixos temáticos: Arte e seus princípios; Que dança é essa; Projetos de ação cultural, ação artística e educativa; Reflexão crítica sobre o processo (GODOY, 2012).

Esses temas haviam sido desenvolvidos pela equipe do GPDEE na primeira etapa do projeto. Agora, as tutoras/formadoras trabalhariam com as professoras/cursistas

¹⁶⁴ “Um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O ‘trabalho’ que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de transposição didática.” (CHEVALLARD, 1991, p. 39, tradução nossa).



na segunda etapa, também em 10 encontros, totalizando 60 horas. Embora as premissas fossem as mesmas para todos, cada grupo estabeleceu um percurso e uma metodologia de atuação.

Assim, os grupos A e B iniciaram seus encontros¹⁶⁵, cada qual com seu orientador/coordenador, a fim de inicialmente mapear os temas a serem ministrados e distribuí-los no número de encontros disponíveis, além de organizar as funções e planejar os encontros junto aos professores/cursistas. A partir de então, cada grupo seguiu seu próprio caminho: o grupo A optou por iniciar pelos elementos da Dança, passar para a integração das linguagens e seguir para os projetos. O grupo B investiu primeiramente nas questões da arte e da integração das linguagens, para posteriormente atingir os elementos da Dança e caminhar para os projetos.

As estratégias estimuladas pelo projeto valorizaram os conhecimentos tácitos e a autonomia, relacionada à livre escolha dos procedimentos dos indivíduos, mesmo se tratando de um trabalho coletivo. Isso mostra que o GPDEE trabalhava com uma rede de colaboração, que busca condições necessárias para incentivar o professor a compartilhar sua experiência e a partir dela construir novos conhecimentos sensíveis (GODOY, 2013) na observação, discussão e ação.

Nesse sentido, destaco que a experiência e a construção dos *saberes em dança* assim como a transposição dos conhecimentos não possui um único formato, pois considera os envolvidos como sujeitos que possuem sua história e seus conhecimentos e estabelecem relações distintas diante das situações (IDEM).

A esse respeito, cada grupo apresentou uma relação diferente com seus orientadores/coordenadores: grupo A optou por uma parceria, na qual havia a possibilidade de intervir durante o encontro caso fosse necessário, e grupo B optou por ter total autonomia dos tutores/formadores. Em dado momento, no decorrer do processo, as duas características precisaram ser repensadas, pois o grupo A criou uma relação de dependência com a orientadora/coordenadora e o grupo B se incomodou com algumas interferências da coordenação. Para modificar a ação, a orientadora/coordenadora do grupo A passou a sair da sala em determinados momentos e eu, orientadora/coordenadora do grupo B, comecei a fazer todas as atividades com os professores/cursistas para que pudesse interferir mais diretamente como “aluna”, sem desestabilizar a autonomia das tutoras/formadoras.

¹⁶⁵ Neste momento do projeto contávamos com 11 tutoras/formadoras, divididas nos dois grupos, com 17 professores/cursistas em cada um deles.

Tais alterações foram positivas e aperfeiçoaram o andamento do curso. Pois, não se trata nesse caso de corpos dóceis, como os discutidos nas reflexões do grupo sobre os espetáculos, mas sim disponíveis e sensíveis ao que os grupos apresentavam.

Dessa maneira, por meio das problemáticas advindas da prática, foram apontados caminhos e estratégias para que todos pudessem planejar e replanejar sua atuação, com o intuito de preparar o professor para trabalhar num território de incertezas.

3.2.1 O Grupo B – Orientações e Reflexões

A partir de então, cada grupo seguiu seu próprio caminho, e o grupo B¹⁶⁶, coordenado por mim, investiu primeiramente na organização das temáticas. Dessa maneira, pensamos quantos encontros precisaríamos para abordar cada uma das quatro proposições selecionadas pelo GPDEE.

Nos 10 encontros, as manhãs eram divididas em duas partes, primeiro eram feitas reuniões gerais entre equipe GPDEE e as tutoras/formadoras. Posteriormente, os grupos A e B se dividiam para refletir sobre os encontros anteriores e planejar as próximas ações. No período da tarde acontecia o trabalho com os professores/cursistas.

A opção do grupo B em investir primeiramente nas questões da Arte e da integração das linguagens para posteriormente abordar os elementos da Dança e caminhar para os projetos se tornou interessante. Um caminho semelhante ao adotado pelo GDPEE durante a 1ª etapa do projeto e as tutoras/formadoras optaram por repeti-lo na formação das professoras/cursistas com as devidas adaptações. Isso porque os procedimentos adotados com as tutoras/formadoras fizeram sentido para elas. A partir do reconhecimento da relevância da 1ª etapa, somada à possibilidade de modificar e adaptar as situações de aula (ensino e aprendizagem) ao novo grupo das professoras/cursistas, percebo uma tentativa de realizar a transposição didática dos conhecimentos apreendidos nesse momento da formação.

As propostas para os encontros eram trazidas pelas tutoras/formadoras individualmente e direcionadas para o tema da aula. Eram também apresentadas, discutidas e finalizadas coletivamente, durante a reunião da manhã, e a tutora/formadora proponente da atividade “escolhida” para o encontro normalmente se indicava para conduzir a vivência.

Durante as discussões surgiu uma necessidade de estabelecer conexões entre um encontro e outro. O grupo B iniciava as atividades com as professoras/cursistas trazendo

¹⁶⁶ Como coordenei e acompanhei de perto o grupo B, irei destacar e descrever as ações desse grupo.



questionamentos apresentados nos encontros anteriores e finalizava com uma reflexão e apresentação das temáticas do encontro seguinte.

Assim, definimos que todos os encontros teriam três momentos: *sensibilização corporal, desenvolvimento do tema e reflexão*.

Os encontros foram divididos e nomeados conforme descrição a seguir.

1º encontro – “Quem sou eu?”

A intenção desse primeiro encontro foi receber os participantes e apresentar as propostas. Foram utilizadas algumas estratégias para que esse grupo se conhecesse a partir do tema “Quem sou eu?”.

As atividades realizadas para apresentação contaram com uma prática de sensibilização corporal que consistiu em breve reconhecimento das estruturas corporais, ações do corpo no espaço, jogos e momentos de apresentação.

No fim desse primeiro encontro, solicitamos que cada uma das professoras/cursistas entrevistasse três pessoas diferentes do seu ambiente de trabalho e abordasse a questão: “O que é arte?”. Para esse momento inicial, lançamos uma discussão sobre as dinâmicas desenvolvidas durante o dia e a relação com as práticas escolares. Essa atividade também foi proposta na 1ª etapa do projeto.

Dessa maneira, as tutoras/formadoras iniciaram o processo de transposição didática dos saberes advindos da prática, conhecimentos tácitos (SCHÖN, 1992), isto é, espontâneos, intuitivos e provenientes do cotidiano. Neste momento faz-se importante destacar que os conhecimentos tácitos necessitam ser articulados com os saberes escolares: fatos e teorias aceitos como proposições e estabelecidas por estudos que os professores supostamente possuem e transmitem aos alunos (IDEM).

Assim, para realizar a transposição didática, o professor necessita apropriar-se de alguns saberes e, além disso, prestar atenção ao grupo, ter a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades.

2º encontro – Integração entre as quatro linguagens – A representação do corpo.

Nesse encontro tratamos especificamente da organização estabelecida pelas tutoras/formadoras, que priorizava investir primeiramente nas questões da Arte e na integração das linguagens artísticas para, a partir do 5º encontro, abordar os elementos da Dança e posteriormente caminhar para os projetos na escola.

Para iniciar esse encontro, as tutoras/formadoras espalharam cartazes pela sala com as seguintes palavras escritas: 1- Arte, 2- Linguagens Artísticas, 3- Avaliação, 4- Dança na escola, com o intuito de provocar as professoras/cursistas e apresentar os assuntos que

iriam ser contemplados no encontro. Dividimos as professoras/cursistas em quatro grupos e cada um escolheu um cartaz para realizar apontamentos sobre as palavras escritas. Sugerimos que partiriam dos questionamentos abaixo:

1. Arte – o que a área da arte estuda?
2. Linguagens Artísticas – O que é comum entre as quatro linguagens artísticas? É possível trabalhar com a integração das linguagens?
3. Avaliação – O que é avaliação em Arte na escola?
4. Dança na escola – Por que a Dança deve estar na escola?



Figura 10 – Cartazes e temas.

Depois de finalizada as discussões, solicitamos que cada grupo fizesse um relato das reflexões para o coletivo e completamos com duas questões: Qual o espaço da Dança na escola? E que Dança é essa que deve ser aplicada nas escolas?

As perguntas propostas tinham o intuito de favorecer que as professoras/cursistas percebessem que a Dança dialoga com a Arte como veículo expressivo de conhecimento do corpo e, além disso, se apresenta como possibilidade de comunicação no contexto educativo.

Por esse caminho prático, os professores podem compreender melhor as potencialidades de trabalho com a Dança e reconhecer suas contribuições para o ensino,



investigando diferentes possibilidades de trabalhá-las na prática.

A intenção do grupo B foi que as professoras/cursistas pudessem perceber que as atividades vivenciadas no encontro poderiam ser trabalhadas na escola, com as devidas adaptações em relação ao contexto e faixa etária. A ideia central foi apresentar elementos que as levassem a instigar o potencial criativo do aluno por meio do lúdico, possibilitando uma visão abrangente e interligada das linguagens artísticas e, assim, aproximar a escola da Dança, sem a imposição de restrições técnicas ou de estilo; tendo em vista que qualquer criança pode dançar e se expressar com o corpo (GODOY, 2007).

3º encontro – Integração entre as quatro linguagens – O corpo na intersecção com as linguagens: Artes Visuais.

Para a preparação desse encontro, instiguei o grupo das tutoras/formadoras a pensar se nos encontros planejados anteriormente a Dança estava acontecendo de fato no corpo das professoras/cursistas. Depois de muito diálogo, percebemos que precisaríamos aprimorar esse aspecto, a fim de que a Dança fosse (in)corporada¹⁶⁷ pelas professoras/cursistas.

Repensando as aulas, o grupo B percebeu a falta de repertório em Dança para que as professoras/cursistas pudessem relacioná-lo com as demais linguagens artísticas conforme planejado. Dessa maneira, as tutoras/formadoras acharam necessário trabalhar detalhadamente o alinhamento do corpo, pensando na organização corporal dos professores/cursistas e no olhar deles sobre a postura de seus alunos. Decidiram vivenciar a imagem corporal a partir da estrutura óssea e das referências de pesquisa de movimento sugeridas por Klauss Vianna (1990). Destacaram a referência às partes do corpo no esqueleto presente na sala e nos corpos das professoras/cursistas.

Nesse sentido, as perguntas e as vivências desse encontro foram pensadas na perspectiva de que os professores/cursistas precisavam se apropriar da linguagem da Dança para poder realizar a transposição didática nas vivências da 3ª etapa, na escola. A ideia era que os elementos da Dança, a integração das linguagens artísticas e os fundamentos do ensino da Arte, que carregam em si a dimensão da prática, fossem vivenciados pelas professoras/cursistas para o processo de ensino e aprendizado ser efetivado. Para isso, além da prática focada em noções básicas das estruturas do corpo com exercícios de sensibilização corporal e reconhecimento das articulações, para o momento de reflexão trouxemos alguns questionamentos:

¹⁶⁷ O sentido que utilizo a palavra (in)corporação para essa tese é o de colocar no corpo, viver no corpo essa Dança.

1. Houve a percepção de outra linguagem artística durante o encontro? Estava explícito? Como foi? Acreditam ser possível fazer esse trabalho na escola? Como? Por quê?
2. Porque a Arte é importante?
3. Porque a Dança é importante?

Nesse encontro, porém, o grupo B notou que o entendimento da Dança como linguagem não aconteceu. O que deixou as tutoras/formadoras incomodadas, pois foram desafiadas a investigar mais sobre os assuntos e a modificar a abordagem. Esse fato possibilitou ao grupo perceber que nem todas as atividades aprendidas na 1ª etapa poderiam ser aplicadas da mesma maneira com as professoras/cursistas. Isso permitiu que as tutoras/formadoras sentissem a necessidade de mudança de estratégia nos encontros. Tal ação reside na crença do aprendizado por meio da prática, uma referência ao conhecimento tácito proposto por Schön (2000).

Esse momento representou um marco importante, pois as tutoras/formadoras tiveram de rever suas estratégias de atuação. Percebemos¹⁶⁸ que diante do olhar sobre a prática, novas abordagens poderiam ser criadas e a práxis pedagógica seria reestruturada a partir das inquietações levantadas.

Foi um momento em que também revi minha postura como orientadora/coordenadora desse grupo e tive meu momento de reflexão *sobre* a ação. Até então eu observava as atividades de fora, sentava em um canto e anotava o que acontecia para posteriormente discutir os problemas, deixando muitas vezes de lado, as iniciativas positivas.

Notei que essa postura estava me distanciando do grupo, pois as tutoras/formadoras estavam se sentindo avaliadas por mim, o que não fazia parte de meus propósitos. Repensei minha estratégia de atuação e comecei a fazer todas as atividades junto com as professoras/cursistas para que pudesse interferir na aula, sem abalar a autonomia das tutoras/formadoras.

4º encontro – Integração entre as quatro linguagens – O corpo na intersecção com as linguagens: Música.

A sensibilização que iniciou o encontro retomou o espaço com exploração de apoios e níveis e, além disso, introduziu o ritmo com mudanças de direções, tempos e pausas. Para a exploração da temática do encontro, as tutoras/formadoras conduziram uma atividade de percussão corporal e exploração de diferentes sons.

¹⁶⁸ Nesse caso, o grupo B.



A fim de fomentar a reflexão final, pedimos anteriormente que as professoras/cursistas lessem os PCN-Artes (1997), destacassem pontos relevantes e apresentassem possíveis dificuldades de concretização dos parâmetros.

A partir disso, foi proposta a montagem de um fluxograma que relacionasse os pontos trazidos dos PCN e as respostas das entrevistas realizadas na escola. Para fundamentar a discussão apresentamos o texto de Isabel Marques “Dança na Escola: Arte e Ensino”¹⁶⁹. A escolha do texto de Isabel teve a finalidade de tentar “amarrar” as questões de Dança como linguagem, não resolvidas no encontro anterior, além de abrir a discussão de como a Dança se apresenta no currículo escolar. Isso porque nesse texto a autora explana a necessidade de propormos aulas de Dança que busquem uma relação mais próxima entre os saberes específicos da própria linguagem.

Tal proposição vai ao encontro de um dos pressupostos do projeto, o de que a Dança, em primeira instância, dialogue com as outras linguagens para educar os sentidos e despertar um novo olhar para si, para o outro e para o mundo (GODOY; ANTUNES, 2010).

5º encontro – Integração entre as quatro linguagens – Que movimento o som sugere?

O início do encontro privilegiou a percussão corporal, misturada com as ações de expandir e contrair. Depois, partimos para o desenvolvimento da temática “Que movimento o som sugere?”. Para isso, fizemos uma atividade de olhos fechados, em que foram propostos deslocamentos no espaço de acordo com o som produzidos pelas tutoras/formadoras. A partir desses sons poderiam ser criados outros sons com a voz e com o corpo¹⁷⁰.

Com a temática de sonorização, dividimos as professoras/cursistas em grupos, cada grupo escreveu uma narrativa que deveria ser sonorizada por outro grupo e apresentada ao coletivo.

Para fomentar a reflexão final, assistimos a alguns trechos da obra de Merce Cunningham¹⁷¹ e discutimos a intersecção das linguagens artísticas sonorização e Dança na escola.

A opção por mostrar o vídeo de Cunningham se deu porque esse artista apresenta

¹⁶⁹ Marques, Isabel. Dança na Escola: Arte e Ensino, Ano XXII – Boletim 2 – Abril 2012. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/18093102-Dancanaescola.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2012

¹⁷⁰ A elaboração dessa atividade foi inspirada no 6º encontro da 1ª etapa, que estabelece relações de corpo, som e voz, e no trabalho de Priscila Ortelã, citado anteriormente.

¹⁷¹ O vídeo assistido foi *Variations V John Cage Merce Cunningham*, disponível em <<http://www.mercecunningham.org/film-media/media-detail/params/mediaID/35/>>. Acesso em: 28 abr. 2012.

um trabalho que destaca interfaces entre Dança e Música¹⁷². As tutoras/formadoras entenderam que esse seria um bom exemplo de como apresentar a relação temporal de Música e Dança, o que abriria discussões para tal temática.

A intenção foi enfatizar a integração de linguagens e entrelaçar as vivências práticas com as discussões teóricas, pois as professoras/cursistas haviam experimentado no corpo um momento de criação que unia os sons, a música e a Dança, complementados com a leitura do texto.

6º encontro – A Dança: Um percurso histórico.

Para esse encontro, a ideia foi explorar algumas qualidades de movimento características de cada período da história da Dança relacionadas ao fator peso.

A intenção de apresentar a história da Dança foi entender e vivenciar movimentações inspiradas no percurso da Dança e sua interação com os movimentos artísticos.

Dessa maneira, foi trabalhado o peso leve, com movimento de membros superiores e inferiores, buscando referências no *ballet* clássico; o peso firme, com movimentos em espirais, movimentos de contração e expansão, com inspiração na Dança moderna; e para finalizar foi usado a exploração do peso a partir de um movimento escolhido entre os gestos cotidianos, baseado na Dança contemporânea.

Para iniciar a discussão do tema central assistimos ao vídeo “A dança no tempo”, da São Paulo Companhia de Dança¹⁷³, que apresenta especificidades dessa linguagem artística ao longo da história.

Em seguida, houve uma explanação sobre a história da Dança, enfatizando alguns movimentos artísticos e principais precursores, entre eles os da dança primitiva, do *ballet* de corte e do clássico, da dança moderna, contemporânea. Isso permitiu às professoras/cursistas, por meio da vivência, dar sentido às experiências. Dessa maneira, puderam ampliar a percepção por meio de conhecer, experimentar e apreciar as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas.

Isso posto, o intuito de conhecer a história se relaciona com o entendimento do pensamento artístico, que caracterizou cada período na Dança, e a localização no passado

¹⁷² De acordo com Vieira e Avelino (2014, p.137) “Em ‘eventos’ apresentados pelos dois artistas, eram utilizadas estruturas de tempo para as composições, o que permitia a construção autônoma de dança e música. As músicas eram compostas para serem apresentadas simultaneamente com a dança, mas a música de Cage não acompanhava a dança, exceto em pontos demarcados”.

¹⁷³ Esse DVD faz parte do programa “Corpo a Corpo com o Professor”, da São Paulo Companhia de Dança, produzido pela ASSAOC – Associação Amigos das Oficinas Culturais do Estado de São Paulo em junho de 2008.



das influências ditadas pelo contexto atual.

Para finalizar esse encontro, fizemos uma proposta de criação em Dança com síntese do percurso histórico abordado, com os propósitos de coligar as vivências práticas articuladas a teoria.

7º encontro – Dança – Os elementos da Dança: fator peso.¹⁷⁴

Depois da localização histórica apresentada no encontro anterior, as professoras/cursistas tiveram a possibilidade de realizar atividades dirigidas especificamente para a exploração do fator peso (LABAN, 1978). Além disso, foi trabalhada a utilização de alavancas de propulsão de movimento (VIANNA, 1990).

Após a experimentação prática, as professoras/cursistas deveriam preparar atividades com a temática central que pudessem ser trabalhadas em sala de aula com seus alunos. Ao propor a criação de exercícios, a intenção foi observarmos como acontecem os processos de construção dos *saberes em dança*. O que de fato, as professoras/cursistas tinham apreendido do que vivenciaram até então? Como se daria a construção desse conhecimento no momento em que ele deveria ser aplicado? Posteriormente à preparação dos exercícios, conversamos sobre como foram elaborados e em que momento estariam em uma aula.

Dessa maneira, discutimos com as professoras/cursistas como proceder à organização das aulas de Dança, bem como objetivos e estratégias possíveis de trabalhar na escola.

8º encontro – Os Elementos da Dança: fator espaço.

Ao iniciar o encontro pedimos que as professoras/cursistas distribuíssem seus pertences pela sala, a fim de criar um percurso no espaço. Primeiro, trabalhamos esse percurso de maneira individual, observando as linhas, curvas, círculos, ziguezagues. Depois propusemos progressões em diferentes níveis (alto, médio e baixo) combinados com as oito ações de esforço básicas de Laban (1978). Para o desenvolvimento da temática, trabalhamos a partir de 14 quadrados de diferentes tamanhos previamente demarcados com fita adesiva para propor a exploração da cinesfera, foco direto e indireto¹⁷⁵.

Assim como no encontro anterior, as professoras/cursistas prepararam atividades

¹⁷⁴ A opção por trabalhar com os fatores de movimento de Laban partiu das tutoras/formadoras, já que se sentiam mais seguras pelo fato de conhecerem melhor essa referência teórica.

¹⁷⁵ A *cinesfera* é a esfera dentro da qual acontece o movimento. A cinesfera é delimitada espacialmente pelo alcance dos membros e outras partes do corpo do agente quando se esticam para longe do centro do corpo, em qualquer direção a partir de um ponto de apoio. A cinesfera se mantém constante em relação ao corpo; se o agente se move, mudando sua posição, ele leva consigo sua cinesfera e suas mesmas relações de localização (RENGEL, 2003, p. 33). Para Laban (1978) o foco se relaciona ao espaço e pode ser classificado como direto quando a atenção é concentrada em um único ponto e indireto quando a atenção está em diversos pontos.

com a temática do encontro que fossem viáveis no espaço escolar.

*9º e 10º encontros – A Dança e os projetos de trabalho.*¹⁷⁶

Nos dois últimos encontros da segunda etapa, os grupos A e B trabalharam juntos o tema “Projetos”, já que para a terceira etapa prevíamos novos agrupamentos a partir de subprojetos construídos pelas professoras/cursistas, que se desdobrariam na ida às escolas. A ideia era que os novos agrupamentos surgissem dos interesses em comum dos participantes.

A intenção de reunir novamente os grupos foi que os integrantes percebessem que mesmo a formação acontecendo em caminhos distintos, os propósitos eram os mesmos e essas experiências poderiam ser compartilhadas.

As professoras/cursistas perceberam que os encontros foram elaborados de maneiras diferentes para os grupos A e B. Isso gerou certo incômodo, porque algumas professoras/cursistas acreditavam não terem sido contempladas com determinadas atividades. Dessa maneira, trabalhando em grupos separados, as participantes não tinham a dimensão que as temáticas e as reflexões tinham objetivos comuns, que foram apresentadas pelo GPDEE no início do projeto e as atividades foram elaboradas de acordo com a necessidade que cada grupo apresentava.

Essas diferenças se equilibravam porque logo que cada encontro com os professores/cursistas era finalizado, havia avaliação entre a equipe GPDEE e as tutoras/formadoras (grupos A e B) a fim de refletir sobre possíveis mudanças para o encontro seguinte e determinar ações que seriam necessárias.

Nos últimos dois dias de encontro, as dez tutoras/formadoras juntas (grupo A e B), embasadas nas discussões que abordamos na primeira etapa do curso, apresentaram às professoras/cursistas reflexões sobre projetos de ação cultural, educativa e artística, bem como as etapas de elaboração e estrutura de projetos de trabalho.

Isso posto, com o objetivo de entender quais os pontos de interesse dos participantes do projeto, solicitamos às professoras/cursistas que elaborassem e apresentassem pré-projetos incluindo as aspirações pessoais em relação aos processos educativos em Dança e à realidade de sua escola.

Os pré-projetos foram apresentados com a finalidade de incentivar aproximações, interesses comuns e promover a troca de experiências. Para esse momento, pedimos que

¹⁷⁶ As proposições dos projetos de trabalho podem ser vistas em GODOY, K. M. A. O Trabalho com Projetos em Dança na Escola: Possibilidades e Desafios para a Formação Docente Inicial e Continuada. In: KERR, Dorotea Machado (Org.). *Caderno de Formação: formação de professores didática dos conteúdos – Conteúdos e Didática de Artes*. v. 5. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2011. p. 29-39.



todos os participantes “escolhessem” quais projetos apresentados mais coincidiam com as expectativas individuais. A equipe GPDEE explicou que para a terceira etapa novos grupos seriam formados tendo em vista as afinidades apresentadas nos pré-projetos.

3.2.2 Meus Apontamentos sobre a 2ª Etapa

Durante esse percurso, auxiliei no planejamento, ajudei na identificação das dificuldades, indiquei embasamento teórico, sugeri atividades e formas de condução, a fim de ampliar as possibilidades de trabalho em cada temática. Algumas vezes essas sugestões eram acatadas, outras, não. A decisão do grupo das tutoras/formadoras era soberana, mesmo quando previa que determinada dinâmica não aconteceria da maneira que as tutoras/formadoras haviam planejado.

As escolhas e organização dos encontros eram feitos pelas tutoras/formadoras, o meu papel como orientadora/coordenadora nesse processo foi pontuar e apresentar reflexões que embasassem esse replanejar, por meio da observação reflexiva sobre os problemas advindos da prática. Embora tivéssemos um foco para cada encontro, o cronograma da distribuição dos temas era flexível e dependia das respostas e das necessidades das professoras/cursistas, um saber advindo da ação, da capacidade das tutoras/formadoras em compreender o processo de aprendizagem das professoras/cursistas.

Além da escolha de caminhos, as tutoras/formadoras também ministravam e mediavam os encontros com as professoras/cursistas, ficando a cargo orientadores/volantes e orientadoras/coordenadoras do GPDEE acompanharem e auxiliarem nesse percurso. Durante os encontros com as professoras/cursistas, inicialmente, procurei não interferir na condução das atividades, apenas observava e anotava o que acontecia, para posterior discussão em nossas reuniões. O grupo tinha total autonomia¹⁷⁷ na aplicação das atividades, que muitas vezes eram baseadas nas vivências ocorridas na 1ª etapa.

Meu papel nesse momento foi buscar pontos, após o encontro, sobre a contribuição das atividades para a formação das professoras/cursistas, com questionamentos como: *Para que cada atividade serve? O que isso contribui na formação do grupo? Como o grupo responde? Como cada uma das professoras/cursistas responde? Qual a necessidade deste grupo?* No entanto, durante o processo a minha função de orientação foi se

¹⁷⁷ A autonomia a que em muitos momentos me refiro na tese se baseia na etimologia da palavra que apresenta como definição “aquele que estabelece as próprias leis”. Nesse sentido, para os processos de ensino/aprendizagem para estabelecer as próprias leis, ou a livre escolha dos procedimentos adotados, o indivíduo parte da experiência (LARROSA, 2002) para a construção dos saberes.

intensificando e, em alguns momentos, tive de intervir nas atividades com as professoras/cursistas, conforme explicitarei em um relatório que redigi durante o projeto.

Achei equivocada a ideia de Dança como linguagem que as professoras/cursistas têm e durante a discussão nenhuma das tutoras/formadoras ‘corrigiu’ isso. Embora tenha sido uma opção muito clara não intervir durante o andamento da atividade porque o grupo se abala, eu entrei para amarrar a discussão. (Carolina Romano, Reflexão do dia 17/03/2012¹⁷⁸).

Esse momento foi um marco. Por meio dessa interferência durante o encontro as tutoras/formadoras entenderam que as professoras/cursistas não tinham o mesmo repertório que elas possuíam ao iniciar a 1ª etapa.

Baseadas nesse acontecimento, as tutoras/formadoras perceberam que o curso “aplicado” pelo GPDEE na 1ª etapa não poderia ser reaplicado com as professoras/cursistas do mesmo modo, deveria acontecer de fato uma *transposição reflexiva* dos conhecimentos, levando em conta os saberes aprendidos na 1ª etapa, em diálogo com os conhecimentos trazidos pelo grupo das professoras/cursistas, uma vez que em cada situação apareciam novidades que exigiam uma reflexão e adaptação a essa realidade.

Esse fato trouxe atenção sobre o trabalho do professor no plano das incertezas e a necessidade de observar como as mudanças deveriam ser realizadas durante os encontros. Os novos planos de aula de cada encontro foram elaborados nessa perspectiva. As proposições eram apresentadas pelas tutoras/formadoras e direcionadas para o tema da aula e para a realidade das professoras/cursistas.

Depois dos encontros a equipe GPDEE se reunia, focando na ação das tutoras/formadoras e a recepção das atividades pelos professores/cursistas. Refletíamos, ainda, sobre nossa própria atuação como orientadores/coordenadores nessa formação continuada, o que permitiu rever nossas ações durante o projeto, planejando mudanças quando necessário. Aqui cabe ressaltar o papel da coordenação geral presente e participante em todas as etapas e momentos. Esse posicionamento garantiu uma troca constante sobre nossa atuação (orientadores/coordenadores), fornecendo segurança frente à tomada de decisões necessárias ao andamento do projeto. As reuniões semanais possibilitavam compartilhar o ocorrido para novos encaminhamentos gerando a construção de autonomia de todos na ação.

¹⁷⁸ Durante a 2ª etapa os orientadores/coordenadores dos grupos A e B (eu e Fernanda Almeida), assim como os orientadores/volantes (Roberto Mello e Rosana Pimenta), apresentaram relatórios semanais à coordenação geral (Kathya Godoy). O propósito desses relatórios, além do registro para produção científica, era que fossem discutidas nas reuniões do GPDEE as problemáticas advindas dos encontros dessa etapa.



3.3 TERCEIRA ETAPA – ABRINDO CAMINHOS PARA A AÇÃO NA ESCOLA

Após a finalização da 2ª etapa, em junho de 2012, a equipe do GPDEE dedicou-se à leitura e categorização dos pré-projetos por afinidade de tema, faixa etária e localização geográfica, o que resultou em cinco grupos que apresentamos às professoras/cursistas. Vale ressaltar que para o grupo de pesquisa era importante as professoras/cursistas poderem elaborar subprojetos de intervenção no meio escolar, tendo em vista uma ação de parceria junto às escolas. Esse momento exigiu acompanhamento da coordenação para firmar esse contato de parceria a fim de que a comunidade escolar pudesse participar com efetividade do desenvolvimento dos subprojetos.

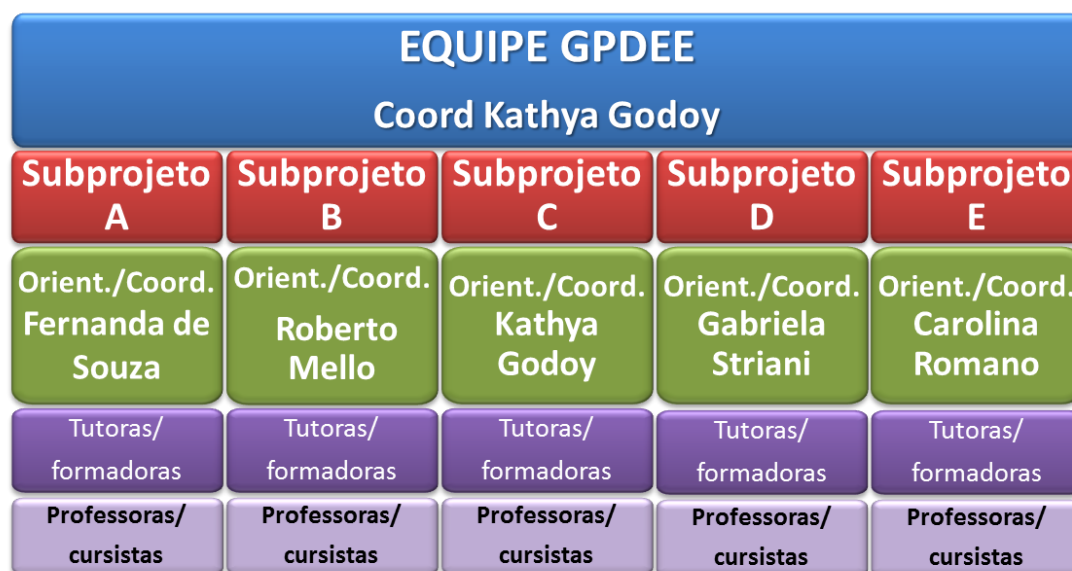


Figura 11 – Organograma da 3ª etapa do *Poéticas da Dança na Educação Básica*.

As tutoras/formadoras e a equipe do GPDEE também se dividiram entre os grupos para realizar a supervisão dos subprojetos que emergiram, a fim de acompanhar o desenvolvimento de cada um. Para a divisão da equipe das tutoras/formadoras o fator decisivo foi a afinidade pessoal com a temática e, para a equipe do GPDEE, a relação dos subprojetos com as pesquisas individuais dos integrantes do grupo.

Os grupos se dividiram com suas respectivas orientadoras/coordenadoras e tutoras/formadoras e começaram a discutir e (re)elaborar os subprojetos e escolher a escola que o receberia. Depois de apresentada a divisão final, duas professoras/cursistas preferiram mudar de grupo, por questões de falta de identificação em relação às temáticas sugeridas ou aos locais onde os subprojetos seriam aplicados.

Em um dos grupos os integrantes apresentaram muita dificuldade para entrar em

acordo com relação à escola em que seria realizado o subprojeto. Os professores/cursistas desse grupo não estavam dispostos a sair de sua escola para desenvolver um subprojeto coletivo na escola de outrem e insistiam em desenvolver seus projetos individuais primeiramente elaborados.

Todavia, essa intenção não fazia parte dos propósitos do projeto *Poéticas da Dança na Educação Básica*, uma vez que as discussões coletivas fortaleceriam as ações do subprojeto, o que enriqueceria a troca entre os envolvidos e poderia promover mudanças mais consistentes no ensino da linguagem da Dança nas escolas. Esse conflito entre os participantes foi mediado pela participação intensa da coordenação no sentido de retomada com todos sobre os objetivos do *Projeto Poéticas da Dança*, dos papéis assumidos e, principalmente, sobre qual Dança seria proposta e levada ao meio escolar.

Depois de dois encontros, com duração de 8 horas cada, cinco subprojetos foram definidos e apresentados.

a) Movimentar-se Brincando: A Dança na Educação Infantil

Orientadora/coordenadora: Fernanda de Souza Almeida¹⁷⁹.

Esse subprojeto apresentou a Dança para as crianças de 4 e 5 anos, do Maternal II da Creche Maria Leite Vieira. Uma Dança que possibilitasse um primeiro contato com o conhecimento de si, ampliação do repertório motor, improvisação, encontro com o outro e percepção do meio, distanciando-se dos estereótipos observados na mídia. Tais ações foram inspiradas pelos estudos de Rudolf Laban (1978; 1990), Kathya Godoy (2007) e Isabel Marques (2003; 2010) e distribuídas em sete encontros, às quintas feiras, das 8h30 às 10h, que buscaram integrar a Dança aos jogos populares do universo infantil e a apreciação estética.

A creche está localizada no município de Carapicuíba e foi escolhida porque a professora e a direção da unidade escolar estavam dispostas a receber o subprojeto, uma vez identificado que as crianças aparentavam possuir um repertório motor e artístico estereotipado, prejudicando a introdução de músicas e jogos infantis. Dessa forma, o subprojeto propiciou ampliar o repertório motor e criativo e realizar esse resgate de maneira espontânea e significativa.

¹⁷⁹ Os objetivos desse subprojeto dialogavam com a pesquisa de mestrado de ALMEIDA (2013).



Figura 12 – Exercício de Improvisação do subprojeto *Movimentar-Se Brincando: A Dança na Educação Infantil*.

b) Eu, eu e o outro, eu e a escola¹⁸⁰

Orientador/coordenador: Roberto de Mello Junior.

Previsto inicialmente para se realizar em quatro encontros com adolescentes do 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Dr. Pompílio Mercadante, em Jacareí, esse subprojeto objetivou estimular uma série de reconhecimentos: da constituição do próprio corpo, do corpo dos outros, do movimento dos corpos no espaço e a atuação do corpo no espaço específico dessa escola. Cada estímulo foi desenvolvido em um encontro diferente e, em um 5º momento, foram revisados e documentados os jogos e as apresentações de cenas desenvolvidas durante o curso. Ao todo, participaram 40 adolescentes, no período de setembro a novembro, que entraram em contato com elementos da Dança pela primeira vez.

¹⁸⁰ Esse subprojeto serviu de objeto de reflexão para a construção do Trabalho de Conclusão de Curso de Roberto de Mello Jr. *A arte pelo todo: a prática de ensino em artes a partir da realidade circundante dos estudantes e o conjunto das linguagens artísticas*. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Licenciatura em Artes Cênicas). Universidade Estadual Paulista, - PROGRAD. Orientadora: Kathya Maria Ayres de Godoy.



Figura 13 – Apresentação de exercício do subprojeto *Eu, eu e o outro, eu e a escola*.

c) Brincando para Dançar.

Orientadora/coordenadora: Kathya Maria Ayres de Godoy¹⁸¹.

Este subprojeto propôs quatro encontros para as séries iniciais do Ensino Fundamental I (2º ano) e foi desenvolvido com alunos escola da EMEF Desembargador Sebastião Nogueira de Lima, que pertence à Rede de Ensino Municipal de São Paulo. Durante o trabalho foi enfatizado o corpo como protagonista de brincadeiras oriundas do repertório popular. A experimentação da Dança e dos movimentos partiu da ludicidade dessas brincadeiras, que têm o corpo como possibilidade do seu fazer. A Dança foi gestada nesses corpos por meio das vivências articuladas aos elementos da linguagem da Dança, que foram apresentados às crianças no decorrer dos encontros.

¹⁸¹ A Professora Kathya Godoy acumulou funções de coordenação geral e orientadora/coordenadora do subprojeto *Brincando para Dançar*.



Figura 14 – Apresentação no subprojeto *Brincando para Dançar*.

d) EM-Danças¹⁸²

Orientadora/coordenadora: Gabriela Striani Pereira.

Este subprojeto objetivou proporcionar aos educandos, professores e funcionários do meio escolar a apreciação estética de um espetáculo de dança contemporânea e a discussão sobre o espetáculo e a inserção da Dança na escola. Dessa maneira, optou-se por apresentar na 19ª Festa Cultural da Creche-USP, a obra *Sub-Texto*, do grupo IADança – Núcleo INCena¹⁸³, pois essa coreografia possuía momentos de interação com o público. Este subprojeto articula-se ao *Corpo Inventa História*, descrito a seguir.

Após a apreciação foram realizadas entrevistas com professores, coordenadores e funcionários da creche com questões sobre suas impressões, sobre a apresentação assistida e sobre como as crianças reagiram em relação a ela. Em um segundo momento, alguns funcionários foram questionados sobre a inserção da linguagem da Dança na escola. Essas

¹⁸² Esse subprojeto se relaciona a uma das preocupações do GPDEE, que é a formação de público para a Dança. Atualmente o GPDEE desenvolve com esse intuito o projeto *Quintas em Dança*, que articula ensino, pesquisa e extensão por meio de ações artísticas e educacionais que têm como objetivos principais promover o acesso a Arte, Cultura e a formação de plateia/público para Dança. Vide: <<http://www.ia.unesp.br/index.php#!/pesquisa/grupos-de-pesquisa/danca-estetica-e-educacao/projetos-anuais/>>. e <<https://vimeo.com/103333758>>. Acesso em: 23 mar. 2015.

¹⁸³ O Núcleo INCena é uma das vertentes do Projeto de Extensão IADança do IA-Instituto de Artes-UNESP, vinculado à PROEX - Pró-Reitoria de Extensão Universitária e também ao GPDEE - Grupo de Pesquisa – Dança: Estética e Educação, sob a coordenação da Prof.^a Dra.^a Kathy Maria Ayres de Godoy. Integrado por bailarinos com diversas formações, tendo como base técnica o *Ballet Clássico* e a *Dança Contemporânea*, o núcleo desenvolve pesquisas e produções artísticas em Dança Contemporânea desde abril de 2011.

entrevistas possuíam o intuito de avaliar os objetivos do subprojeto sobre ampliar as referências de Dança dos espectadores no ambiente escolar, a fim de possibilitar a sensibilização para essa linguagem. A vivência foi assistida por 65 estudantes com faixa etária entre três e quatro anos de idade.



Figura 15 – Apresentação do INCena no subprojeto EM-Danças.

e) O Corpo Inventa História.

Orientadora/coordenadora: Carolina Romano de Andrade.

Esse subprojeto propôs explorar elementos da Dança por meio do tema “mar” e das imagens do livro “Onda”, de Suzy Lee (2008). A intenção foi possibilitar às crianças experimentar, por meio de jogos de faz de conta, os elementos da linguagem da Dança, como o espaço e o tempo, em diálogo com as demais linguagens artísticas. Pretendíamos trazer os jogos, brincadeiras tradicionais e cantigas de roda, a fim de estabelecer conexões com desenvolvimento da linguagem na criança. Ao final, as crianças criaram suas composições em Dança inspiradas no livro. O subprojeto foi desenvolvido na Creche Pré-Escola Central SAS/USP, em cinco encontros, de setembro a novembro, nas sextas feiras, no período da manhã e da tarde. O subprojeto foi desenvolvido com crianças de quatro anos, acompanhadas pela docente de Dança da referida instituição, que era uma das professoras/cursistas do nosso projeto.

Depois de apresentados os subprojetos, acabei por escolher acompanhar o



subprojeto *O Corpo Inventa História*, pois acreditei que seria uma oportunidade de refletir sobre a ação docente em projeto de Dança na Educação Infantil. Além disso, pela possibilidade de orientar as professoras/cursistas em relação à Dança, de modo que instigasse o lado criativo da criança por meio dos jogos de faz de conta.



Figura 16 – Apresentação do livro *Onda* no subprojeto *O Corpo Inventa História*.

3.3.1 O Projeto: O Corpo Inventa História – Etapas e Encontros

Meu papel nessa etapa foi auxiliar as tutoras/formadoras e professoras/cursistas na organização do subprojeto quanto aos seus propósitos e ações, além de acompanhar o planejamento e orientar o desenvolvimento dos encontros na creche da USP. Para isso, segui alguns procedimentos com o grupo, tais como: a) reuniões de planejamento; b) roda de conversa avaliativa após cada encontro com as professoras/cursistas; c) reuniões de avaliação da ação das professoras/cursistas com as tutoras/formadoras; d) organização de materiais de registro, tais como relatórios¹⁸⁴, fotos e vídeos de cada encontro.

Os relatórios explanaram planos de aula, pensamentos, avaliações dos envolvidos e impressões sobre o trabalho com as crianças. Eles também foram utilizados para ilustrar o meu relato sobre esse subprojeto¹⁸⁵, bem como pautar minhas reflexões a respeito dele.

¹⁸⁴ O GPDEE se preocupou em registrar todas as etapas do projeto por meio de relatórios, vídeo e fotos. Dessa maneira, os participantes dos subprojetos (cursistas, formadoras e coordenadores) entregaram um relatório para cada encontro, com o intuito de registrar o que ocorreu para, posteriormente, refletirmos sobre as ações. Além disso, o grupo das cursistas e o das tutoras/formadoras de cada grupo entregaram outros relatórios ao final do subprojeto.

¹⁸⁵ Os depoimentos das participantes aparecem, para esta tese, em forma de citação direta. Embora tenha autorização por escrito em relação ao direito de uso de imagens e depoimentos, optei por preservar a identidade dos participantes. Essa opção por trazer o discurso das participantes para o texto teve o objetivo de apontar momentos do subprojeto que foram importantes para pensar e organizar a *Proposta* que apresento na 3ª parte da tese.



Figura 17 – Organograma da 3ª fase no subprojeto *O Corpo Inventa História*.¹⁸⁶

O grupo se organizou e, baseado no livro “Onda¹⁸⁷”, investiu primeiramente em pensar atividades que envolvessem o jogo de faz de conta, a fim de facilitar a participação das crianças nas atividades propostas. Isso porque, de acordo com Almeida,

Os jogos de faz de conta ocupam, em particular, um lugar importante no desenvolvimento infantil, pois se configuram como uma estratégia para a criação da fantasia. Por meio do faz de conta, as crianças mudam o significado das coisas, tratam objetos inanimados como animados e substituem uma ação real por outra ação, contribuindo para o processo de apropriação de signos e construção da linguagem. Essa capacidade de evocar por meio de um signo o objeto ausente ou a ação ainda não realizada favorece a passagem do pensamento concreto para o abstrato (2013, p. 47).

Dessa forma, a estrutura de trabalho escolhida foi expor inicialmente algumas particularidades do livro, como a relação da personagem principal com os peixes do mar, os demais personagens, o ambiente, as sensações, para posteriormente apresentar a história e o livro em si. A ideia era não induzir uma representação exata do livro, a fim de possibilitar liberdade de criação nas experiências em Dança.

Os encontros com as crianças duravam 45 minutos¹⁸⁸ e traziam uma estrutura previamente organizada em três partes: aquecimento; desenvolvimento do tema e finalização com uma brincadeira de relaxamento.

Essa organização foi interessante porque repetiu em parte a estrutura de aula que as formadoras aplicaram com as professoras/cursistas, mas com as devidas adaptações, levando

¹⁸⁶ Nesse momento, o grupo que atuou na Creche USP contava com seis pessoas, uma orientadora/coordenadora, duas tutoras/formadoras e três professoras/cursistas. As ações desse subprojeto eram fruto de decisões articuladas entre a coordenação geral, a orientação, as tutoras/formadoras e as professoras/cursistas, por esse motivo, utilizo em alguns momentos a 1ª pessoa do plural.

¹⁸⁷ O grupo tinha o desejo inicial de trabalhar com histórias. Como a proposta era para crianças pequenas, a ideia era um livro de imagens que possibilitasse contar essa história com o corpo. Diante disso, uma das integrantes do grupo que já havia trabalhado com o livro *Onda* propôs utilizá-lo nesse subprojeto.

¹⁸⁸ No capítulo quatro abordo a duração da aula para as crianças pequenas.



em conta o grupo e o contexto. Dessa forma, possibilitaram novas maneiras de experiencição dos *saberes em dança* dirigida a essa faixa etária. Outro aspecto que se sobressai dessa organização é a importância do aprendizado com a prática para a construção de um professor reflexivo, isto é, o professor que atua transformando sua prática continuamente, o que implica em uma reflexão constante sobre suas ações (SCHÖN, 1992).

Tal atributo foi observado por elas da seguinte forma: “foi muito proveitoso o tempo de conversa e reflexão posterior a aula, pois na prática diária não conseguimos avaliar o nosso trabalho nem tampouco discutir com outros pares” (relatório final das professoras/cursistas, 24/11/2012).

Na etapa anterior, as formadoras repetiram o curso que receberam do GPDEE sem as devidas adaptações ao contexto. Porém, nessa etapa, tiveram o cuidado de, junto às professoras/cursistas, pensar na reorganização do curso. Dessa maneira, novas abordagens foram criadas e ações foram reestruturadas a partir das inquietações levantadas nos encontros da creche.

As professoras/cursistas, assim como as tutoras/formadoras na etapa anterior, puderam experimentar autonomia, articulando as características dos processos de ensino e aprendizagem com o contexto em que o ensino ocorre.

As vivências que abarcaram o conhecimento na ação mostraram-se fundamentais para a formação das professoras/cursistas e formadoras, possibilitando que estas oportunizassem para as crianças a experiencição da Dança enquanto linguagem artística e área de conhecimento.

Para ilustrar esses acontecimentos, a seguir apresento os encontros na creche USP.

Primeiro encontro

Esse encontro privilegiou o fator de movimento espaço (LABAN, 1978). O grupo decidiu trabalhar primeiro esse tema por acreditar que proporcionaria às crianças a experimentação das possibilidades expressivas do corpo em movimento, em especial as ações de andar, correr, saltar, rolar, em relação à ambientação do mar, presente no livro já citado “Onda”.

A primeira atividade aconteceu em roda, onde cada um falava seu nome e entrava numa fila dançante. A partir daí começamos a conversar sobre o mar, com perguntas como: “O que existe dentro dele?” “Quem mora no mar?”. Durante esse percurso as crianças sugeriram cantar músicas que possuíssem essa temática. A fila virou um grande oceano cheio de tubarões, baleias, peixes, cavalos-marinhos.

Aproveitamos para “ir à praia”, mas antes perguntamos às crianças: “O que poderíamos levar à praia?”. O caminho até a praia foi cheio de obstáculos imaginários: areia movediça, lama, buracos e corda bamba, com a intenção de explorar o espaço.

Esse primeiro encontro tinha a proposta do trabalho com espaço, mas focado em conscientizar as crianças para as possibilidades de uso de movimentação corporal. Contudo, tais ações não apareceram explicitadas na condução, no corpo ou na explanação das professoras/cursistas. Esse fato revelou ao GPDEE e formadoras que as professoras/cursistas ainda não estavam apropriadamente (in)corporadas com essa temática.

Nesse primeiro momento, continuamos (eu e as tutoras/formadoras) valorizando a autonomia das decisões, pautadas na experiência das professoras/cursistas e, caso necessário, em um segundo momento efetivaríamos como equipe uma intervenção pontual em relação ao desenvolvimento do fator de movimento escolhido.

Pudemos observar nas atividades que as professoras/cursistas privilegiaram a imaginação, por acreditarem que.

[...] As crianças desenvolvem a sua imaginação sistematicamente a partir do que observam, experimentam e ouvem e interpretam de sua experiência vital, ao mesmo tempo que as situações que imaginam lhes permitem compreender o que observam, interpretando novas situações e experimentando de modo fantasista, até incorporarem como experiência vivida e interpretada. (SARMENTO, 2003, p. 14).

Pensar em atividades que envolveram a fantasia foi fundamental no envolvimento e facilitou a participação das crianças nas atividades propostas. Porém, nesse encontro faltou a interação desse aspecto com a Dança, que apontarei nos encontros subsequentes.

Segundo encontro

Para esse encontro mantivemos a temática do espaço como central. Iniciamos nossa atividade perguntando quem já tinha ido à praia. Inspiradas pelas imagens do livro “Onda”, as professoras/cursistas contaram suas vivências com o mar e estimularam as crianças a compartilhar as próprias histórias.

Em seguida, convidaram as crianças para ir à “praia”. Havia sido montado no refeitório da creche um cenário que representava a praia, com tecidos azuis, brancos e amarelos e outros objetos cênicos.

Vale ressaltar que a organização do cenário foi pensada com o intuito de explorar o espaço e os materiais distribuídos. Os tecidos assumiram diversas funções dependendo da brincadeira: onda, água viva, barco, prancha, entre outras. A configuração do espaço permitiu às crianças imaginar e construir enredos.



Figura 18 – Cenário de Mar no subprojeto *O Corpo Inventa História*.

Nesse momento, o objetivo inicial de explorar o espaço foi desviado. As crianças exploraram movimentos que tivessem relação com os materiais. Descobriram a possibilidade de nadar bem perto da superfície e bem no fundo, criaram pranchas de surfistas e caiaques, visitaram grutas para os animais se esconderem, inventaram piratas, baleias, caranguejos, sereias. Ao final, as crianças exploraram o espaço livremente, os tecidos viraram um grande barco que navegou embalado por canções relacionadas ao mar.

Destaco mais uma vez o aspecto da imaginação desenvolvido no encontro. O grupo decidiu que o trabalho com o imaginário infantil seria a melhor estratégia para aproximar o fator de movimento espaço da criança pequena.

Outro enfoque que destaco foi a possibilidade de um objeto se transformar em muitas coisas. Os lenços mudaram de função a todo o momento e de acordo com processo de criação empreendido pela criança. Essa atribuição de qualidade de movimento de seres animados em objetos inanimados facilitou a exploração corporal nas crianças pequenas.

Esse foi um destaque do dia, pois ficou claro para as professoras/cursistas a importância de organizar uma maneira lúdica de abordar as *Temáticas da Dança* com as crianças. Perceberam ainda que as brincadeiras, brinquedos e outros materiais de apoio também podem auxiliar nesse aprendizado, pois assim a criança descobre outras maneiras de movimentar o corpo, por meio de imitação de personagens e animais com seus gestos, posturas, expressões.

O resgate da imaginação facilitou o processo de criação e por meio dele a criança vivenciou e experimentou muitos movimentos que poderiam se transformar ou adquirir

características da linguagem da Dança, ou seja, poderiam se transformar em Dança dependendo da condução das professoras/cursistas.

No momento de avaliação do dia, por meio de apontamentos meus e das formadoras, as professoras/cursistas chegaram à conclusão de que poderiam ter trabalhado enredos que trouxessem de maneira enfática a exploração do fator de movimento espaço. Isso porque as crianças estavam mais preocupadas em imitar os personagens e “brincar no mar” do que explorar as *Temáticas da Dança*. Nesse processo os professores/cursistas começaram a identificar alguns problemas:

[...] usávamos a imagem dos animais para fazer com que as crianças explorassem determinada ação, dizendo para elas imitarem um caranguejo, mas não explicitávamos o elemento da Dança presente nesta ação, no caso o nível médio. (relatório final das professoras/cursistas 24/11/2012).

Aqui percebo uma questão que se sobressai, nesse caso aconteceu a exploração do movimento sem propósitos e sem relação com a linguagem da Dança. A imitação dos seres do mar foi importante para a criança, pois ela atribui significados e buscou em seu repertório figurativo as referências do movimento dos animais, mas isso em si não se configura como linguagem da Dança. A transposição do conceito concreto para o abstrato aconteceu, ou seja, da figura do caranguejo para a imitação do movimento do caranguejo. O que não ocorreu foi a associação do movimento do caranguejo para a ação concreta de dançar conforme o caranguejo. E que essa “dança do caranguejo” é diferente para cada criança porque para cada uma o caranguejo possui um significado distinto.

Destaquei para o grupo que a Dança tem uma função específica no ambiente escolar e se apresenta na criação de movimentos, na utilização da criatividade e de livre expressão. Além disso, um dos propósitos para a Dança estar na Educação Infantil é permitir à criança evoluir, ampliando as possibilidades de movimentação, por meio do domínio do corpo, descobrindo novos espaços, formas, superando limites e apresentando condições para enfrentar desafios em relação ao desenvolvimento motor, social, afetivo e cognitivo (BARRETO, 2002). E principalmente, como se trata de uma linguagem, que possui códigos, que quando são combinados formam uma frase, uma composição que é única para cada criança.

Nesse sentido, discutimos a importância da apropriação da Dança pelas crianças para garantir a relação com faz de conta. Isso posto, apontei como necessário reforçar os elementos da Dança, conforme previsto inicialmente, pois o foco da atividade ficou apenas na contação de histórias. Dessa forma, revimos o que trabalharíamos no encontro seguinte.



Terceiro encontro

A proposta desse encontro foi continuar a exploração do espaço por meio de níveis (alto, médio, baixo) e, ainda, introduzir o fator peso.

Para iniciar, as professoras/cursistas lembraram com as crianças as últimas brincadeiras com o tema praia, os bichos e seus movimentos, as canções e as aventuras no fundo do mar. Depois perguntaram se conheciam os pássaros que moram na praia. Então, trouxeram para roda um caixa com diversos tipos de penas. A caixa foi aberta e cada criança escolheu a sua pena, a fim de provar as sensações que o toque da pena na pele proporcionava.

As crianças foram convidadas a deitar com as penas e ouvir a história das gaivotas que moravam na praia. Brincaram de transportar as penas em diferentes partes do corpo, equilibrando-a. As crianças “voaram” pelo espaço, fizeram diversos caminhos, giraram, plainaram, saltaram, exploraram os níveis, enquanto faziam voos rasantes.

Em seguida, as crianças dançaram sob o ritmo da música “Pula Piaba” do grupo Pé no Terreiro¹⁸⁹. Primeiramente fizeram os movimentos que a letra da música sugeria¹⁹⁰. Depois, algumas crianças ganharam “piabinhas”, um brinquedo de papel crepom que voa como pipa. A ideia era que as crianças continuassem dançando explorando os caminhos e as trajetórias e, depois, passassem para o amigo a “piaba”.

Na intenção de trazer o peso pesado como contraponto ao leve da pena e da “piaba”, a atividade do dia foi finalizada com a construção de uma “escultura de barro”. As crianças deitaram e relaxaram o corpo como um barro mole no chão. Uma das professoras/cursistas se transformou numa fada que gostava de fazer esculturas de barro. Com os estímulos dados pelas professoras/cursistas as crianças começaram a desmoronar ou a derreter porque estavam na chuva. As esculturas voltaram a ser barro mole e assim repetiram a atividade diversas vezes.

Durante a conversa após o encontro, as professoras/cursistas, avaliaram que os propósitos de trabalhar espaço, direções, níveis e peso foram cumpridos¹⁹¹. Nesse caso, o

¹⁸⁹ CD *Cacuriá Pé no Terreiro*. O grupo Pé no Terreiro reúne artistas, arte-educadores e professores com a proposta de manter vivas as tradições culturais e manifestações populares.

¹⁹⁰ Vale ressaltar que apenas dançar o que pede a música, se distancia dos propósitos de explorar o peso e espaço de uma maneira criativa.

¹⁹¹ A inspiração nos fatores de movimento de Laban para a elaboração dos planos de aula partiu das tutoras/formadoras e professoras/cursistas, pois esse era o autor que conheciam e tinham maior familiaridade por meio de outras formações já realizadas. Vale ressaltar que outros autores foram sendo apresentados, como Vianna (1990), Rengel (2006), Marques (2003), Strazzacappa (2001; 2006) Barreto (2002) e Godoy (1995; 2003; 2007), Schön (1992;2000), Kishimoto (1997; 2007), Sgarbi (2006) e Almeida (2013), entre outros, para que pudessem relacionar a Dança com a Educação Infantil.

uso do imaginário para a exploração dos fatores de movimento (LABAN, 1978) teve uma relação direta com a Dança. Durante as atividades as cursistas foram pontuando de forma lúdica o que as crianças precisariam fazer com orientações como: ir por cima, ir por baixo, carregar bem leve a pena, flutuar, girar. Pensaram em criar percursos de direções em diagonais, círculos, retas e permitiram às crianças o uso do imaginário para a exploração dos fatores de movimento espaço e peso (LABAN, 1978).

No final, ao improvisarem com o peso pesado observei que faltou explorar mais esse tema, talvez fosse proveitoso e prazeroso para a criança repetir algumas vezes as movimentações criadas. Nesse sentido, Godoy (2010) aponta que para a construção do conhecimento em Dança, mais do que a simples repetição de movimentos predeterminados valorizando a exatidão dos gestos, a ideia de repetir é permitir uma apropriação reflexiva, consciente e transformadora do movimento. Dessa maneira, a estratégia de fazer várias vezes algumas movimentações de Dança criadas pelas próprias crianças e mediada pelo professor permitiria aprimorar e ampliar o repertório de movimento.

Durante a reunião final, a questão da repetição foi destaque e o grupo decidiu que nos próximos encontros se aprofundaria nesse enfoque. Isso mostra que as cursistas, estavam atentas e abertas às mudanças de percurso baseadas em acontecimentos da prática. Aos poucos os processos de ação-reflexão-ação (SCHON, 1992) estavam ocorrendo como elemento transformador da práxis educativa, modificando a ação pedagógica dos cursistas, formadores e a minha também.

Quarto encontro

Esse dia iniciou com uma roda para retomar o encontro anterior e, em seguida, apresentar ao grupo a pergunta: Que sons fazem os animais do mar? Havia sido preparado um tapete com instrumentos (tambor, pandeiro, chocalho, calimba, tambor de marés e diversos apitos), as cursistas tocaram os instrumentos e as crianças diziam que animal o som produzido lembrava.

Em seguida, propuseram às crianças que fizessem com o corpo o movimento dos bichos, a partir do som dos instrumentos. Foram feitas algumas perguntas às crianças, como, “Como o peixe nada?” Elas respondiam falando e não dançando. A partir da intervenção de uma das formadoras, as cursistas mudaram a instrução: “Tem que mostrar com o corpo como faz. Mostra como faz!” (relatório final das formadoras 24/11/2012). As crianças então passaram a se movimentar, conforme os temas sugeridos para aula.



Figura 19 – Crianças e professores no subprojeto *O Corpo Inventa História*.

Ao final do encontro, com o intuito de trazer de maneira mais específica níveis e direções, foi criada uma nova história pelas cursistas, que permitia às crianças descobrir os níveis baixo, médio, alto e algumas ações dos animais do mar, trazendo mais uma vez o aprendizado por meio do faz de conta, experimentado desde o 2ª encontro, mas buscando relações diretas com os elementos da Dança e as ações corporais.

As cursistas tinham como foco mostrar os instrumentos para depois as crianças dançarem acompanhando o som. No entanto, a proposta de mostrar os instrumentos pedia uma postura mais contemplativa das crianças, pois elas não iriam tocar os instrumentos. O grupo avaliou que seria necessário outro enfoque, pois a contemplação causou o desinteresse pelo movimento. Uma nova abordagem foi adotada por meio do recurso de criar uma história improvisada que conduzisse as ações. Nesse momento as crianças conseguiram se envolver com a proposta das cursistas.

Isto reforçou para as participantes algumas “chaves” para o trabalho com as crianças, o trabalho com a ludicidade e o jogo de faz de conta. De acordo com Almeida (2013), o lúdico significa brincar, divertir. E nessa diversão a criança compreende e experimenta e recria o mundo a sua volta.

Nesse sentido, as atividades lúdicas voltadas para a Dança, possibilitam a (in)corporação de novos conhecimentos ligados ao corpo e associados ao desenvolvimento

da criatividade, bem como da percepção das relações corporais consigo, com os outros e com o meio. Kishimoto (1994) ressalta que o lúdico é um instrumento de desenvolvimento da linguagem e do imaginário e a criança, por meio do equilíbrio entre o real e a fantasia, pode aprender conceitos de maneira significativa. Para esta autora, a ludicidade é

[...] de grande valora social, oferecendo possibilidades educacionais, pois, favorece o desenvolvimento corporal, estimula a vida psíquica e a inteligência, contribui para a adaptação ao grupo preparando para viver em sociedade, participando e questionando os pressupostos das relações sociais. (p.13).

Na infância a ludicidade pode ser um meio para o processo de aprendizagem. No caso da linguagem da Dança, isso acontece pela espontaneidade da criança, uma vez que seja estimulada e direcionada pelo professor no sentido de construir o vocabulário da Dança no corpo dos pequenos.

Quinto encontro

As cursistas iniciaram com uma roda de conversa a fim de apresentar finalmente o livro “Onda”. Por ser um livro só de imagens, possibilitou que as crianças usassem a imaginação para a criação de outras histórias a partir das leituras das imagens e também estabelecessem relações com as vivências ocorridas ao longo dos cinco encontros.

Quando terminou a contação foi proposto que as crianças recontassem a história com o corpo e construíssem a praia com tecidos, baldes e pás de areia. Em um lado da sala estaria as águas, as ondas e do outro a areia, com tecidos mais claros e os brinquedos de praia. No início a situação ficou um pouco caótica, porque cada um pegou seu objeto para brincar e não entenderam que era para fazer uma construção coletiva.

Diante disso, as cursistas colocaram uma música com som de água e foram organizando com o corpo uma história sobre a chegada à praia. Assim, apareceram as personagens do livro: a menina mergulhando e brincando com as ondas, os movimentos dos animais marinhos, como os peixes, os tubarões, os caranguejos, os polvos, as baleias. Exploraram o espaço, os níveis, as direções e as ações de rolar, arrastar, correr, saltar, girar e voar usando os tecidos.



Figura 20 – Dançando com os tecidos no subprojeto *O Corpo Inventa História*.

Nesse encontro posso destacar alguns aspectos relevantes em relação ao *professor reflexivo em dança*¹⁹², pressuposto que está alinhado às teorias de Donald Schön (1992; 2000). Nesse dia, a partir da percepção da confusão das crianças, as cursistas repetiram um recurso utilizado no encontro anterior, utilizaram a “chave” que abre a porta da imaginação, o faz de conta. As cursistas perceberam que ao utilizar essa “chave” as crianças respondem com mais rapidez aos estímulos dados. Pois,

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

Acreditamos que o brincar traz a expressão mais espontânea da criança e por isso deve estar presente neste tipo de dança de experimentação do corpo. No entanto, a partir das discussões realizadas durante o curso *Poéticas da Dança*, ficou clara a importância de evidenciar para as próprias crianças este aprendizado em dança. (relatório final das professoras/cursistas 24/11/2012)

Nesse sentido, as cursistas conseguiram acolher as incertezas delas e das crianças e foram além ao transformar esse momento em uma nova possibilidade de aprendizagem.

Encontro extra – Apreciação estética

Após o término do subprojeto ocorreu uma apreciação estética do espetáculo de

¹⁹² Vale ressaltar que Donald Schön não trata do ensino de Dança, seus estudos tratam da formação de professores e das possibilidades de reflexão e transformação em suas práticas educativas. O GPDEE trabalha em fazer as transposições e analogias para começar a formar a nossa concepção de professor reflexivo em Dança, que constrói seu saber a partir da prática.

dança contemporânea Sub-Texto do grupo IAdança – Núcleo INCena, na 19ª Festa Cultural da Creche-USP, seguido de uma roda de conversa com as crianças. Elas trouxeram muitos elementos do universo da Dança em seus discursos, bem como em desenhos. Disseram, por exemplo, que viram as bailarinas dançando no nível alto, médio e baixo; viram movimentos no chão e bem lá no alto; que as bailarinas iniciaram o espetáculo presas em fitas e que seguravam um chocalho, entre outras observações. Nessa conversa ficou evidente a grande capacidade dos pequenos para entrar em contato com ideias complexas e uma linguagem mais específica do universo da Dança propriamente dito.

3.3.2 Outras Reflexões: Relatos de um Caminho Dançado

O movimento de reflexão realizado durante todas as etapas do projeto procurou valorizar a prática como eixo central da formação continuada. Isso permitiu ao professor abrir caminhos para um novo espaço do conhecimento, como aponta uma das cursistas.

Gostei muito da presença das tutoras/formadoras. Quando terminava atividade eu ficava ansiosa para saber a opinião delas. Por isso, os apontamentos feitos por toda equipe do *Poéticas* foram de fato importantes para que eu pudesse repensar as aulas de dança com os pequenos. (relatório final das professoras/cursistas 24/11/2012)

Nesse processo muitos questionamentos apareceram e houve momentos de insegurança durante as aulas. Uma condição que, segundo Schön (2000, p. 30), deve ser valorizada, pois “é impossível aprender sem ficar confuso”. As incertezas variavam desde como desenvolver os temas trabalhados até a percepção para a necessidade das crianças.

[...] conversamos bastante após esse encontro e pontuei a importância de usar alguns termos que facilitassem a instrução e a compreensão das crianças muito usado no teatro como o MOSTRE ao invés de CONTAR. Mostrar significa usar o corpo todo, exige um movimento, já o contar acaba ficando preso ao discurso e não se movimentando. Neste momento elas (as crianças) conseguiram se envolver com o pensado pelas professoras/cursistas (relatório final das tutoras/formadoras 24/11/2012).

Esses aspectos foram sendo trabalhados em um longo processo de pensar sobre “como e o que se ensina” e o “como e o que se aprende” com Dança. Nesse sentido, foi apresentado aos participantes como a linguagem da Dança pode estimular a educação da sensibilidade e da criatividade, contribuir para a criança conhecer seu corpo e por meio dele estabelecer relações de comunicação e interação social. Conhecimentos esses relevantes para os processos de construção da identidade e autonomia das crianças¹⁹³ (BRASIL, 1998c).

¹⁹³ Eixo de trabalho no âmbito de formação pessoal e social.



A abordagem de ir criando pequenos universos a cada encontro com as crianças foi bem amarrada, a construção de ambientes lúdicos, as brincadeiras de faz de conta, em especial com o livro “Onda” possibilitou o diálogo com alguns elementos da linguagem da dança respeitando o universo infantil. Percebe-se que as crianças entenderam e se envolveram na continuidade do assunto. (relatório final das tutoras/formadoras 24/11/2012)

Desse modo, destaco que o projeto ofereceu aos participantes a possibilidade: a) de apropriação da linguagem da Dança; b) de repensar sua atuação docente, por meio de um constante movimento de ação, reflexão e de volta a ação; c) de localização desses conhecimentos em um contexto mais amplo da educação, da realidade local e da sociedade, aspectos observados abaixo, pelos participantes:

- a) Avaliamos que o projeto garantiu uma relação com o universo simbólico que serviu como referência para exploração dos elementos da dança. (relatório final das professoras/cursistas 24/11/2012)
- b) Geralmente apenas conduzimos a aula e não paramos para refletir sobre o que foi feito. No nosso projeto fizemos um momento de reflexão posterior à aula que foi muito rico para que pudéssemos garantir essa troca de olhares e percepções. (relatório final das tutoras/formadoras 24/11/2012)
- c) O que percebemos de muito positivo nas cursistas foi a disponibilidade em ouvir, repensar e modificar suas abordagens, bem como a forma de condução do trabalho com as crianças, onde havia escuta atenta à fala trazida por elas e mesmo o que em alguns momentos parecia fora de contexto foi aproveitado de forma criativa pelas professoras cursistas (relatório final das tutoras/formadoras 24/11/2012).

Além disso, reforçamos uma das premissas do grupo de pesquisa: a dimensão prática e a importância do professor experimentar a dança *no corpo* (GODOY, 2014). No caso do *Poéticas da Dança*, não se tratou apenas de uma figura de linguagem, isso aconteceu, os participantes do projeto como sujeitos da experiência foram atravessados pelo acontecimento “Dança” diante do contato com os pequenos, o que proporcionou outra perspectiva de ensino e aprendizagem.

A relação entre as pessoas me foi muito rica, até mesmo das atitudes que não concordava, me fez melhor como ser humano. Além do mais um dos objetivos que buscava no curso foi atingido, conhecer pessoas e discutir/pensar/brigar/brincar sobre dança. (relatório final das tutoras/formadoras 24/11/2012)

Acredito que esta experiência foi importante, pois à medida que os encontros foram acontecendo pudemos discutir de que forma a dança estava chegando até as crianças, que entendimento que fazíamos dos elementos da linguagem da dança e de que forma esses elementos poderiam ser articulados às especificidades da infância. (relatório final das tutoras/formadoras 24/11/2012)

Dessa maneira, como participante do projeto e, por que não dizer, em toda minha história com a Dança, tenho sido atravessada por essas experiências (LARROSA, 2002). Experiências essas que pautaram a escrita desta tese, assim como a reflexão *na* ação (SCHÖN, 1992)¹⁹⁴, o que proporcionou repensar a minha prática e, a partir dela, elaborar *A proposta de Dança voltada a Educação Infantil*, que apresento no capítulo seguinte. A ideia é possibilitar que essas experiências sejam disseminadas por meio da apropriação da linguagem ou, como apresenta Godoy (2014, p. 13), “transpor, despertar, potencializar, oportunizar o compartilhamento da experiência e extasiar-se diante da criação para construir os saberes próprios da dança que com sua força motriz produz o encantamento desta arte do movimento”.



Figura 21 – Reunião de Grupo na Creche USP.

¹⁹⁴Os autores Larrosa e Schön embasaram *A proposta de Dança voltada à Educação Infantil*, no capítulo 4.



4. PROPOSTA PARA O ENSINO DE DANÇA VOLTADA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

4.1 PARA QUEM: QUEM DANÇA, PORQUE DANÇA: OS SUJEITOS DA DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

4.1.1 O encontro com a infância ou a criança nesse terreno de incertezas

[...] esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não entendem nossa língua. (LAROSSA, 2010, p, 186)

Para iniciar o capítulo, exponho esse prólogo de Larrosa (2010) sobre a criança, a fim de abordar minha inquietude em entender o que é essa fase, quais são suas particularidades e porque ela se difere das outras etapas do desenvolvimento humano.

Escolhi tratar desse universo pela perspectiva de quem entende as crianças como produtoras de cultura que constroem modos de significação e de ação com o mundo de forma diferente dos adultos. Para isso, me pautei em abordagens que estão apresentadas em documentos municipais do Estado de São Paulo e nos RCNEI (1998c) que assinalam que “as crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio” (RCNEI, 1998c, v. 01. p. 21).

Desse modo, a criança está inserida em uma sociedade com uma determinada cultura e em um determinado momento histórico. Como sujeito, ela estabelece trocas, relações e ações em seu contexto. Porque as crianças são

Sujeitos históricos e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (CAJAMAR, 2012, p. 20).

Compartilho também de duas ideias de Larrosa (2010). Uma apresenta a infância¹⁹⁵ como uma fase que nossos saberes e nossas práticas já capturaram como objeto de estudo, com um conjunto de conhecimentos mais ou menos científicos, técnicas já testadas e instituições adaptadas para a realidade desta faixa etária. E outra em que a infância é vista "como algo outro", um lugar desconhecido, e a tentativa de apreendê-la coloca em destaque a incerteza de nossos saberes.

¹⁹⁵ A proposta que apresento nesse capítulo é voltada para as crianças da pré-escola, mas pode ser adaptada a diversas faixas etárias.



Nesse sentido a infância não pode ser reduzida apenas a uma fase previsível do desenvolvimento humano, mas deve ser encarada como um universo a ser descoberto, explorado e experienciado.

Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina etc. possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns de ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças. (BRASIL, 1998c, p. 22).

Larrosa (2010) esclarece que “não se trata de reduzirmos a infância a algo que de antemão já sabemos o que é, o que quer ou de que necessita” (p. 188), como se pudéssemos prever cada resultado dos processos de desenvolvimento, individualização e socialização em que todas as crianças se converterão em adultos mais ou menos semelhantes. Essa visão busca “caracterizar infância como uma produção social e histórica e não, simplesmente, uma fase biológica e natural de um processo de crescimento que passa para a adolescência e depois para a vida adulta” (CAJAMAR, 2012, p. 45).

Olhar para criança é ver algo novo, que ainda não deciframos, mas que temos alguma ideia do que se trata. Por esse aspecto podemos perceber a infância como um eterno terreno de incertezas, onde nossos saberes são sempre colocados à prova à medida que testamos nossas práticas pré-estabelecidas.

Essas incertezas chamam a atenção para escuta e a responsabilidade de *receber*¹⁹⁶, no sentido de entender as necessidades e as maneiras de apreender o mundo de cada criança. O intuito é criar um diálogo onde os pequenos deixam de ser “seres estranhos”, como apontou Larrosa (2010), e passam a ser sujeitos que constituem uma maneira própria de pensar e de interagir com o mundo, capazes de opinar e tomar decisões a respeito daquilo que irá constituir sua identidade e autonomia¹⁹⁷.

Assim, ver e ouvir a criança é fundamental em qualquer estudo que realmente deseja estudar a infância. Esse olhar e esse ouvir ficam ainda mais pertinentes quando leva em consideração o princípio de toda e qualquer infância: o princípio de transposição imaginária do real, comum a todas as gerações, constituindo-se em capacidade estritamente humana. É preciso levar em consideração uma concepção modificada da mente infantil, uma mente criando sentido, buscando sentido, preservando sentido

¹⁹⁶ Para Larrosa (2010, p. 188), “a educação é a forma em que o mundo recebe os que nascem. Receber é fazer lugar: abrir um espaço no qual aquele que vem possa habitar, colocar-se à disposição daquele que vem sem pretender reduzi-lo à lógica que rege em nossa casa”.

¹⁹⁷ Identidade e autonomia é um dos eixos de trabalho dos RCNEI, e nesse documento refere-se a “A construção da identidade e da autonomia diz respeito ao conhecimento, desenvolvimento e uso dos recursos pessoais para fazer frente às diferentes situações da vida.” (BRASIL, 1998, v. 02, p. 13)

e usando sentido; numa palavra – construtora do mundo (NASCIMENTO; BRANCHER; OLIVEIRA, 2008, p. 16).

Receber a criança também é entender que nessa etapa o ensino e aprendizado acontece por meio do brincar, preocupado em estimular o imaginário infantil. O jogo, as brincadeiras e o faz de conta são elementos estruturantes e constitutivos de uma cultura infantil. Por meio deles os pequenos estabelecem as relações com o outro, consigo e com o meio. Isto porque as crianças

[...] se desenvolvem e aprendem a partir de interações com outras crianças, com adultos e explorando materiais, quando se engajam em atividades de seu interesse. Por isso, é importante elas terem amplas oportunidades na Educação Infantil, de compartilhar saberes, reorganizando o que já sabem e criando novos significados a partir das experiências e vivências. (GUARUJÁ, 2014, p. 7)

Nesse sentido, destaco a Dança na EI como conquista da autonomia, que pode reforçar a identidade da criança quando conhece sua movimentação e as possibilidades de interação, sensibilização e criação por meio do corpo que Dança brincando.

Pensar os indivíduos como sujeitos autônomos é considerá-los como protagonistas nos coletivos de que participam, corresponsáveis pela produção de si e do mundo em que vivem. Protagonismo é a ideia de que a ação, a interlocução e a atitude dos sujeitos ocupam lugar central nos acontecimentos. (GUARULHOS, 2010, p. 18)

O fato de a criança poder se comunicar por meio de gestos¹⁹⁸, sons e representar determinado papel na brincadeira pode fazer com que ela desenvolva sua imaginação. (MARILIA, 2009, p. 06). Ao utilizar a imaginação, as crianças enriquecem sua identidade e autonomia, porque podem experimentar outras formas de ser e de pensar, ampliando a sua percepção sobre o mundo. O mesmo acontece na imitação porque ao brincar de imitar alguma pessoa, animal, ou qualquer objeto, ocorre uma atribuição de significados e a criança busca no seu repertório figurativo as referências de características e dos movimentos do que ela está imitando. Dessa maneira, pode acontecer a transposição de um conceito abstrato para um concreto, ou seja, da imagem para a imitação da movimentação. Essa livre associação de transformar o movimento, acontece de maneira diferente em cada criança. É nesse sentido que ocorre a autonomia de criação de movimento em que a brincadeira de imitar pode se tornar Dança.

¹⁹⁸ Vale ressaltar que a criança é corpo e se comunica por meio dele desde que nasce e na medida em que cresce essa comunicação por meio do movimento refina, aprimora.



Por meio da combinação entre Dança e brincadeira, ou “brincadeiras dançadas”, a criança pode exercitar a imaginação e ressignificar o mundo por meio do corpo, em um espaço de interação, investigação e construção de conhecimentos sobre si e sobre o ambiente que a rodeia. Além disso, a criança pode vivenciar concretamente a elaboração e a negociação de regras de convivência, aprender sobre as relações entre as pessoas e sobre os significados culturais do meio em que vivem (BRASIL, 1998c, v. 2).

Nesse processo o professor é o interlocutor, é alguém participa do diálogo, um mediador da experiência. Enquanto *sujeito da experiência* (LARROSA, 2010), ele é aquele que auxilia a criança na articulação e construção dos *saberes em dança* (GODOY, 2012).

Essa experiência é apresentada como uma aventura, uma viagem aberta na qual existe a possibilidade de se deixar influenciar a si próprio, se deixar seduzir e solicitar por quem vai a seu encontro (LARROSA, 2010). Esse entendimento é um convite a entrar no mundo da criança a fim de compreendê-la e proporcionar as experiências dançadas.

É nesse sentido que apresento essa *Proposta* que envolve, entre outros aspectos, a *experiência* e a possibilidade de *receber* o outro como práticas em que o professor aceite e acolha suas as incertezas a fim de refletir sobre elas (SCHÖN, 2002), aberto às possibilidades para descobrir os caminhos que constituirão seu campo de saberes.

Dessa maneira, o professor estaria preparado para transformar as práticas educativas em experiências significativas, com o intuito de auxiliar a criança a compor seus próprios *saberes em dança*. Esses saberes podem ser apreendidos por meio da ludicidade, considerando os pequenos não apenas como fruidores, receptores, mas como agentes participantes e produtores de cultura.

4.1.2 “Será que uma criança Dança?”: A brincadeira, o jogo, a improvisação como recursos pedagógicos

Início esse subitem por alguns apontamentos que ouvi durante minha experiência como professora e formadora de Dança. Nesse percurso percebi que os profissionais da EI tinham muitas dúvidas em relação ao ensino de Dança para a criança pequena, a maior parte se centrava no *que* e *como* ensinar. Na compreensão de que a criança aprende a dançar brincando e como essa brincadeira se transforma em Dança.

Ilustro essa passagem com uma constatação feita pelos professores envolvidos no projeto *Poéticas*: “O que pretendo é rever meu planejamento e pensar em possibilidades de

transformar a brincadeira em Dança” (questionário final, cursista do *Poéticas da Dança na Educação Básica* 27/11/2012).

Esse discurso me chamou atenção por dois motivos: a constatação da necessidade de um planejamento para a Dança que organize o que ensinar (assunto que abordarei adiante nesse capítulo) e a percepção da participante do projeto que a criança Dança, mas nem todo movimento é Dança e nem toda a brincadeira é Dança.

Nesse sentido, para essa tese adotarei como brincadeira a ação de brincar e que para fins de aprendizado de Dança possui regras e estrutura inicial, que são flexíveis. Para Brougère (1995), a brincadeira pode acontecer em seu aspecto livre, com regras claras ou subentendidas, que podem ser pré-estabelecidas pelo professor, pelo grupo ou ainda determinadas durante a ação. Nesse caso, a existência das regras não é um fator limitante, isto porque a criança pode experimentá-las e modificá-las. Bem como assumir outros papéis, retirar-se quando quiser ou criar as próprias regras.

No ato de brincar, os gestos, os objetos e os espaços representam outra coisa diferente daquilo que aparentam ser. Ao brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando (BRASIL, 1998c, v. 1) ¹⁹⁹. A brincadeira como recurso pedagógico na Dança, permite que a criança seja produtora e protagonista de diferentes formas de execuções do movimento com a função de experimentar, criar e traçar relações artísticas e estéticas com o mundo.

Isto posto, a brincadeira pode se tornar Dança na medida em que ocorre um direcionamento das práticas a fim de estabelecer relações com a linguagem da Dança. “Através das brincadeiras, introduzimos os elementos de Dança, consciência corporal, movimento, fluência, preenchimento de espaço e níveis” (Cursista, questionário final, 27/11/2012). Nesse aspecto, vale ressaltar que

Nem todo movimento corporal constitui uma dança, mas, ao dialogar com o mundo com seu corpo, seja imitando um animal, um objeto, o jeito de andar de um personagem, seja ao balançar ritmicamente ao som de uma música, a criança está explorando algumas possibilidades expressivas do seu corpo e alguns elementos importantes da dança (SÃO PAULO, 2007, p. 63).

Isto é, depende de como a brincadeira é trabalhada, ela pode se transformar em Dança a fim de “incorporar a dimensão expressiva do movimento, ou seja, o aprendizado dos gestos

¹⁹⁹ No capítulo 3 atribuir novos significados aos objetos, gestos e fatos pelas crianças foi trabalhado nas práticas de Dança, durante os encontros do subprojeto *O Corpo Inventa História*.



comunicativos, dos movimentos leves, pesados, fluentes, diretos, etc.,” (SÃO PAULO, 2007, p. 62), entre outros que destacarei adiante.

Dentro desta análise, é importante saber que toda criança brinca. A brincadeira é a expressão típica da infância, porém é necessário deixar que ela se manifeste, e o educador saiba fazer suas intervenções de forma a reforçar cultura, intermediar o desenvolvimento integral e proporcionar a elas vivências necessárias, para que possam ser produtoras de sua cultura e que, de fato, passem nesse momento pela diversão e aprendizagem ao mesmo tempo. (ITAPEVA, 2007, p. 25)

Por meio das experiências anteriores em Dança em sua formação, os professores das crianças pequenas poderão inventar e modificar as brincadeiras já conhecidas, a fim de transformá-las e direcioná-las para o aprendizado da Dança.

Será que quando as crianças estão brincando elas estão dançando?

Para Marques (2012b), existe uma diferença significativa entre a brincadeira e a Dança. A brincadeira constitui e constrói corpos lúdicos e a Dança, corpos cênicos. Ambos dialogam, mas são diferentes mesmo sendo um só. Para esta autora o corpo lúdico é o corpo que brinca, “saboreia e trabalha com a linguagem corporal para torná-la jogo e brincadeira” e “o corpo cênico tem o potencial criativo, criador e transformador da linguagem artística, ele compõe e transforma as relações estéticas” (p. 35) ²⁰⁰.

O corpo da criança não é meio ou instrumento, mas é o protagonista da Dança. Por isso, destaco um processo de ensino e aprendizado que priorize a Dança por meio da interlocução dos corpos lúdicos e cênicos. Isto porque o que a criança experiencia no seu corpo por meio da Dança pode levar a interagir, dialogar, intervir e transformar a brincadeira em Dança.

Nesse sentido, Marques (2012b) destaca que, mesmo com todas as possibilidades de aprendizado apresentados pela Dança, ela tem o potencial de experiência corporal estética. “Por essa razão não podemos confundir a expressividade que se realiza na potência da criação e da fruição da Dança/Arte com autoexpressão: ou seja, com puro extravasamento de sentimentos, com uma catarse pessoal” (p. 62). A Dança compreendida como Arte na escola é fruição, expressão, conhecimento, experiência artística em si, sem necessariamente ter funções atreladas a ela. Ou seja, dançando e fruindo Dança a criança entra em outro universo de experiências corporais, artísticas e estéticas, além das relações de sociabilidade que são importantes para ela.

²⁰⁰ Para Marques (2012b) O corpo cênico é primordialmente lúdico. Ele está inserido nas cenas das artes, domina a linguagem corporal e a transforma em linguagem artística.

A fim de compreender de que modo o brincar dançando se transforma em dançar brincando, me pergunto o tempo todo: Quais as relações que posso estabelecer com a Dança por meio da brincadeira? Quais são as relações artísticas e de espaço estabelecidas com o corpo da própria criança, o corpo das outras e o ambiente? Quais são as *Temáticas da Dança*²⁰¹ que auxiliam na comunicação e expressão por meio da brincadeira? Quais *Temáticas da Dança* podem se articular com a brincadeira e preparar para a criação e apreciação artística?

Marques (2012b) aponta que “a ludicidade nas propostas de Dança permite que vínculos sejam recriados, ou seja, que experiências sejam possibilitadas, descobertas incentivadas, recombinações realizadas” (p. 30). A ideia é dançar as brincadeiras, os jogos e as improvisações para estabelecer essas relações.

Nesse aspecto, a linha que diferencia a brincadeira do jogo é tênue. Entretanto existem algumas características que podem diferenciar o jogar do brincar, de acordo com Cordazzo e Vieira (2007), a brincadeira é simbólica. O jogo pode ser simbólico, mas também pode ser funcional, ou seja, enquanto a brincadeira tem a característica de ser livre e ter um fim em si mesma, o jogo inclui a presença de um objetivo final a ser alcançado. Este objetivo final pressupõe o aparecimento de regras pré-estabelecidas, que podem ou não ser alteradas pelos jogadores.

Para esta tese o jogo é um meio para se chegar à Dança²⁰². Nesse sentido, o jogo aplicado aos processos de ensino e aprendizado da Dança abrange o caráter lúdico, com um propósito, uma intenção, que pode estar relacionada à investigação e criação de movimento, à composição²⁰³, à criação de uma coreografia²⁰⁴, de um espetáculo, de uma cena, entre outras finalidades que podem se alterar conforme cada situação planejada pelo professor em acordo com as crianças.

Além disso, Almeida (2013) revela que o jogo se torna interessante para o aprendizado da Dança porque nele nunca se tem o conhecimento prévio dos rumos da ação do jogador ou respostas preestabelecidas, assim como não há um único padrão de

²⁰¹ Apresento esse assunto no item 4.3

²⁰² No item 4.3.3 destaco os jogos como um recurso pedagógico para a Criação em Dança.

²⁰³ A composição na Dança pode articular ações corporais, gestos, frases de movimento em infinitas possibilidades de combinação. A composição diferencia-se das coreografias, que diz respeito à forma como estes elementos são articulados, sequenciados, distribuídos no tempo e no espaço (MARQUES, 1997).

²⁰⁴ Uma das definições encontradas no dicionário Michaelis para o verbete “coreografia” é “Arte de compor e arranjar os movimentos e figuras de danças e bailados, geralmente para acompanhar determinada peça de música ou para desenvolver um tema ou uma pantomima”. Fonte: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=coreografia> Acesso em 08 fev. 2016. Nesse sentido, a coreografia possui passos ou movimentos definidos que são organizados previamente, antes de uma apresentação, por exemplo.



movimentação e de expressão que deve ser seguido. O jogo também trabalha com o imprevisível, com a possibilidade da criação e recriação de movimentos; dessa forma, no jogo também pode acontecer a improvisação²⁰⁵.

A improvisação em Dança²⁰⁶ pode ser entendida como um jogo que possui entre seus propósitos estimular a imaginação e a criação de movimentos, além de ser um recurso para o ensino de Dança na Educação Infantil. Isso porque a improvisação pode despertar a construção de regras e incita a descoberta de novas combinações de movimentos, com regras criadas pela situação (ALMEIDA, 2013).

Nesse sentido, a improvisação tem dois efeitos opostos, porém complementares: um deles é a criação espontânea, com o objetivo de divertimento ou de compensação; o outro é a da criação em Dança (LIMA, 2012).

Para tal, é necessário que os jogos envolvam o corpo e o espaço em relação à dança, estimulando a improvisação e a investigação de movimentos expressivos, criativos e característicos de cada corpo, preservando a liberdade de expressão de cada um. Dessa maneira, a linguagem corporal se constrói na prática do corpo que dança (ALMEIDA, 2013 p. 47).

Para Santinho e Oliveira (2013), a improvisação em Dança possui muitos elementos de uma atividade de jogo, tendo em vista, em primeiro lugar, o caráter de experimentação e espontaneidade. Em determinados casos pode ocorrer o estabelecimento de regras, como, por exemplo, determinação de alguma trajetória, temática corporal ou qualidade de movimento, ou até mesmo de sequências e de roteiros prévios. Porém, há liberdades de escolhas pessoais na realização das ações artísticas em cumprimento às regras que, na verdade, passam a atuar como propulsoras, como motes para as ações improvisadas.

Com isso, a improvisação na Dança pode auxiliar a imaginação, a criatividade e a expressão; almejando um conhecimento amplo das possibilidades de movimento, do espaço e da consciência corporal. Possibilita conhecer-se, conhecer o outro e o meio que o cerca (ALMEIDA, 2013).

No terreno movediço da infância, o fazer na Dança para a criança pequena utiliza aspectos da ludicidade relacionados à imaginação e imitação que se concretizam por meio de brincadeiras, jogos e improvisações como recursos pedagógicos, como um meio de se chegar à Dança. Esse modo de ensinar Dança pode proporcionar à criança a possibilidade de se conhecer sensivelmente, perceber e ter consciência do seu corpo; experimentar movimentos

²⁰⁵ Vale destacar que a improvisação não acontece somente no jogo.

²⁰⁶ A improvisação como jogo será aprofundada no item 4.3.3.

expressivos; desenvolver sensibilidade estética²⁰⁷; potencializar-se como seres criativos; exercitar diferentes formas de criação e composição, a fim de que os pequenos sejam produtores de conhecimentos e cultura. Esses aspectos estão apresentados relacionados às práticas e às *Temáticas da Dança* no decorrer deste capítulo.

4.1.3 Uma conversa com os professores das crianças que dançam.

Início esse subitem trazendo outro depoimento do curso *Poéticas*, para ilustrar uma visão que é recorrente nos professores que não conhecem a linguagem da Dança. “Antes eu não pensava Dança, somente reproduzia os movimentos. Ao entender a Dança como uma linguagem percebi o que a Dança pode ensinar. A linguagem permite nos comunicar com o mundo”. (tutora/formadora, questionário final, 27/11/2012).

Por iniciar esse diálogo com os professores recorro previamente à compreensão da Dança como uma linguagem artística; com um sistema de signos próprios que permite a comunicação por meio do corpo e do movimento. Isso significa que ela possui um conjunto organizado de elementos com possibilidades de combinação potencialmente estética que produzem significados (MARQUES, 2010).

Nascida em uma cultura historicamente constituída, a criança é um ser simbólico e de linguagem. Sua experiência nessa e em outras culturas vai lhe exigir e possibilitar apropriação de múltiplos signos criados pelos homens para dar sentido a suas relações com o mundo da natureza e o da cultura, que incluem o mundo da técnica, da ciência, da política e das artes, dentre outras áreas de produção humana, e a si mesma. (SÃO PAULO, 2007, p. 17)

GODOY (2011) destaca que as linguagens são construídas por signos. Uma vez nos corpos que dançam, eles podem ser articulados segundo um conjunto de regras e possibilidades chamado de código. Para ser capaz de ler e fazer a Dança, o sujeito precisa conhecer e relacionar os códigos da linguagem, signos e componentes. O corpo em movimento é responsável por comunicar os códigos da Dança por meio de seus elementos, tais como as ações corporais, as variações de dinâmicas e de movimento, o uso de espaço, tempo e dos ritmos variados. A combinação desses elementos aliados à expressividade,

²⁰⁷ “A sensibilidade estética surge nesse processo de percepção dos objetos que transcende a dimensão utilitária direta e ultrapassa uma atitude unívoca diante da realidade. Na relação estética o sujeito entra em contato com o objeto mediante a totalidade de sua riqueza humana, não apenas sensível, mas também intelectual e afetiva”. Fonte: CAMARGO, D. de e; BULGACOV, Y. L. M. A perspectiva estética e expressiva na escola: articulando conceitos da psicologia sócio histórica. *Psicol. estud.*, Maringá, v. 13, n. 3, p. 467-475, Set. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722008000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 fev. 2016.



criatividade e intencionalidade de movimento constituem a Dança como forma de linguagem.

Nesse contexto, da Dança como linguagem, que abrange a comunicação por meio do conhecimento do corpo, do espaço, ritmo, peso, entre outros, é importante o professor compreender que apenas conhecer esses signos e códigos não é o suficiente para se ensinar Dança. É preciso que essas informações sejam acionadas em forma de *saberes em dança* (GODOY, 2013), um conhecimento em que a experiência é incorporada. “A criança constrói conhecimentos por meio de múltiplas experiências que passam pelo corpo, por seus sentidos, construindo significados do vivido” (GUARULHOS, 2010, p. 30).

Dessa maneira, os *saberes em dança* não podem ser ensinados, mas sim experienciados. A ideia é possibilitar a disseminação dessas experiências por meio da apropriação feita pelos sujeitos (professores e crianças) do que é único da linguagem e os sentidos atribuídos à Dança pelo indivíduo e pelo coletivo.

Nos estudos de Godoy (2013; 2014), os *saberes* se constroem a partir da vivência que na Dança acontece no corpo do indivíduo. A partir do sentido da experiência (LARROSA, 2002), o sujeito dançante se apropria, in-corpora (vive pelo corpo) o acontecimento para transformar a vivência em experiência. Outro conceito desenvolvido por Godoy (2013), o *conhecimento sensível*, complementa esse pensamento, já que para esta autora o conhecimento é construído a partir dos saberes estabelecido pelo sujeito, a partir do olhar para a sensibilidade e estesia e em conexão com o contexto que cada um está inserido.

Para trabalhar com o ensino de Dança, tendo em vista o *conhecimento sensível*, destaco três pressupostos vivenciados e experienciados por mim durante a construção desta tese e estabelecidos pelo GPDEE que entendo como importantes para a relação de ensino e aprendizado em Dança: a) práxis como premissa de trabalho; b) a efetivação da práxis no processo de trabalho; c) a partilha.

O primeiro pressuposto parte das ideias de Schön (apud PIMENTA, 2002), que relata que é preciso partir da prática como forma de realizar modificações no dia a dia. O conceito de práxis é apresentado como uma ação transformadora realizada pelo sujeito e pela qual ele se modifica ao mesmo tempo em que muda o mundo que o cerca (COUTINHO, 2012).

O segundo pressuposto aponta a práxis como uma perspectiva crítico-reflexiva que leva à reformulação do trabalho do professor. Ou seja, uma constante reconstrução pela observação do processo e a reprogramação do que foi planejado, por meio da reflexão posterior do professor junto com a equipe de trabalho e consigo. É importante partir do que

ocorreu na prática como forma de realizar modificações em ações futuras, com o intuito da efetivação da práxis no processo de trabalho. Isso posto, o professor de Dança, não se apresenta como um reprodutor de exercícios, coreografias ou modelos de aulas, focado em aquisição de habilidades ou transferência de conteúdos. Ele constrói as suas práticas diárias baseadas em conhecimentos anteriores, advindos dos processos de formação e da própria prática pedagógica, onde se coloca como protagonista no processo de construção de conhecimentos sensíveis em Dança.

Vale ressaltar que professor de Dança na EI não está sozinho no ambiente escolar. Ele está inserido em uma rede de colaborações de profissionais da educação e da comunidade. Desse modo, o último pressuposto parte do trabalho coletivo, que organizado como campo de experimentação e pesquisa pode ser concebido como um *lócus* do *conhecimento sensível*, por meio das práticas impulsionadas pela relação dos professores com o contexto.

Dessa maneira, para que esse conhecimento se efetive é importante compartilhar com seus pares os sentidos e significados das propostas de Dança para gerar o conhecimento advindo da relação, das teorias e das práticas a fim de estabelecê-las como uma só fonte de saber.

A partir dessas experiências, os professores podem se apropriar dos *saberes em dança* para construir o *conhecimento sensível* e, a partir dele, partilhar, interagir, modificar, identificar e buscar suas próprias referências em Dança voltada para EI.

Isso vai além do simples interesse dos professores em ensinar Dança. Necessita que por meio de experiências estéticas, artísticas, a Dança seja incorporada, vivenciada, experienciada e transposta para a criança pequena.

4.2 ANTES DAS CRIANÇAS DANÇAREM

4.2.1 A importância do planejamento para as aulas de Dança

Para (OSTETTO, 2000), planejar é uma atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para e com o grupo de crianças. Nesse aspecto, o planejamento na EI é uma prática incorporada ao cotidiano dos professores e em muitos



municípios²⁰⁸ é discutido e articulado em relação ao que as crianças e a comunidade apresentam como interesse.

Nesse exercício de estimular e investigar conjuntamente as prioridades das crianças, o olhar e o *receber* no sentido que Larrosa (2010) atribui, o planejamento torna-se recurso de investigação. Isso porque *receber* implica colocar-se à disposição daquele que vem, considerando cada criança como um ser singular, em que a todo o momento os diálogos precisam ser estabelecidos e realinhados conforme as necessidades surgem.

Para elaborar um roteiro com o olhar para a criança é importante embrenhar-se no universo infantil para oferecer um planejamento que forneça pistas para auxiliá-las a estabelecer as suas relações de experiência com o mundo e, nesse caso específico, com os *saberes em dança*.

Isso requer dos professores o acionamento de seu *conhecimento sensível* (GODOY, 2013), no sentido de incorporar em suas práticas vivências significativas. Isso implica um olhar atento para o contexto da educação e para as crianças. A partir das necessidades que se apresentam, o professor planeja suas ações.

Para isso, o professor precisa saber que a Dança é resultado de formas complexas de aprendizagem, logo, não ocorre espontaneamente durante o desenvolvimento da criança, ela precisa ser estimulada. Isso requer a criação de situações que despertem o interesse dos pequenos pela Dança, como uma viagem ao inexplorado, ao desconhecido, que incite a investigação e a imaginação.

Para que a Dança se efetive na EI é preciso também que esteja no projeto pedagógico da escola, em busca de conectá-la aos demais processos de ensino aprendizagem. A Dança nos documentos municipais e no RCNEI aparece integrada às demais linguagens da criança, essa conexão deve ser valorizada sem deixar de lado o protagonismo de cada linguagem artística (Teatro, Música e Visuais) e o que cada uma delas pode oferecer de conhecimento específico.

Vale ressaltar que o planejamento de Dança precisa estar articulado aos objetivos nacionais de educação para a EI, as orientações municipais de ensino e ao projeto político pedagógico (PPP) de cada escola.

²⁰⁸ No capítulo 2 apresentei como os municípios articulam esse pensamento da organização do cotidiano escolar por meio do planejamento e dos projetos pedagógicos.



Figura 22 – Organograma do Planejamento e suas ligações.

O planejamento funciona como uma orientação, um projeto que o professor pretende alcançar. Nele se articula o que se pretende, *porque* e *como* ensinar a Dança em relação ao tempo necessário para chegar aos objetivos escolhidos. O planejamento pode ser dividido em unidades, bimestres ou, ainda, trimestres, e normalmente são feitos para um ano de trabalho. As unidades podem ser nomeadas por temáticas específicas da Dança, com seus objetivos, conceitos e metodologia e avaliação.

Nesse sentido, ao mesmo tempo em que ele funciona como um guia, ele precisa ser flexível, para o professor ter autonomia de modificá-lo de acordo com a resposta apresentada pelas crianças durante as práticas cotidianas. Esse tipo de ação exige um olhar, uma reflexão e avaliação constante dos professores sobre as suas escolhas. Para isso, o professor precisa se perguntar: O que eu pretendo ao ensinar Dança? O que é Dança? Onde a Dança acontece? Que referências tenho de Dança? Quais as diferenças entre as Danças (Danças Cênicas, Danças Sociais, Danças Religiosas, Danças da cultura popular etc...)? Como incorporar os variados tipos de Danças na escola sem que se torne repetição de movimentos?

Além desses questionamentos, a fim de realizar um planejamento de Dança para as crianças pequenas, o professor precisa conhecer as crianças e se perguntar: Quem são?



Quantos anos têm? Em que lugar vivem? Quais as relações de grupo que já estão estabelecidas? Quais as experiências corporais anteriores? Elas conhecem Dança? Já assistiram, apreciaram ou já dançaram de alguma maneira? Quais as Danças que elas conhecem? Como incorporar as Danças que as crianças conhecem a um ambiente escolar? Quais as relações de experiência estética da Dança que posso trabalhar? Entre outras.

A partir desses questionamentos, o professor pode pensar no *porque* ensinar Dança para a EI e, especificamente, quais objetivos pretende alcançar. Por exemplo: conhecer o corpo, trabalhar a expressão, comunicação e desenvolvimento da sensibilidade estética, trabalhar formas de criação, estudar as culturas corporais, melhorar as relações dos grupos, trabalhar valores e autonomia, entre outros que surgiram do olhar do professor para a criança.

Com os objetivos definidos, o planejamento inclui o *como* fazer, ou que caminhos utilizar para atingir os objetivos previamente estabelecidos? Quais as estratégias? Vale lembrar que para a criança pequena a ludicidade é o mote principal do processo de ensino e aprendizado, por meio das brincadeiras, jogos e improvisações. Nesse aspecto, antes de planejar as ações o professor precisa se perguntar: Os recursos pedagógicos escolhidos se relacionam com os objetivos propostos? A imaginação, o faz de conta ou a imitação se articula ao ensino de Dança? Quais brincadeiras posso trabalhar com o objetivo de ensinar Dança?

Isso posto, refletir após o planejamento executado ou reflexão sobre a ação requer um questionamento sobre a prática, ressaltando os pontos positivos, negativos e as incertezas. Para isso, após cada aula o professor necessita se perguntar: A proposta estava adequada aos interesses das crianças? Os objetivos da aula foram atingidos? As escolhas para chegar aos objetivos foram satisfatórias?

Com um olhar atento às crianças, observar: Elas participaram ativamente das propostas de Dança? Que atividade cada um prefere trabalhar? Quais as facilidades e dificuldades de cada criança? Como trabalhar o indivíduo de maneira coletiva? Os recursos de ludicidade foram aplicados de modo a envolvê-las? Como as crianças trabalharam o faz-de-conta? Usei materiais de apoio, tais como objetos cênicos, brinquedos e outros recursos que auxiliaram no faz de conta e na transformação da brincadeira em Dança? As crianças aceitaram as propostas individuais e as coletivas de maneira a acolher a todos? O grupo acolheu as diferenças? Entre outras perguntas que possam surgir a partir da observação sobre a prática para expor, ponderar e avaliar os processos da própria atuação do professor, uma análise sobre os fatos que o indivíduo realiza *a posteriori*.

Para realizar esse exercício de olhar retrospectivamente sobre os fatos, o professor pode registrar em diários de bordo as aulas e as reflexões sobre a sua ação, a fim de facilitar a busca da relação da prática com a teoria como indissociáveis, como apontado nos pressupostos importantes para o ensino e aprendizado em Dança²⁰⁹. O ato de registrar a prática aliado ao planejamento, observação e reflexão contribui para o processo de formação profissional do professor, pois partindo das inquietações levantadas possibilita a reestruturação das práticas pedagógicas.

Essa ideia de (re) avaliação das próprias práticas remete à ideia do professor reflexivo trazida por Schön (2000) em busca um novo saber docente que se constrói em contato a prática por meio da ação, reflexão e volta à ação. A reflexão sobre Dança na EI tem em vista um professor crítico e transformador que aprofunda e aprimora os *saberes em dança*. Esse conceito colocado em ação auxilia o professor a trabalhar no terreno das incertezas, em situações singulares, instáveis, conflituosas, e oportuniza a caracterização do ensino de Dança como uma prática social transformadora (GODOY, 2003).

4.2.2 Planejamento em prática: A Estrutura básica da aula de Dança

Existem muitas maneiras de organizar uma aula de Dança. Para iniciar esse processo o professor deve se perguntar: O que eu desejo com essa aula? O que gostaria de abordar com as crianças? Qual o tema da aula? Qual a relação dessa aula com o planejamento? Para facilitar, nomeio e organizo as aulas por temas de trabalho. Os temas podem ser variados e também derivam do planejamento. Por exemplo, o subprojeto *A Onda*, apresentado no capítulo anterior, em que trabalhamos com o tema geral Mar e dele surgiram os temas das aulas, ligados à exploração de peso e espaço.

Para colocar o planejamento em prática o professor precisa distribuir seus objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação em planos de aulas, como um guia do que vai ser desenvolvido no dia a dia das aulas de Dança.

Dessa maneira, proponho uma estrutura da aula de Dança para EI, que se divide em quatro partes interligadas, apresentadas a seguir.

4.2.2.1 A chuva de ideias dançantes

Essa parte da aula é reservada para troca de ideias entre as crianças e o professor. Normalmente direciono a conversa para o tema a ser abordado naquele dia.

²⁰⁹ Ver item 4.1.3.



É importante definir as expectativas para o momento, que as crianças saibam o que irão realizar e o que o professor espera delas para conscientizá-las de que a aula de Dança é um tempo para se concentrar e trabalhar com o corpo. Além disso, é importante usar o vocabulário próprio de Dança, como, por exemplo, se o professor está apresentando o espaço e a exploração dos níveis alto, médio e baixo, essa nomenclatura deve ser usada para a criança pequena. Assim, com o tempo e a instrução, os alunos vão se familiarizando ao vocabulário e usam os termos relacionados ao movimento para comunicar ideias e conceitos.

O foco dessa parte é apresentar de maneira lúdica a proposta do dia e dar voz às crianças, com a intenção de perceber o que querem, o que pensam e o que gostariam, com a finalidade de colocá-las como protagonistas do seu processo de ensino e aprendizado.

Muitas vezes essa conversa toma outras formas e as ideias se perdem por alguns minutos. As crianças acabam falando dos desenhos da televisão, dos brinquedos que ganharam, dos acontecimentos do mundo, do que realizam e daquilo que acontece com elas em suas famílias. A proposta é realizar uma chuva de ideias, com o intuito de falar muitas coisas e, com isso, reunir o maior número possível de informações, fatos, acontecimentos, visões para se aproximar do universo infantil, organizar as ideias propostas e as possibilidades que as crianças apresentam.

A roda de conversa é o momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de ideias. Por meio desse exercício cotidiano as crianças podem ampliar suas capacidades comunicativas, como a fluência para falar, perguntar, expor suas ideias, dúvidas e descobertas, ampliar seu vocabulário e aprender a valorizar o grupo como instância de troca e aprendizagem (BRASIL, 1998c, v. 3, p.138).

Esse momento de chuva de ideias nas aulas de Dança, a partir da escuta sensível, da partilha de opiniões individuais e coletivas, pode auxiliar os processos criativos e facilitar a fruição, a improvisação, a expressividade, por meio da comunicação do corpo da criança que Dança.

Esta conversa pode trazer informações que originem um denominador comum relacionado aos propósitos e objetivos da aula ou levando o professor a modificar seu foco a partir da escuta. A roda de conversa serve também para acolher as crianças e pode auxiliar a conhecê-las, mapeando e identificando os comportamentos individuais e de grupo. Além disso, ajuda a preparar o coletivo no sentido que de todos devem se ouvir.

Após esse primeiro momento da aula, convido o professor para a reflexão na ação. Esse momento exige um raciocínio rápido, uma mudança de rumos a partir do que foi conversado com as crianças. A reflexão na ação (SCHÖN, 2000) aciona o conhecimento tácito, a intuição, um conhecimento que está implícito na ação. Essa dinâmica de trabalho

permite direcionar a construção de um saber docente pautado por um *practicum reflexivo*, que a partir do contato direto com a ação cria novas abordagens e reestrutura a práxis pedagógica.

Dessa maneira, o professor de Dança na EI pode aprender com sua atuação, com a intenção de melhorar suas ações *in loco*. Para tanto é necessário se fazer algumas perguntas, como: Quais as ideias levantadas pelas crianças? Todas as crianças falaram? Ocorreu a escuta por parte do grupo para os indivíduos? O professor ajudou as crianças a organizar as ideias? As ideias se relacionaram com Dança? As crianças conversaram sobre a proposta apresentada? Entre outras.

4.2.2.2 Colocando as ideias para dançar.

Colocar as ideias para dançar tem o objetivo de “esquentar” o corpo e aguçar a percepção. Esse é o momento de preparar o grupo para dançar. Esse processo envolve criar um estado de prontidão, sensibilizar o corpo para as ideias relativas ao tema da aula.

Esse momento pode ser realizado por meio de atividades lúdicas que incitem, por exemplo, a consciência da estrutura corporal, reconhecimento do corpo, do espaço e do outro, entre outras ideias que apresentarei no item 4.3, relativo às *Temáticas da Dança*.

Quando as crianças vão iniciar o movimento o professor precisa ficar atento a fim de perceber: Como estão hoje? Agitadas? Calmas? Cansadas? Dispostas? A partir dessas questões, chamo a atenção novamente para o terreno de incertezas e a habilidade que o professor desenvolve em olhar, perceber e modificar o rumo de acordo com o que a prática oferece. Esse processo envolve a escuta e a capacidade de individualizar, de olhar cada criança, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades, mesmo se tratando de um grupo.

Muitas vezes o professor prepara uma aula que não se conecta ao que as crianças têm a oferecer naquele dia e, para realizar os propósitos iniciais, é importante ter a sensibilidade para modificar as estratégias, caso seja necessário.

Com isso, destaco a necessidade de articular o conhecimento na ação com os saberes próprios da Dança. É dessa maneira que a reflexão na ação pode se revelar transformadora a partir de situações inesperadas produzidas pelo exercício da prática.

4.2.2.3 Provocando a tempestade – O desenvolvimento da aula

Para o desenvolvimento da aula, o professor precisa dar subsídios, elementos, provocar a tempestade para que o tema aconteça. Nessa parte da aula são trabalhadas as



*Temáticas da Dança (corpo, fundamentos da dança, criação em dança)*²¹⁰, por meio do experimentar, experienciar e do criar.

As crianças podem ser motivadas a investigar, por exemplo o *corpo* a fim de estimular a busca pelo seu vocabulário de movimento. Os *fundamentos da dança* podem ser trabalhados por meio de jogos direcionados a cada um deles, que podem *desafiar a gravidade*, utilizar as *relações espaciais*, o *ritmo* e as *relações de tempo* na Dança. Esse material posteriormente pode ser utilizado nos *jogos de criação*²¹¹, em que as crianças podem ter a oportunidade de escolher a ordem dos movimentos que irão compor suas Danças, bem como criar combinações de movimento²¹². Nesse processo.

A criança é encorajada a brincar com o próprio corpo bem como a perceber o que acontece no momento presente. Não se busca o gesto belo, os passos certos nem tampouco o movimento habilidoso de uma futura bailarina(o). Os alunos vivenciam o movimento tal qual o ato de brincar, em que a prioridade é o ato em si e não o resultado do ato executado, ou seja, a experiência do próprio corpo ancora todo o processo do corpo em movimento (MILLER, 2010, p. 79).

A sugestão para esse momento é que as *Temáticas da Dança* sejam realizadas por meio do fantasiar, imaginar, representar, que fazem parte do universo infantil a fim de que as propostas sejam envolventes e interessantes para as crianças e, dessa maneira, façam sentido, sejam significativas e que proporcionem experiência.

Para isso, é preciso atenção ao se comunicar com as crianças, levando em consideração que o corpo do professor também é um veículo expressivo e que mesmo sem intenção fornece um repertório gestual aos pequenos.

Nesse aspecto, destaco a importância de o professor conhecer seu corpo a fim de auxiliar as crianças no processo de ensino e aprendizado em Dança.

Consciente de seu corpo, o professor precisa estar atento às posturas, aos gestos, às expressões das crianças e preparado para potencializar a capacidade expressiva e comunicativa dos pequenos. Tais aspectos são determinantes na estruturação da identidade, autonomia e descoberta dos movimentos intencionais infantis, possibilitando o desenvolvimento da Dança por meio do pensar no movimento, da consciência de si, do outro e do meio.

Para que a dança constitua um meio de expressão para a criança, é importante que ela tenha a oportunidade de criar movimentos livremente. Entretanto, a liberdade precisa ser “alimentada” pelo professor, para que a

²¹⁰ Item 4.3.

²¹¹ Item 4.3.2.

²¹² Esses aspectos serão desdobrados adiante.

criança não se restrinja ao repertório de movimentos que já conheça e os repita mecanicamente (SÃO PAULO, 2009, p. 71).

Vale destacar que não há uma única forma de abordar o desenvolvimento da aula, existem caminhos que serão construídos e repensados a todo o momento pelo professor reflexivo em Dança.

Para o momento reflexão sobre a ação dessa parte da aula, destaco as perguntas: As crianças participaram ativamente das propostas? A proposta abrangeu os interesses delas? As ideias discutidas na roda de conversa apareceram no corpo? As *Temáticas da Dança* foram trabalhadas de maneira satisfatória? O faz de conta permeou as atividades de Dança? As crianças responderam as propostas da maneira que foram planejadas?

4.2.2.4 Depois da tempestade – Desaquecer

Essa parte da aula tem a intenção de “amarrar” alguns pontos e encerrar as atividades de Dança do dia. Momento de refletir e pensar: O que trabalhamos (professor e crianças) que precisa ser destacado? Para o fechamento, pode ser utilizado um jogo, uma roda de conversa, uma música cantada, uma dinâmica de desaquecimento.

Para o momento *Depois da tempestade* o professor pode ter diversos objetivos, entre eles desacelerar o corpo depois de uma atividade agitada, preparar para uma atividade que as crianças farão na sequência, conversar sobre os acontecimentos na aula, sobre as aulas seguintes ou retomar a roda de conversa inicial.

Para a reflexão na ação, destaco as perguntas: O que foi planejado para esse momento é relevante ou precisa ser modificado? Se ocorreu um fechamento com conversa: A Dança apareceu no discurso das crianças? E no corpo?

4.2.2.5 A hora de semear ou aproveitando o que a chuva trouxe

Após as aulas, destaco a importância de realizar uma reflexão sobre a ação. Ao anotar o que aconteceu nos diários de bordo é possível avaliar o trabalho realizado e refletir, identificar e tomar consciência do conhecimento tácito e dos fatos advindos da prática.

Esta etapa se complementa com a reflexão sobre a reflexão na ação, olhar retrospectivamente sobre os fatos. Schön (2000) acredita que ao se distanciar, verbalizar ou escrever sobre o ocorrido o professor pode perceber seu processo de construção dos conhecimentos.

Nesse momento é hora de retomar as anotações, rever o planejamento, em busca de entender quais atividades foram bem recebidas pelas crianças, quais não foram e procurar



descobrir o porquê de determinadas passagens da aula se desenvolverem dessa ou daquela maneira.

Isso porque os *saberes em dança* têm uma particularidade: carregam em si a dimensão essencialmente da prática, como abordei anteriormente. Ou seja, são conhecimentos sensíveis que precisam ser vivenciados pelo aluno e pelo professor para que o processo de ensino e aprendizado se efetive. Somente por meio da prática, do fazer em Dança, o professor é capaz de saber se uma atividade foi (in)corporada pelas crianças. Vale ressaltar que não se trata de valorizar o conhecimento tácito em detrimento de outros conhecimentos escolares, mas de colocar a importância dos saberes advindos da prática para os conteúdos escolares fazerem sentido.

Desta maneira, articular o conhecimento na ação com o *saberes em dança* são caminhos possíveis para um *professor reflexivo em dança*, capaz de fazer com que a Dança seja experienciada enquanto linguagem artística e área de conhecimento (GODOY, 2013).

Para auxiliar o ensino e aprendizado da Dança para a criança, é necessário esse olhar retrospectivo do professor, do modo como ele estabelece as relações, como aborda as propostas e faz suas observações. Isso faz parte de um “processo pedagógico crítico e reflexivo que propõe um caminho rumo ao futuro para a construção de um corpo cênico coerente com a nossa contemporaneidade” (MILLER, 2010, p. 93).

Para isso, os três processos de reflexão (a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação) acontecem de modo complementar (SCHÖN, 1992; 2000). A partir desses processos, espera-se que o professor possa observar quais aspectos estão contribuindo ou dificultando o aprendizado e o desenvolvimento das crianças com o intuito de transformar a sua prática em uma prática reflexiva em Dança.

4. 3. AS TEMÁTICAS DA DANÇA

Com a intenção de preparar, identificar e auxiliar as escolhas e caminhos que podem ser utilizados nas aulas, estabeleci as temáticas que considero importantes para serem desenvolvidos na Dança para EI. Organizei essa parte da tese em objetivos, maneiras de estimular as crianças, perguntas e sugestões de atividade. Essa organização permite que o professor reflexivo em Dança possa acrescentar, modificar e recriar os itens das *Temáticas da Dança* com objetivos e atividades, de acordo com suas referências, crianças e contexto escolar.

Dessa maneira, apresento as *Temáticas da Dança*, que se encontram divididas em: *corpo*, *fundamentos da dança* (Desafiando a gravidade; relações espaciais; ritmo e as relações de tempo) e *Criação em Dança* (Jogos de Criação, Apreciando a Dança, a Criação e a Apresentação).



Figura 23 – Organograma das *Temáticas da Dança*.

4.3.1 Eixo corpo: O corpo da criança que Dança

É importante estimular a criança a conhecer a sua estrutura corporal e a tomada de consciência das possibilidades de movimento de cada parte do corpo; ser capaz de identificar e isolar as partes; conhecer diferentes maneiras de sustentação; distinguir corporalmente as diferenças de gradação de tônus muscular, entre outros.

Isso porque o “corpo é o brinquedo” é por onde a Dança acontece. Desse modo, é interessante o professor apresentar contribuições para que essa investigação do corpo aconteça de forma divertida. Isso pode incluir o fato de a criança encontrar diferenças entre os tamanhos, os tipos de movimento, de peso e fazer comparações em relação ao seu corpo e aos demais.

Essa maneira de conduzir a aula se apresenta como uma possibilidade de a criança conhecer as principais estruturas que compõem o corpo: ossos, articulações e musculatura. Entre os quais, podemos ver nas ilustrações a seguir:



ESTRUTURA BÁSICA DO CORPO

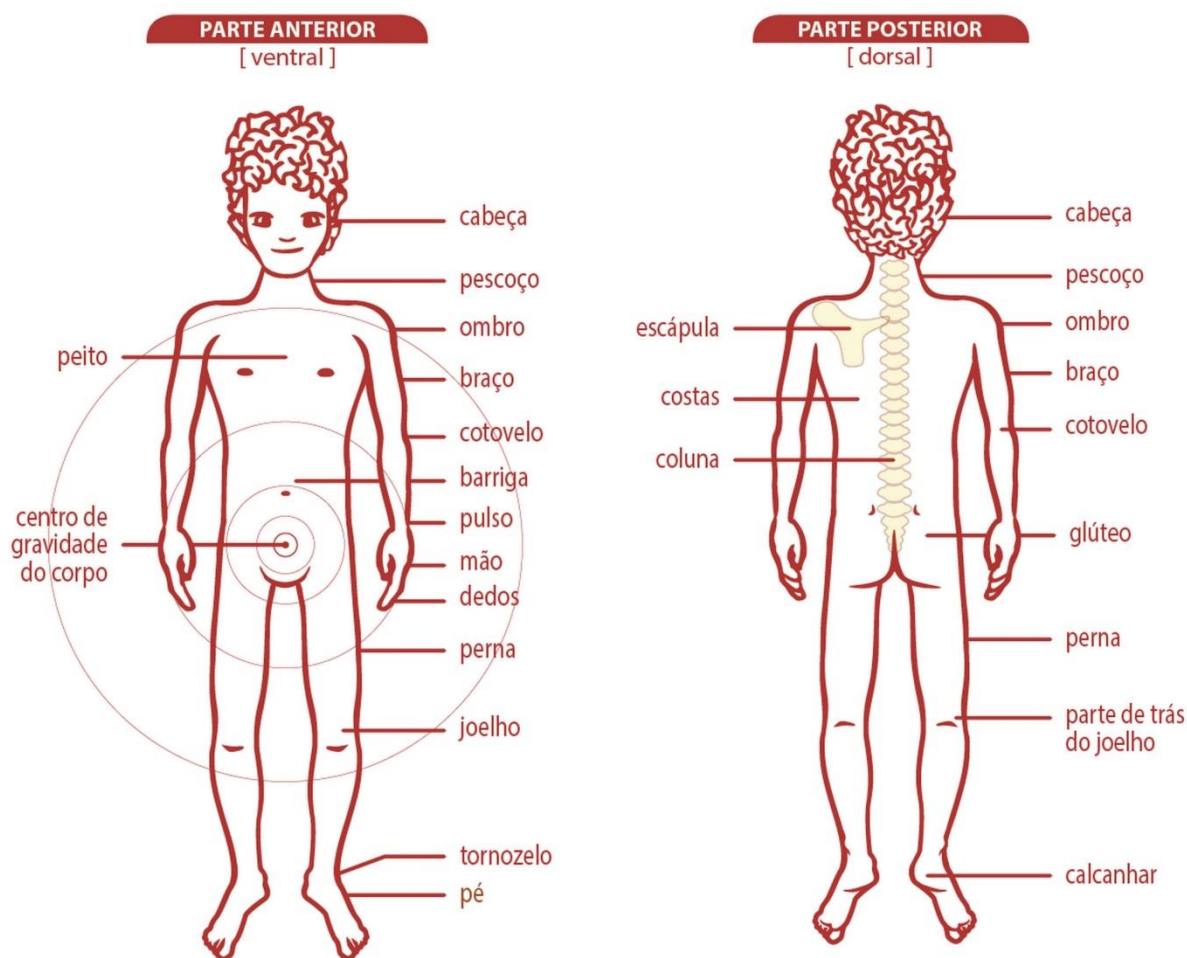


Figura 24 – Desenho das estruturas básicas.

A percepção do corpo é o primeiro passo para a criança aprender seus movimentos. O corpo aqui é pensado como uma unidade, composta por várias partes que se relacionam entre si. Dessa maneira, é importante que a criança conheça e nomeie as principais partes.

A intenção não é somente de as crianças saberem todos os nomes, mas sim reconhecerem em seu corpo cada estrutura. O professor pode falar o nome correto de cada parte, conforme nomeadas acima, mas não precisa estabelecer que a criança compreenda todo esse conteúdo.

ESTRUTURA BÁSICA DOS OSSOS

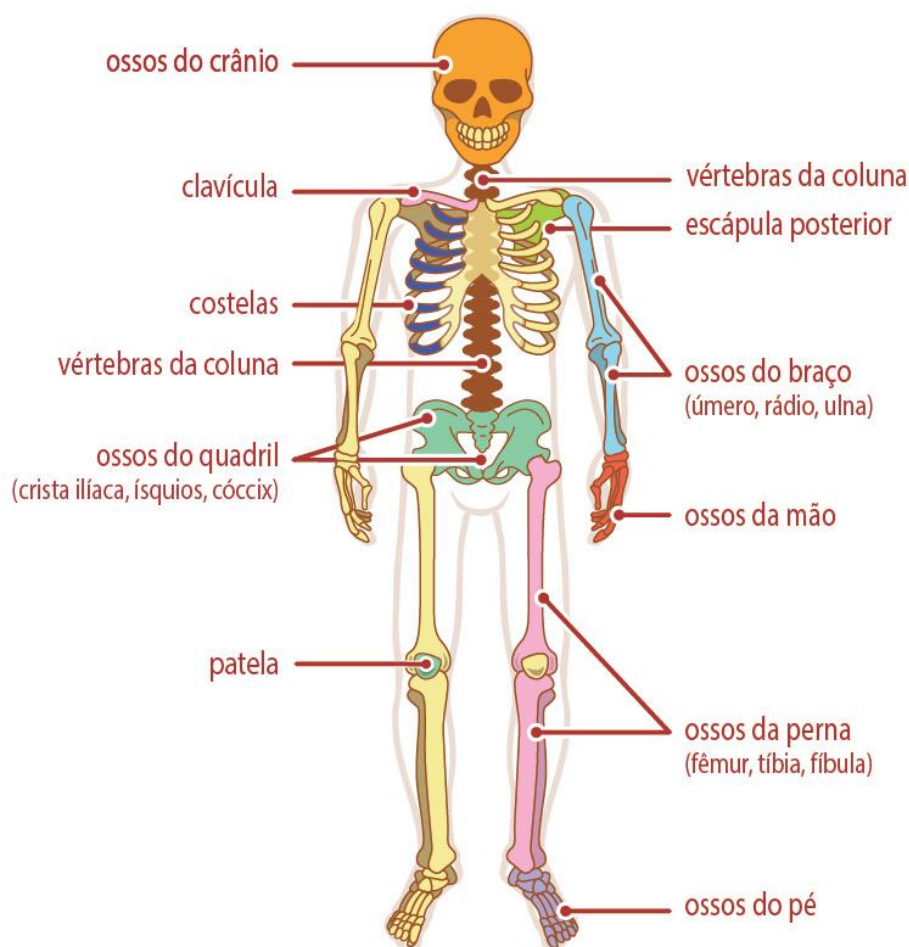


Figura 25 – Desenho do esqueleto ósseo.

O processo de aprender as nomenclaturas precisa acontecer naturalmente conforme o interesse das crianças e a apropriação desses conhecimentos pela Dança, assim “A criança começa a se apropriar de um vocabulário técnico de dança, mas sem perder a sua espontaneidade de explorar o movimento, que, por sua vez, estabelece um contato e um reconhecimento do seu próprio corpo” (MILLER, 2010, p. 73).

Essa autora declara que não devemos subestimar o entendimento da criança sobre o corpo humano. Os professores podem apresentar a nomenclatura óssea à medida que o aluno reconhece seu corpo, trabalhando o alinhamento postural, a conscientização do movimento, a improvisação. É importante que a criança saiba que seu corpo possui ossos, articulações e músculos e que esses possuem funções específicas.

Esse assunto pode ser abordado de maneira lúdica e com exercícios que estimulem essa percepção. Muitas vezes as crianças se assustam quando o professor fala de esqueleto,



porque ela traz um conhecimento prévio e um imaginário sobre o assunto. A ideia é naturalizar por meio de práticas corporais esse conhecimento, para que a criança se interesse por explorar o corpo e a sua estrutura óssea.

ESTRUTURA BÁSICA DAS ARTICULAÇÕES

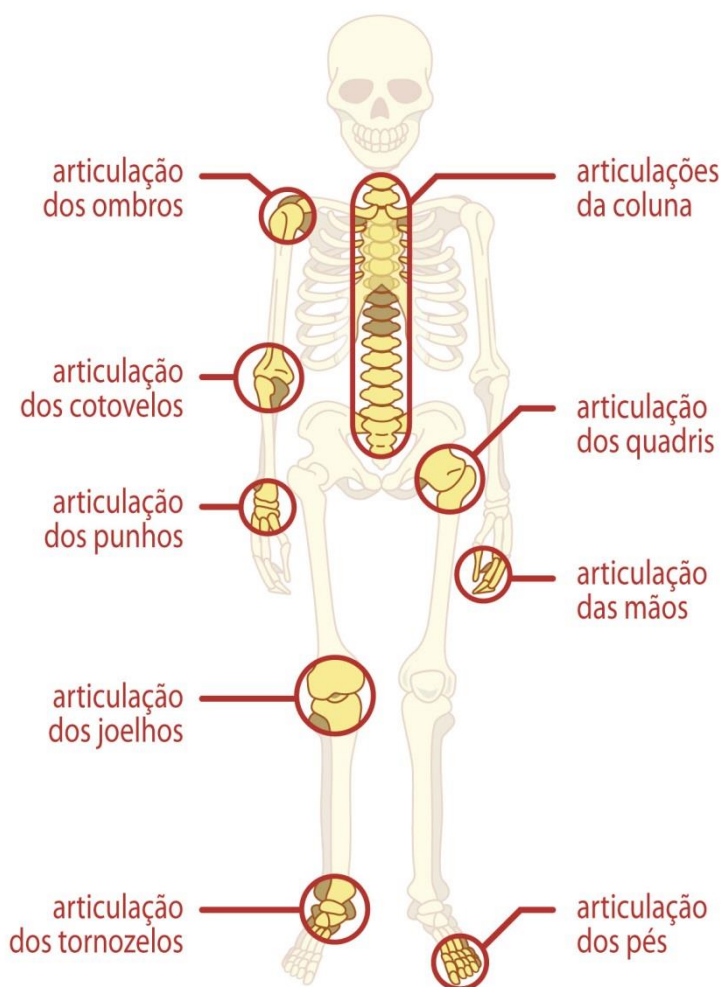


Figura 26 – Desenho das principais articulações.

O trabalho com as articulações pode acontecer de maneira isolada, com a intenção de perceber as possibilidades e as diferenças de movimento cada uma delas. O professor pode estimular e ajudar as crianças a identificar as articulações do tipo dobradiças, que realizam flexão e extensão, e outros diversos movimentos como de adução (fechar), abdução (abrir), rotação e circundução. O importante é que a criança reconheça esses movimentos no corpo e que saiba o que cada parte do corpo realiza.

ESTRUTURA BÁSICA DOS MÚSCULOS

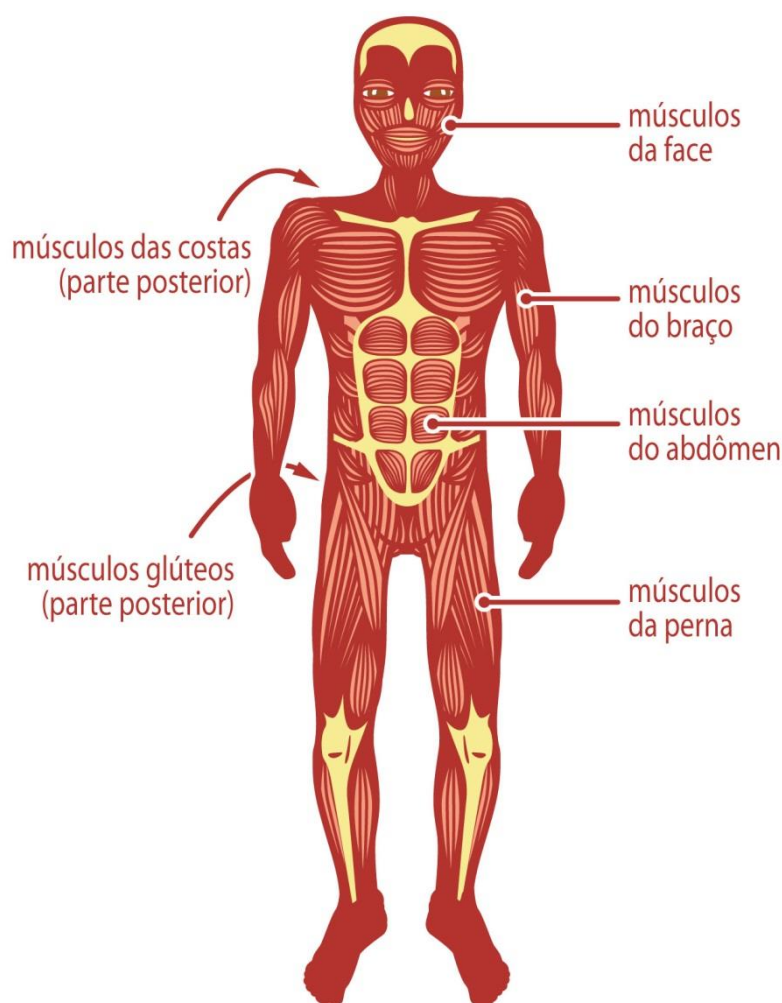


Figura 27: Desenho dos principais músculos.

De acordo com o RCNEI (1998c), a partir dos 3 anos, a criança começa a adquirir um maior controle postural. Os músculos e a gradação de tônus muscular tem grande participação nessa nova organização da criança e auxiliam a manter a postura estável durante a execução de um movimento em alguma parte do corpo.

Para Mochizuchi e Amadio (2003), as funções do controle postural são: *suporte, estabilidade e equilíbrio*. O *suporte* controla a atividade muscular a fim de sustentar o peso do corpo contra a atração gravitacional. Nesse processo estão envolvidas estruturas passivas (ossos, articulações e tendões) e estruturas ativas (músculos). A *estabilidade* firma os segmentos do corpo quando outras partes entram em movimento. E o *equilíbrio* mantém o corpo sobre sua base de apoio²¹³.

²¹³ Mais informações: MOCHIZUKI, AC AMADIO L. Aspectos biomecânicos da postura ereta: a relação entre o centro de massa e o centro de pressão. **Revista Portuguesa de ciências do desporto**, n. 3, v. 3, p. 77-83, 2003.



Os ajustes dessas funções ocorrem conforme o desenvolvimento da criança e são interessantes de serem explorados por meio da Dança. A ideia é que a criança aprenda a acionar os principais músculos de maneira voluntária, a fim de manter o equilíbrio do corpo em situações dançadas.

Objetivos do Eixo Corpo:

- Conhecer a estrutura óssea, articular e muscular do corpo a fim adquirir consciência do corpo que Dança.
- Explorar as possibilidades de movimentação dos ossos, articulações e músculos.
- Trabalhar a estrutura corporal parcialmente, utilizando a movimentação de cada parte.
- Trabalhar a estrutura corporal de maneira integrada.
- Identificar e diferenciar as partes do próprio corpo pelas partes do corpo do outro.

Para estimular:

- A exploração das articulações por meio de livre investigação de movimentos e da exploração dirigida às diversas possibilidades dos movimentos.
- O estudo das articulações focando nos tipos de dobras possíveis, flexão, extensão, adução, abdução, rotação.
- A movimentação total da estrutura corporal (ossos, músculos e articulações).
- O reconhecimento de segmentos e elementos do próprio corpo por meio da exploração, das brincadeiras, e da interação com os outros.

Para o professor se perguntar:

- Quais são os tipos de articulação quanto à função, para que servem e como se movimentam?
- Como movimento minhas articulações, existem diferenças entre adulto e criança?
- Como é a estrutura óssea, articular, muscular de um adulto e de uma criança?
- Quais músculos as crianças mais acionam?
- Qual o entendimento das crianças após o trabalho com a estrutura corporal?

Perguntas dançadas com e para as crianças:

- Onde tem ossos?
- Onde tem articulações?
- Onde tem músculos?
- Qual o tipo de movimento de cada articulação? (Permita que as crianças usem seu vocabulário)

Propostas de atividades para crianças:

- Procurar com as crianças referências de corpos de pessoas e animais em revistas, livros e bonecos.
- Modelar corpos na massinha.
- Desenhar em tamanho real os corpos das crianças.
- Reconhecer no corpo das crianças e nas referências encontradas em livros, revistas e vídeos os músculos, articulações e ossos.
- Discutir as funções do esqueleto, articulações e músculos e realizar uma Dança em torno dessas ideias.
- Estimular uma Dança com as partes do corpo, em que uma parte do corpo de uma criança encontra a parte do corpo de outra criança;
- Imitar os corpos das referências encontradas e fazer a Dança dos ossos, articulações e dos músculos, variando o tônus muscular.
- Criar movimentações a partir das referências dos corpos investigadas anteriormente com as crianças.
- Compor uma história dançada a partir das referências de corpo que as crianças encontraram.

Importante: O professor não precisa e não deve ter pressa em apresentar o corpo para a criança, esse processo é uma troca de aprendizados e pode levar bastante tempo, dependendo do jeito que a proposta é apresentada e como as crianças a recebem.

4.3.2 Eixo temático – Fundamentos da Dança

Proponho os fundamentos da Dança divididos em três subeixos: desafiando a gravidade; relações espaciais e o ritmo e as relações de tempo, que apresento a seguir.

a) Subeixo – Desafiando a gravidade

Segundo as leis da física, para um corpo estar parado a resultante das forças aplicadas sobre ele deve ser nula. Isso não significa que não existem forças agindo, apenas o resultado delas é zero. No corpo humano acontece a mesma coisa, para permanecer parado existem diversas forças atuantes em um resultado de equilíbrio entre ossos, músculos e articulações. Quando um impulso externo, um empurrão, por exemplo, ou um impulso interno, um desejo de me mover acontece, ocorre o movimento.

A ideia para esse subeixo é que a criança experimente essas relações da gravidade, que impulsionam para o movimento e trazem as relações de peso de seu corpo. A intenção é



proporcionar brincadeiras de equilíbrio estável (parado) e dinâmico (em movimento), combinados a movimentos como giros, saltos, rolamentos a fim de buscar a experimentação de equilíbrios.

A criança pode também reconhecer os apoios no corpo, como, por exemplo, o apoio dos pés no chão, e descobrir outros, como borda interna do pé, borda externa, calcanhares e metatarsos. Para essa exploração, as crianças podem ser estimuladas a atribuir um personagem a cada mudança de apoio, evocando o faz-de-conta e a imaginação. Essa brincadeira pode ser combinada a ações como, correr, rolar, levantar, sentar, deitar, pular, a fim de perceber quais pontos de apoio o corpo utiliza na transferência de uma posição para a outra.

Para isso, é interessante incentivar o uso de alavancas²¹⁴. O esqueleto como um todo possui diversas alavancas, cada qual com sua função que, além dos ossos e articulações, podem acionar musculaturas específicas, que dirigem e impulsionam o movimento.

Para Rengel (2003), esse sistema de alavancas providencia uma força necessária para superarmos o peso das partes do corpo que se movem. Quando se utiliza uma alavanca, outra parte do corpo realiza uma força no sentido oposto, atuando como um vetor de oposição, estabelecendo uma resistência.

As crianças pequenas podem aprender onde se localizam essas alavancas. Os pés, por exemplo, podem impelir o corpo para as corridas, saltos ou qualquer movimento que precise empurrar o chão para impulsionar. Quando as crianças estão sentadas, elas utilizam alavancas para se levantar, muitas vezes empurram o chão com as mãos e acabam por acionar as escápulas, cotovelos, carpos e metacarpos. Outras vezes, elas agacham e saltam ativando as alavancas dos pés, joelhos e quadris (MILLER, 2010).

O trabalho com alavancas e apoios traz a percepção para as oposições do corpo, forças de resistência e a gradação do tônus muscular que as crianças podem explorar com a ação da gravidade. A gradação do tônus para Laban (1978) define a qualidade do movimento²¹⁵ para o fator de movimento peso, podendo ser leve e firme²¹⁶. Rengel (2003) expõe que a atitude ligada ao peso dá uma intenção, uma sensação ao movimento.

²¹⁴ Os anatomistas Palastanga, D.; Palastanga, N.; e Soames (2010) explicam que um osso ligado a outro osso por uma articulação pode ser uma alavanca, um centro de força que impulsiona o movimento.

²¹⁵ Para Rengel (2003, p. 27) “Ação e/ou ação corporal é uma sequência de movimentos onde uma atitude do agente resulta num esforço definido, o qual, por sua vez, imprime uma qualidade ao movimento”.

²¹⁶ Para Mommensohn e Rengel (1992), baseadas nos estudos de Laban (1978), o “Peso - Pode ser leve ou firme (ou forte ou pesado). O peso analisa o movimento em termos da quantidade de força despendida para realizá-lo - é a energia do movimento” (p. 103).

Para as crianças essas qualidades podem ser descobertas de muitas formas, entre as quais usando materiais que auxiliam no entendimento delas, como penas e bexigas que podem propor a “Dança do flutuar” (peso leve). Ou trabalhar em duplas para testar a resistência com o peso do corpo do outro (peso firme).

Dessa maneira, pode-se investigar as possibilidades do corpo, das articulações, o estudo do peso e dos apoios em relação ao chão, em relação ao próprio corpo e a objetos, e o estudo da resistência e das oposições ósseas, conscientizando a criança de seu eixo global em diálogo constante com a força da gravidade (MILLER, 2010).

Objetivo do subeixo:

- Dançar aprendendo se relacionar com a gravidade.
- Identificar e explorar as alavancas de movimento e os apoios do corpo.
- Experimentar o equilíbrio estático e dinâmico.
- Compreender a transferência de peso.
- Experimentar as qualidades de movimento peso leve e firme.
- Explorar diferentes características do movimento, como força, resistência e flexibilidade, conhecendo gradativamente os limites e as potencialidades de corpo que Dança.

Para estimular:

- A experimentação de rolamentos, giros, saltos diversos (com um pé só, com os dois pés, de um pé para o outro, de um pé para o mesmo pé, de dois pés para um, de um pé para dois).
- Danças em duplas a fim de experimentar peso do corpo do outro.
- A observação dos pesos, alavancas e apoios dos objetos, animais e de outras pessoas.
- Ações de empurrar, puxar, flutuar, lançar, congelar, pular, derreter, enrijecer, amolecer, entre outras.

Para o professor se perguntar:

- Qual a função do aprendizado do peso, apoios e alavancas na Dança para criança?
- Como explorar o centro de gravidade do corpo?
- Quais as relações que posso estabelecer do peso com o cotidiano das crianças?
- Que relações posso estabelecer do peso com o estudo da estrutura do corporal para as crianças?



Perguntas dançadas com e para as crianças:

- O que é um movimento pesado? O que é um movimento leve?
- Como usar as alavancas e apoios?
- O que é gravidade? E o que desafia a gravidade?
- Como dançamos com a gravidade?

Propostas de atividades para crianças:

- Em atividades ao ar livre, propor que as crianças mexam em baldes de água e outros materiais para trabalhar o peso e a resistência.
- Afundar e dançar com os pés no banco de areia.
- Brincar com argila e criar uma dança da argila.
- Dançar com balões em duplas, experimentando o peso leve ao balão voar e o peso firme ao pressionar o balão contra algumas partes do corpo de outra criança.
- Estimular a imitação de pessoas e animais buscando a relação de apoios e alavancas, e posteriormente auxiliar a criança a transformar a movimentação em Dança²¹⁷.
- Observar e conversar sobre a maneira como uma marionete se move e a relação dos pesos das partes do corpo do boneco.
- Propor que as crianças criem uma Dança das marionetes.

Importante: Tão relevante quanto experimentar os apoios, pesos e alavancas é apresentar as transições, as passagens de um apoio a outro, de uma alavanca para outra. Aos poucos a criança vai entendendo que a Dança ocorre também na transição de uma movimentação para a outra.

b) Subeixo – Relações espaciais – o eu, o outro e o ambiente

O espaço é o subeixo das relações, é a oportunidade da criança perceber o seu corpo em relação: a) ao ambiente em que ela está inserida; b) ao corpo dos outros; c) aos objetos.

²¹⁷ Ver o exemplo da “Dança do Caranguejo”, item 3.3.1.



Figura 28 – Organograma do espaço/relação.

Os professores podem problematizar os espaços com as crianças de diversas maneiras sabendo que o espaço é o meio onde a Dança e a relação acontece. Esse tema pode extrapolar para outras dimensões e entrar no campo das relações sociais, nas possibilidades de construir e habitar espaços, no espaço do sonho, da imaginação, da fantasia, pensando de que maneira os espaços restringem ou proporcionam liberdade de ser e estar no mundo. Vale ressaltar que todos esses assuntos devem partir da relação corporal e acontecer por meio da Dança.

Com a intenção de abrir caminhos para brincar de descobrir o corpo e o espaço, os professores podem incentivar as crianças a reproduzir formas geométricas; movimentos retos que apresentem linhas horizontais, verticais e oblíquas; movimentos circulares, com linhas côncavas, convexas ou sinuosas, volumes tridimensionais (altura, largura, profundidade).

O trabalho com objetos, como bolas (pequenas e grandes), cadeiras ou tuneis onde possam passar, cabanas com tecidos, espaços determinados por bastões, bambolês, fitas, cordas, ajudam a criança a ver o espaço que ocupa como algo concreto e que se relaciona o tempo todo. Ela pode identificar nos objetos as formas que posteriormente podem compor uma cena ou serem transformados na brincadeira de dançar as formas no espaço. Para isso, podem usar movimentos que expandem e extrapolam os limites antes delineados pelos objetos.



É o adulto, na figura do professor, portanto, que, na instituição infantil, ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças. Consequentemente é ele que organiza sua base estrutural, por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, da delimitação e arranjo dos espaços e do tempo para brincar. (BRASIL, 1998c, v. 01, p. 28)

A ideia é incentivar as diversas maneiras de perceber o espaço, e que essa exploração pode acontecer de duas maneiras: sem o deslocamento do corpo, para explorar o espaço pessoal, utilizando o que Laban, denomina cinesfera, ou com deslocamento do corpo por meio dos níveis (alto, médio e baixo), ou seja, dançar no alto, no meio e embaixo (no chão ou próximo dele) e as direções do corpo no espaço. Essa movimentação pode acontecer traçando linhas: curvas, retas, cruzadas, diagonais, circulares, ziguezagues, angulares, quebradas, triangulares, espirais, onduladas. Isso de maneira a explorar as direções, da esquerda para direita, da direita para esquerda, de frente para trás, de trás para frente, de um lado ao outro. O que também pode ser feito de diferentes maneiras na Dança, como, por exemplo, saltos, caminhadas, corridas, giros, rolamentos.

As crianças também podem trabalhar o espaço em relação às outras crianças, uma possibilidade é o uso das tensões espaciais em que a ideia é se movimentar utilizando e preenchendo os espaços vazios (MARQUES, 2000). Isso pode ser explorado com brincadeiras ou jogos de improvisação, por exemplo, onde uma criança pode passar por baixo da perna da outra.

Outra ação que determina o espaço e a relação é o olhar, que pode ser trabalhado levando o olhar e o resto do corpo para as direções do espaço, desenvolvendo foco e atenção.

A ideia desse subeixo é tornar consciente o uso do espaço. Ao explorar esse fundamento as crianças poderão estabelecer relações espaciais dançadas com: o eu, o outro e o ambiente.

Objetivo do subeixo:

- Estabelecer as relações corporais por meio do espaço.
- Organizar o espaço por meio do movimento em níveis, linhas, caminhos, altura (dançar no alto, no meio e embaixo), direções.
- Pautar o espaço do eu, do outro, do ambiente e dos objetos.
- Desenvolver um repertório de movimentos que não deslocam e que deslocam.
- Interagir no espaço e com o outro pelo movimento dançado.
- Controlar o próprio movimento, aperfeiçoando seus recursos de deslocamento no espaço em jogos e brincadeiras dançadas.

Para estimular:

- Percepção dos espaços da rua e da escola.
- Observação das formas do corpo da criança e dos outros, dos meios de locomoção e de como as coisas, os bichos e a natureza se movem.
- Percepção dos espaços onde as danças acontecem.
- Ações de deslizar, correr, pausar, entre outras.

Para o professor se perguntar:

- Quais os caminhos e direções as crianças repetem?
- Como construir espaços cênicos?
- Quais relações posso estabelecer do espaço com o cotidiano das crianças? Como as crianças são afetadas por ele?
- Como estabelecer relação do estudo do espaço com o peso? E com a estrutura corporal?

Perguntas dançadas com e para as crianças:

- Como explorar o chão com o corpo?
- Como dançar no chão?
- Como explorar o ar?
- Como dançar no ar?
- Onde em nosso espaço escolar poderíamos fazer uma Dança?

Propostas de atividades para crianças:

- Explorando o espaço da escola – A ideia é “mapear” o que tem na escola ou na sala de aula, os objetos presentes e estabelecer relações entre eles. Utilizar esses objetos como parte de um enredo, ou como um elemento para o faz de conta dançado.
- Brincar de amarelinha: desenhar o espaço da amarelinha no chão, depois pedir que as crianças façam a Dança da amarelinha pela sala toda, explorando as direções e os movimentos no alto (no salto, por exemplo), no meio (ao abaixar para pegar a pedra) e embaixo(dançando no chão).
- Peça às crianças para contar histórias sobre os seus espaços, como a casa, escola ou outros e permita que elas escolham quais histórias poderiam ser dançadas e como. Anote as ideias das crianças e ajude a colocá-las em prática.
- Estimule as crianças a escolher um caminho, por exemplo, da casa até a escola, colha informações e prepare uma atividade que dançará esse percurso.
- Coloque as crianças em relação e proponha que elas dancem sozinhas ou juntas, em uníssono, usando o espelhamento, simetrias e assimetrias espaciais.



Importante:

Preparar o ambiente – Nem sempre temos na escola um espaço ideal onde a Dança acontece, uma sala livre de objetos com piso e amplitude adequada. Isto pode ser uma barreira, mas também pode ser um desafio para o professor criar maneiras de trabalhar. As crianças podem auxiliar na organização do espaço e isso pode fazer parte da aula, com objetivos e propósitos pré-estabelecidos. Ocupar o espaço pode ser um aprendizado significativo para os pequenos. As crianças também podem ajudar a preparar um espaço a partir de uma história a fim de montar um cenário para a brincadeira de faz de conta. E porque não fazer algumas aulas ao ar livre?

Arranjos espaciais – Use padrões de organização diferentes em cada de aula. Por exemplo: peça aos alunos que formem linhas, círculos, em qualquer lugar da sala, em grupos, em duplas, sentados ou em pé. Isso auxilia as crianças a organizar o seu corpo no espaço, além de criar espaços diferentes para a aula de Dança.

O lugar do professor na sala – Para as crianças se envolverem nas atividades é necessário que façam sentido para elas, e quem auxilia esse processo de estabelecer sentidos é o professor. Para isso, é necessário estar o todo o tempo com as crianças, apresentando, criando, trocando e fazendo junto as atividades. Por isso, é muito importante o posicionamento do professor no espaço da sala de aula. A intenção é que ele esteja misturado aos alunos, que participe das atividades e se mostre interessado pelo que as crianças realizam nas aulas de Dança.

c) Subeixo: O ritmo e as relações de tempo na Dança

Para Rengel (2004), a criança começa a ter noções de tempo entre três e quatro anos de idade. Ao dominar o tempo, ela começa a perceber que alguns acontecimentos se repetem. Isso, além de dar mais segurança e autonomia para as crianças favorece o entendimento da sequência de fatos.

Nessa idade é que as brincadeiras começam a ter início, meio e fim. A criança empresta um brinquedo porque sabe que depois vai tê-lo de volta, ou não chora quando a mãe, o pai ou alguém próximo sai, porque, agora, conhece que eles vão voltar (RENGEL, 2004, p. 15).

Esse entendimento facilita a capacidade de decidir, antecipar ou retardar uma ação, o que contribui para a organização de jogos e brincadeiras que podem ser dirigidos aos *fundamentos da dança*.

Na Dança o tempo apresenta-se, entre outras possibilidades, como ritmo, que Rengel (2003) expõe como a capacidade de adequação dos sujeitos às diversas “situações da vida,

que é diferente para cada pessoa. É a forma de lidar com o tempo nas transições entre movimentos ou ações” (p. 96). Este fator indica também em que *timing* o movimento se produz, ou seja, se ele é métrico, relacionado às medidas de tempo, ou não métrico, relacionado ao tempo de cada um (RENGEL e MOMMENSOHN, 1992).

Nas aulas de Movimento e Dança é importante lidar com ritmos métricos (contagens, tempos definidos, ritmos específicos a estilos de dança) e ritmos não métricos (movimentos de acordo com o ritmo interno, usando músicas que permitam aos alunos dançar imprimindo a ela o ritmo que quiserem). (RENGEL, 2004, p. 16)

Os professores precisam ficar atentos ao estímulo da descoberta dos ritmos pessoais e externos. Por exemplo: podem incentivar a Dança do ritmo das pessoas nas cidades grandes, dos diversos ritmos dos animais, dos elementos da natureza e das músicas, além da exploração do ritmo de cada um, por meio de exercícios de improvisação enfatizando o tempo que cada criança escolhe para a sua movimentação.

Para impulsionar a buscar os ritmos, a música pode ser utilizada ou não, dependendo dos objetivos da aula. Os professores podem incitar as crianças para a escuta do silêncio e dos sons do ambiente. Se a opção for utilizar músicas, é importante ter escolhas variadas e não necessariamente direcionadas ao público infantil. É interessante o uso de músicas com compassos diversos (binária, terciários, quaternária) para se construir a noção de tempo, de pausa e estimular a escuta musical.

Destaco que as músicas podem ser um meio de estimular as qualidades de movimento, ou ainda servir de ambientação para as crianças criarem histórias dançadas.

A criança experimenta, ainda, estímulos sonoros variados a partir de instrumentos com sonoridades específicas, que sugerem diferentes qualidades de movimento; além disso, ela pode provocar o som com palmas e batidas no próprio corpo e marcações com os pés no chão (MILLER, 2010, p. 87).

A música pode auxiliar a criança a fazer movimentos que remetam aos sons, por exemplo, aos graves ou agudos (altura), fortes ou fracos (intensidade), curtos ou longos (duração), velocidade (rápido, lento e moderado). Além disso, é importante o conhecimento do pulso, que é uma sucessão de batimentos métricos que se repetem dividindo o tempo em partes iguais.

Vale ressaltar outras relações de tempo que são usadas na Dança, como o tempo como duração, na perspectiva de “Quanto tempo dura um espetáculo, uma aula, uma brincadeira dançada, entre outras atividades de Dança?”.



A ideia desse subeixo é investigar o ritmo e as relações de tempo na Dança, com esse fundamento as crianças poderão explorar diferentes qualidades e dinâmicas do movimento, como a velocidade, as pausas, pulsos, intensidades e flexibilidade, conhecendo gradativamente os limites e as potencialidades de seu corpo.

Objetivo do subeixo:

- Explorar movimentos a partir de estímulos sonoros: músicas, instrumentos musicais, palmas, sons vocais, entre outros.
- Perceber e conhecer o que é ritmo interno e externo.
- Perceber o ritmo pessoal e do grupo.
- Estabelecer diferentes maneiras de relacionar som e o movimento dançado.
- Possibilitar o contato com diferentes sonoridades que impulsionam para a Dança.

Para estimular:

- A escuta das músicas, pausas, silêncios e sons em relação à Dança.
- Combinações de sons e movimentos. Que música que combina com determinada Dança? Ou que dança combina com determinada música?
- Percepção de estruturas rítmicas para expressar-se corporalmente por meio da Dança.
- Exploração, expressão e produção do silêncio e de sons com a voz, o corpo e materiais sonoros diversos.
- Brincadeiras com a música, imitar, inventar, contar história com o corpo.
- Participação em jogos e brincadeiras que envolvam improvisação musical e Dança.

Para o professor se perguntar:

- Qual o ritmo desse grupo?
- Qual o ritmo de cada criança?
- Como trabalhar atividades de dança relacionadas ao tempo?

Perguntas dançadas com e para as crianças:

- Quais são os movimentos rápidos e lentos?
- Onde tem movimento rápido e lento?

Propostas de atividades para crianças:

- Reconhecer nos ambientes na escola os sons que ela produz e sugerir movimentações inspiradas nesse estímulo sonoro.
- Fazer bandinhas rítmicas que estimulem a Dança.
- Brincar de estátua para atenção a pausas e sons.

- Trabalhar os sons produzidos pelo corpo (percussão corporal).
- Brincar de imitar e fazer a Dança dos animais que combinem com determinado som.

Importante:

Escolha das músicas/sons – Tente usar uma variedade de músicas e sons. Por exemplo, o professor pode marcar o ritmo por meio de palmas ou qualquer instrumento de percussão. Cuide para não escolher músicas que “cantem” as movimentações que as crianças devem fazer para não limitar a capacidade criativa.

O tempo das aulas e das atividades – O tempo de duração de cada atividade vai depender do envolvimento das crianças, mas uma aula de Dança para a criança pequena dura entre 45 e 50 minutos. É interessante estar atento ao tempo necessário para realizar cada atividade, observando a resposta das crianças, o que auxiliará a rever e replanejar as próximas ações. O tempo é um aspecto integrante do planejamento e, na Dança, ele deve ser pensado sob dois aspectos: o de repetir algumas atividades, porque é por meio da repetição que as crianças passam a dominar seu movimento; e o tempo do novo, da possibilidade de criar novas atividades dançadas com as crianças.

4.3.3 Eixo temático – A criação em Dança

O eixo criação em Dança encontra-se dividido em três subeixos: Jogos de Criação; Apreciação Estética; Criação e Apresentação, que exponho a seguir:

a) Jogos de Criação

No início desse capítulo apresentei algumas características do fazer em Dança para a criança pequena, que utiliza aspectos da ludicidade relacionados à imaginação e imitação que se concretizam pelas brincadeiras, jogos e improvisações como um caminho. Além disso, considere a Improvisação em Dança, um jogo de criação, no sentido de oferecer oportunidades de a criança criar as suas regras e pesquisar seu movimento.

Para Faria (2001), o jogo e a improvisação são estratégias de criação e recursos pedagógico para o ensino da Dança, em que se buscam caminhos que possibilitem meios de construção, composição, criação coreográfica e descoberta do movimento. O jogo em um processo de criação é capaz de despertar a imaginação e oferecer subsídios que auxiliam na expressividade artística.

Freire (2001) acredita que a improvisação oferece oportunidades para as crianças criarem simples sequências, interagindo umas com as outras, orientadas por um professor sensível. É nesse sentido que a improvisação também é um jogo de criação, as crianças



poderão ser capazes de criar Danças simples ou complexas, incluindo aspectos interessantes de composição, tal como desenvolvimento de tema e repetição.

Com um pouco de encorajamento e assistência, elas brincarão e improvisarão com esses padrões básicos de movimento. As crianças precisam desenvolver as habilidades e conhecimentos necessários para criar, modelar e estruturar movimentos em forma de dança expressiva (FREIRE, 2001, p. 35).

Para aprender e ensinar Dança é preciso criar meios que auxiliem as crianças na construção dos saberes. Os jogos de criação em Dança, entre os quais a improvisação, pode ser um dos recursos a ser utilizado pelo professor para auxiliar o processo de criação, sugerindo aos participantes das vivências novas formas de realização, aplicação, descoberta de formas expressivas do movimento para a composição de exercícios cênicos (FARIA, 2001).

De acordo com Santinho e Oliveira (2013), outro elemento do jogo presente na improvisação é o caráter relacional, no qual o resultado final é a resolução de um problema que só poderá ser concluído a partir da interação entre os agentes. Nesse jogo relacional os participantes necessitam do corpo, dos apoios, dos impulsos, enfim, das escolhas e ações do outro para acontecer os desdobramentos.

A improvisação se tornou uma possibilidade riquíssima de trabalho e possibilita não apenas o conhecimento do corpo e a exploração do movimento como colabora significativamente com a composição coreográfica, na medida em que abre caminhos para novas possibilidades da cena e em sua preparação (SANTINHO; OLIVEIRA, 2013, p. 46).

Para estabelecer essas relações é necessário que o professor amplie suas possibilidades, use sua imaginação e conceba jogos que possam despertar o movimento criativo da criança pequena por meio do faz de conta, integrados a uma proposta de ensino. Tais jogos podem potencializar a composição e a criação em Dança.

O professor precisa alimentar sua expressão e conectar-se com ela, precisa reconquistar o seu poder imaginativo, se pretende e deseja garantir a criação, a expressão das crianças. A educação do educador é essencial e, no que diz respeito à arte, passa necessariamente pelo reencontro do espaço lúdico dentro de si, pela redescoberta das suas linguagens (perdidas, esquecidas, onde estão?), do seu modo de dizer e expressar o mundo (OSTETTO, 2011, p. 12).

Nesse sentido, o professor pode ser um interlocutor que apresenta suporte às crianças em sua criação por meios dos jogos. O desafio está em estabelecer um planejamento que considere a preparação das aulas como um exercício de criação a fim de mediar os caminhos

da criança no universo simbólico²¹⁸, comprometido com o resgate de seu próprio eu-criador (OSTETTO, 2011).

Objetivos do subeixo:

- Instigar a criação em Dança por meio de jogos corporais.
- Criar sequências de movimentos dançados por meio de jogos que explorem corpo, o espaço, o tempo, o peso, individualmente e coletivamente.
- Trabalhar a Dança por meio da improvisação e/ou composição.
- Interagir com os outros por meio de jogos de criação dançados compreendendo e criando as suas regras.

Para estimular:

- Aplicação de jogos que se relacionam o eixo *corpo e fundamentos da dança* que estimulam a imaginação e o faz de conta e a criação.²¹⁹
- Valorização e ampliação das possibilidades estéticas do movimento pelo conhecimento e utilização de diferentes jogos dançados.
- Participação em jogos que envolvam as ações corporais (correr, subir, descer, escorregar, pendurar-se, pular, deslizar etc.) para ampliar gradualmente o conhecimento do corpo na Dança.
- Utilização de espaço, peso, tempo com mudanças de deslocamentos, tônus, velocidade, resistência nos jogos de criação em Dança.
- Sugerir novas regras para jogos e brincadeiras tradicionais.
- Compartilhar as sequências de movimento criadas por meio dos jogos com os outros.

Para o professor se perguntar:

- Quais jogos aproximam a criança do conhecimento de corpo?
- Quais jogos potencializam a criação na dança?
- Quais jogos de criação mobilizam a estrutura corporal e os fundamentos da Dança?
- Do que as crianças gostam de brincar e jogar?
- Quais jogos mobilizam o pensamento estético da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade?

²¹⁸ Para Friedman (2005), o universo simbólico da criança propõe uma incursão por meio dos símbolos e das imagens das linguagens não verbais do universo infantil: do brincar, da fantasia, da imaginação, da expressão plástica, corporal, musical, entre outros. Ler mais em: FRIEDMANN, A. O Universo Simbólico da Criança - Olhares Sensíveis para Infância - Col. Educação e Infância, São Paulo: Vozes, 2005.

²¹⁹ Esse assunto será abordado no próximo subeixo.



Perguntas dançadas com e para as crianças:

- Quais jogos de criação em Dança poderíamos inventar juntos?
- Quais jogos vocês conhecem?
- Quais jogos podemos dançar?

Propostas de atividades para crianças:

Jogos que se relacionam à temática corpo – Brincar de formar marionetes com o corpo em duplas. Uma criança assume o papel de boneco e o outra, de manipulador. Esse jogo pode fazer a criança entender as possibilidades de movimentação das articulações, os limites e as possibilidades de seus corpos e dos corpos das outras crianças. Após essa exploração pedir para as crianças criarem uma Dança dos bonecos marionetes, baseadas nas movimentações que acabaram de explorar.

Jogos que se relacionam aos fundamentos da Dança – Faria (2011) propõe o jogo do encaixe ou lego, onde uma criança forma uma figura com o corpo; a outra a observa e imagina outra forma possível de encaixar seu corpo à figura proposta. A primeira criança se desencaixa da segunda e propõe um novo encaixe, a partir da figura formada pela segunda e assim sucessivamente, até que o fluxo de movimento de encaixe e desencaixe possibilite uma Dança, que pode posteriormente usar peso e apoios, explorar mudanças de níveis: baixo, médio e alto; formas: circulares, espiraladas, retilíneas, entre outras. Depois da experimentação realizada, o professor pode pedir que as crianças tentem repetir alguns encaixes e desencaixes a fim de selecionar alguma movimentação que surgiu no jogo e, então, realizar uma colagem de movimentos em forma de frase coreografada, que pode ou não ser compartilhada com as demais crianças.

Jogos que estimulam a imaginação e o faz de conta – O professor pode criar um ambiente com objetos cênicos, músicas, figurinos e cenários e contar uma história ou ler um livro que inspire as crianças a dançar essas histórias combinando os *fundamentos da dança* com esses elementos cênicos. A ideia é incentivar a exploração de movimentos ligados ao faz de conta e selecionar movimentos resultantes desses exercícios a fim de organizar coreografias ou cenas.

Importante:

O jogo como um meio – Ao propor jogos é interessante que ele seja um meio para a Dança acontecer. Ou seja, é preciso que *corpo*, *fundamentos da dança* e *criação em Dança* sejam evidenciados, para que de fato a brincadeira, o jogo se transforme em Dança.

Erros e acertos – Lembre-se: não há certo e errado, há caminhos ligados à busca e a exploração do movimento dançado como uma possibilidade de a criança descobrir o seu repertório de movimento.

O jogo como criação – Para que ocorra a compreensão por parte das crianças de como funciona um processo criativo, é preciso que fique claro que o jogo está sendo usado como parte de um processo de criação.

b) Apreciando a Dança

Iniciarei esse subeixo abordando a apreciação da Dança na infância como uma possibilidade de compreensão das relações dançadas. Nesse sentido, a apreciação pode auxiliar no processo de ampliação do repertório de movimentos e identificação das temáticas da Dança trabalhadas em aula.

A apreciação também é parte integrante do conhecimento da dança, ou seja, assistir com as crianças aos espetáculos de dança, ao vivo ou por meio de filmes, permitirá a elas, não apenas ampliar o seu repertório cultural da área, como ampliar suas possibilidades de observar, fruir e progressivamente analisar as produções de dança, construindo referências para analisar seu próprio movimento (SÃO PAULO, 2007, p. 66).

Para Almeida (2013), assistir Dança pode ser um momento privilegiado para propiciar o ensino, a apreciação/fruição²²⁰ da Dança como linguagem artística, possibilitando à criança aprender sobre as relações entre dançarino e público, como o corpo se organiza em cena, como acontece a elaboração da coreografia²²¹ e, além disso, a possibilidade de vivenciar uma experiência artística.

Por meio de uma fruição para além do senso comum, a apreciação pode proporcionar uma visão artística da Dança, contextualizando-a como manifestação cultural presente na sociedade (GODOY, 2010). Esse exercício de observação favorece à criança estabelecer conexões entre as experiências corporais vivenciadas e a linguagem da Dança de maneira significativa.

Para isso, as crianças e os professores precisam se apropriar dos códigos próprios da linguagem por meio do fazer da Dança. Dessa forma, a comunicação pode acontecer por meio da apreciação estética²²² intermediada pelas práticas educativas, como uma referência

²²⁰ Godoy, Faria e Romero (2014) revelam que “A apreciação/fruição passa pela experiência, pelos valores pessoais; não está apartada da experiência de vida do observador, o qual se dispõe (ou não), a compartilhar junto ao artista-criador novas formas de expressão da realidade posta diante de seus olhos” (p. 5).

²²¹ As coreografias são constantemente utilizadas nas apresentações escolares e podem ser um caminho de criação em Dança interessante, desde que as crianças participem dos processos de elaboração e criação, desde a escolha e investigação do tema até a criação de movimentos, figurinos, entre outros.

²²² Godoy, Faria e Romero (2014) destacam que a apreciação estética está relacionada a uma atitude estética constituída por um tipo de estado mental impregnado pela necessidade humana e social de apreciar uma obra



de Dança para as crianças pequenas, uma vez que elas podem vivenciar em seus corpos movimentos novos de maneira reelaborada.

Ao começar um programa de dança, as crianças poderão ser encorajadas a observar o trabalho corporal um do outro e, em seguida, tecer seus comentários. Observar a dança tanto durante o processo criativo como o produto final é um aspecto integral para as crianças apreciarem e entenderem a dança (FREIRE, 2001, p. 36).

Almeida (2014) destaca que para as crianças compreenderem e opinarem sobre as combinações possíveis entre os signos da Dança em uma cena é necessário que antes elas conheçam os elementos da Dança, as ações corporais (saltar, girar, torcer, dobrar, esticar, rolar, entre tantos) em relação ao espaço (níveis, direções e etc.) e ao ritmo para a realização de movimentos expressivos e comunicativos.

Conhecer, pela apreciação ao vivo ou em vídeo, diferentes estilos de dança (além de outras expressões da cultura corporal, como o circo, por exemplo) e coreografias, e descrevê-las, imitá-las, adaptá-las, analisá-las, interpretá-las, reproduzi-las, individualmente ou em grupo, amplia o repertório cultural e gestual das crianças e incrementa suas possibilidades criativas (SÃO PAULO, 2007, p. 72).

A ideia para esse subeixo é que por meio da apreciação a criança possa ampliar seu repertório de movimentos, identificar elementos que podem compor uma coreografia ou cena da Dança, como, por exemplo, reconhecer os princípios básicos para construção de desenhos no corpo e no espaço, entre outros. Além disso, também busca o reconhecimento da Dança como linguagem artística.

Objetivo desse subeixo:

- Apreciar apresentações de diferentes estilos de Dança e conversar com as crianças sobre o que viram.
- Perceber os movimentos e poder identificar o uso de peso, espaço, ritmos, entre outros.
- Entender as estruturas e organizações das Danças por meio da apreciação, análise e reconhecimento das movimentações de Dança.

Para estimular:

- Sensibilização do olhar por meio da apreciação em Dança.
- Identificação dos movimentos do espetáculo de Dança com os movimentos cotidianos que as crianças realizam.
- Observação dos movimentos dançados e não dançados e diferenciação entre eles.

artística e suas qualidades estéticas. Tal estado, ou atitude estética, é o que possibilita a apreciação estética. A apreciação estética está relacionada com o entendimento análise e reconhecimento dos códigos da linguagem da Dança, bem como a construção do olhar para processos de sensibilização relacionados à contemporaneidade.

Para o professor se perguntar:

- Quais Danças as crianças gostam de assistir?
- Qual o entendimento das crianças sobre Dança?
- O que posso fazer para estimular a apreciação das crianças?

Perguntas dançadas com e para as crianças:

- Para facilitar esse processo na criança o professor pode perguntar para elas o que viram ou direcionar a observação para as *Temáticas da Dança* com questões como: Que histórias estão sendo contadas com a Dança? Que formas e desenhos no espaço os dançarinos mostraram? Quais as qualidades de movimento da Dança apresentadas?
- Para que as crianças possam estar atentas à composição da cena, as perguntas podem ser: Que roupas os dançarinos estavam vestindo? Os dançarinos usavam adereços como parte sua Dança? O que eles faziam? Como foi usado? Para que servia? Como os movimentos e grupos transmitiram seus significados e propósitos?
- Como uma ligação para o processo de criação: Vocês acham que poderiam fazer a Dança apresentada? De que maneira? Como poderia ser adaptada? Qual seria o tema?

Propostas de atividades para crianças:

- Fazer uma colagem com as crianças com fotografias ou imagens de Dança e analisá-las. Perguntar que palavras poderiam usar para descrever o tipo de movimento que o(s) dançarino(s) nas fotos estão fazendo?
- Fazer um livro colagem contando uma história e depois dançar esse livro, perguntar e falar sobre o "quem, o quê, quando, onde e como" das situações de Dança do livro.
- Criação de roteiros do que observar nas apresentações de Dança junto com as crianças.
- Assistir/apreciar vídeos e estimular as crianças a identificar as qualidades de movimento que elas conhecem.

Importante:

Na apreciação em Dança, não se trata de apresentar conhecimentos prévios para as crianças, mas de proporcionar experiências que irão despertar o desejo de conhecer mais o mundo da Dança nos seus múltiplos aspectos. Além disso, aproximá-las das diferentes formas de leitura e compreensão das realidades.



c) A criação em Dança e a Apresentação

A criação em Dança pode acontecer de muitas maneiras, como apresentei anteriormente nesse capítulo, por meio de jogos de criação, brincadeiras, improvisação, imitação, faz de conta, inspiradas em um tema, entre outros.

Miller (2010) aponta que para isso é interessante que a criação que estimule a autonomia da criança. Destaco que para a criação em Dança se concretizar podem ocorrer apresentações do que as crianças produziram. Nesse sentido, a ideia é proporcionar à criança não só a experiência da criação, mas também a de intérprete e criador de sua obra.

A composição como exercício pedagógico refere-se às propostas/perguntas colocadas por um orientador que leva o aluno ou a aluna executantes a compor, podendo as composições ser ou não resultado de exercícios de improvisação. (GEHRES, 2008, p. 96).

Muitas vezes na escola as datas comemorativas são espaços para que as apresentações aconteçam. Uma possibilidade é que o professor auxilie as crianças a investigar e realizar a criação, contribuindo com ideias e soluções para as composições ou coreografias inventadas pelas crianças. Vale lembrar que as intervenções do professor devem respeitar os desejos do aluno, sempre valorizando as opiniões, a imaginação e a criação de cada criança dentro do coletivo.

Para as criações em Dança, as próprias crianças podem ser responsáveis pela escolha dos temas que podem ser discutidos em conjunto com os professores. O importante é que haja participação ativa na elaboração do enredo das apresentações, na elaboração do movimento, encenação e criação de figurinos. Nesse sentido, o professor pode, por exemplo, ajudá-las a investigar os tipos de Dança para determinada data comemorativa, bem como estimular o conhecimento e concepção das movimentações por meio de exercícios, jogos e vivências.

Outra ideia é o professor manter uma “caixa de coisas”, que inicialmente teria elementos cênicos que auxiliem na aula, mas também sejam utilizados nas criações em Dança. Essa caixa poderia conter fitas, lenços, penas, argila, massinhas, jogos, bolas, fantasias, panos, blocos, madeiras que forneçam temas e ideias para o faz-de-conta, que poderão ser usados pelas crianças nos jogos, nas brincadeiras, para facilitar o entendimento de uma qualidade de movimento, e na elaboração de uma variedade de movimentos, ambientes e cenários.



Figura 29 – “Caixa de coisas” ²²³.

Para que as crianças possam ter experiências de Dança na criação é interessante que os professores tenham como prioridade apresentar vivências que fazem sentido para elas. Para isso, o professor precisa compreender como as crianças pensam, o que elas dizem, o que fazem, como brincam e os temas que surgem em seu repertório lúdico. As rodas de conversa, as aulas e a observação atenta, além das anotações que os professores realizam pós-aula auxiliarão nesse processo de aproximação do universo da criança.

²²³ Essa “caixa de coisas” foi apresentada a banca examinadora no dia da defesa dessa tese, 29 de março de 2016, como uma inspiração para os professores começarem a colecionar objetos para auxiliar nas aulas de Dança para as crianças pequenas. A caixa continha: fitas coloridas, bexigas, barbantes coloridos, elásticos, jogo de dados corporais, giz, penas, massinha, argolas, nariz de palhaço. A sugestão de como usar e como completar a coleção de “coisas” parte da autonomia das escolhas de cada professor.



Definido o que desenvolver nas cenas dançadas²²⁴, coreografias, frases de movimento²²⁵, percursos espaciais²²⁶ ou composições, estas podem ser apresentadas. Para isso, pode ocorrer, por meio da repetição, a memorização do que foi elaborado pelas crianças nas aulas. Isso porque, por meio da repetição consciente e sensível na Dança, o gesto pode amadurecer e passar a fazer parte do repertório de movimento dos pequenos, além de favorecer que a criança possa entender, vivenciar, estabelecer significados aos movimentos criados. É na repetição que a Dança opera na construção de significados por meio de diferentes estratégias de organização do tempo e espaço (MORAES, 2012).

É preciso ter claro que a apresentação é parte do processo de ensino dessa linguagem artística como uma consequência e não um fim (ALMEIDA 2013). Nesse sentido é significativo que as crianças tenham consciência que irão mostrar o resultado de um processo que pode acontecer em algum espaço da escola, como pátios, quadras e saguões.

A ideia é que a criação e a apresentação de Dança sejam tratadas como experiência artística em que se valoriza tanto o processo como o seu resultado num produto final a ser apresentado aos seus pares (durante as aulas) ou perante um público específico (pais, comunidade escolar, familiares). Nesse sentido, esses momentos configuram trocas e possibilitam a confluência entre as dimensões estética, artística e cultural da Dança para a criança pequena (SILVA, 2015).

Objetivo desse subeixo:

- Despertar nas crianças a sensibilidade para a criação e apresentação de Dança.
- Valorizar a ampliação das possibilidades estéticas do movimento, por meio da Dança.
- Imitar, representar, dramatizar, criar e assumir papéis em brincadeiras dançadas e ou dançar histórias conhecidas.
- Improvisar junto com as outras crianças diferentes enredos ligados à vivência pessoal e expressar por meio da Dança situações de faz de conta.
- Aprimorar a capacidade do próprio corpo por meio de movimentos criados pelas crianças.

²²⁴ As cenas dançadas podem surgir da elaboração de um fato cotidiano, de uma narrativa de um livro ou inventada pelas crianças em que elas com a ajuda dos professores possam criar movimentações que contêm a história escolhida.

²²⁵ De acordo com Rengel (2003), Laban (1978) fez uma analogia entre as frases verbais e as frases de movimento, da mesma maneira que as frases são feitas de palavras, as frases da Dança são feitas de movimento. A autora revela que uma frase de movimento completa tem uma preparação, ação e recuperação. Uma composição pode ser formada pela combinação de frases de movimento.

²²⁶ Para Fernandes (2006), um percurso espacial é a trilha desenhada pelo movimento, ligando pelo menos dois pontos no espaço. Ler mais em: FERNANDES, C. **O Corpo em movimento: o sistema Laban-Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas**, São Paulo: Annablume, 2006.

- Apresentações de cenas, exercícios, células coreográficas criadas pelas crianças em diversos contextos.

Para estimular:

- Criação coletiva de sequências de movimento e histórias dançadas.
- Selecionar e criar figurinos para compor personagens e construir cenários para as Danças.
- Seleção de músicas e sons que podem estimular o ato de criar movimentos dançados.
- Apresentações em aula, pátios e outros ambientes da escola.

Para o professor se perguntar:

- Quais as maneiras de estimular a criação em Dança para a criança pequena?
- Quais os temas posso apresentar de maneira lúdica?
- Como organizar a apresentação com as crianças?

Perguntas dançadas com e para as crianças:

- Que história queremos contar?
- O que pode compor uma Dança?
- Em que lugar e para quem iremos apresentar?
- Como iremos criar os movimentos, cenários e figurinos?

Propostas de atividades para crianças:

- Dançar com imagens – Selecionar imagens e pedir que as crianças organizem uma sequência de fatos e elaborem movimentações para cada figura e a transição de uma para outra figura para apresentar na sala de aula.
- Danças com objetos – Escolher alguns objetos da “caixa de coisas” que estimulem a criação de histórias dançadas.
- Danças com temas – Escolher junto com as crianças um livro, uma música, um filme ou um tema de uma festa escolar e realizar uma busca para impulsionar o processo de criação em Dança.

Importante:

Não existe certo ou errado na criação, o importante é que as *Temáticas da Dança* sejam contempladas na criação. Um bom ponto de partida de atividades de exploração de criação em Dança é fazer junto com as crianças. Para que elas entendam que o professor e ela são parte de um processo de criação coletivo.



4.4. PENSANDO SOBRE UMA PROPOSTA PARA AS CRIANÇAS DANÇAREM

Durante a minha vivência em aulas para as crianças em idade pré-escolar percebi que a criança desenvolve suas possibilidades de se comunicar, projetar e refinar seu movimento por meio da Dança. Isso porque estão prontas para uma ampliação do repertório de movimento, que se aprimora à medida que a Dança é apresentada e realizada por elas.

De acordo com o RCNEI (1998c, v. 03), a criança a partir dos 3 anos começa a reconhecer a imagem de seu corpo, o que ocorre principalmente por meio das interações sociais que estabelece e das brincadeiras que participa.

O que percebo é que a coordenação está se ajustando e o movimento pode ser submetido a um controle que se reflete na capacidade de planejar e antecipar ações. Nesse aspecto, a criança adquire a possibilidade de contar histórias com o corpo.

Nessa fase ela consegue permanecer em algumas posições por mais tempo e por essa atividade muscular pode manter posturas estáticas e dinâmicas (BRASIL, 1998c, v. 03). Esse aspecto facilita o aprendizado da Dança, pois a expressividade do corpo corresponde também a variações do tônus muscular, que são responsáveis pelo equilíbrio e sustentação das posturas corporais.

Além disso, nessa idade a criança tem mais facilidade em trabalhar em grupo, isso torna possível construir histórias dançadas, criações de danças improvisadas por meio de propostas vindas do professor ou do coletivo.

Dessa maneira, conhecendo as possibilidades das crianças pequenas de dançar e construir seus repertórios de movimento, essa proposta tem a intenção de apresentar subsídios e estimular cada professor a construir suas próprias *Propostas Pedagógicas de Dança* para as crianças de sua turma. É sob essa perspectiva que apresentei uma abordagem que tem o intuito de auxiliar o professor na articulação dos conhecimentos de corpo com a Dança para sua transformação em linguagem na EI. A ideia é apontar caminhos para que o profissional tenha autonomia em suas escolhas educacionais. Não no sentido de buscar ‘fórmulas prontas’, mas sim na possibilidade de oportunizar a experiencição da Dança como uma linguagem artística que considera os seus conhecimentos específicos em articulação com a escola e seu contexto. Não apresento uma metodologia de Dança com procedimentos a serem seguidos, mas uma possibilidade para que o professor possa auxiliar

a criança na construção do seu vocabulário de movimento que se transforme em Dança. Nesse sentido, “o papel do professor é fundamental. É ele quem, ao olhar os movimentos das crianças, estabelecerá elos com a dança” (DAMÁSIO, 2000, p. 230).

Dessa maneira, a Dança na EI não está pronta, ela é um processo em construção, que acontece pela interlocução entre professores e crianças nos processos de ensino e aprendizado. Ou seja, não existem modelos, mas uma Dança fundamentada na interação com a criança, livre de padrões de movimento estereotipados e ampla na ação e experimentação das possibilidades gestuais e de combinação de movimentos.



SOBRE MAIS UM POUCO...CONSIDERANDO UM FIM

E é até mesmo possível, inclusive, que sejamos capazes de reconhecer, na história íntima dos encontros que fizeram nossa própria vida, alguém que, sem exigir imitação e sem intimidar, mas suave e lentamente, nos conduziu até nossa própria maneira de ser: alguém, em suma, a quem poderíamos chamar de “professor”.

(LARROSA, 2010, p. 63)

Difícil é colocar um ponto final em um processo longo que não se finda aqui na escrita desta tese. Contudo, entendo ser o fim de um começo ou um eterno recomeçar na busca pela *professora reflexiva* em Dança, que venho me tornando desde que comecei a ministrar minhas primeiras aulas.

Foram muitos momentos que hoje, com a clareza de uma pesquisadora, posso avaliar como *experiências* (LARROSA, 2002), que me atravessaram e fizeram-me repensar minhas ações, transformando-me na educadora que hoje sou. Isto refletiu na prática e, mesmo antes de conhecer teoricamente Schön (1992), sei que realizava o processo de reflexão-ação-volta à ação nas aulas de Dança para as crianças desde o começo dessa trajetória como professora.

Para Larrosa (2000 p. 25) “a experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova”. Nesse momento posso afirmar que provei muitos sabores e saberes, que se tornaram *conhecimento sensível* (GODOY, 2013) em Dança ao longo dos anos.

Esta tese está imbricada com minha existência, pautada nas experiências que me trouxeram até aqui. Um ir e vir, no qual minhas dúvidas e inquietações se tornaram parte da pesquisa e do meu processo de formação como artista/educadora que traz esse olhar artístico para os processos educativos.

Diante deste doutoramento, percebo que algumas certezas foram sendo postas em suspensão para que pudesse *receber* (LARROSA, 2010) e me disponibilizar ao conhecimento que vem como parte do processo, como sujeito da minha experiência.

Os momentos vividos foram intensos e, a cada capítulo escrito, os *saberes em dança* (GODOY, 2013) foram se revelando para mim em novos significados. Na medida em que adicionava uma informação na tese, esta ia se juntando a outras, tomando forma, fazendo sentido e se transformando em *conhecimento*, conforme identificava aquilo como substantivo em minha vida, em minha formação, em minha Dança.

Nestas últimas palavras organizei pensamentos, sensações e percepções que tive a oportunidade de encontrar durante esse exercício de escrita reflexiva da tese.



Na primeira parte, em que apresentei o levantamento de dados, pude averiguar que a Dança para as crianças ainda é um campo recente para a Educação no meio acadêmico. Por esse motivo, carece de um maior número de produções e pensadores para compor uma massa crítica. O reduzido número de elaboração teórica, tanto nos textos acadêmicos (117 textos específicos) como nos documentos municipais (19 documentos para EI) acaba refletido muitas vezes em uma prática pedagógica frágil. Para Pimenta (2005), o saber docente não é formado apenas da prática, mas também é alimentado pelas teorias. Como ter uma prática fortalecida se ainda pouco se pensa ou se escreve sobre Dança na EI? Esse campo de atuação ainda é composto por iniciativas isoladas, por poucos professores dedicados e interessados em tornar a Dança uma realidade para EI.

Obviamente isso é uma construção de anos e percebi, por meio do levantamento histórico, que a formação de professores para EI faz parte de uma construção coletiva, envolve ações governamentais, políticas públicas e participação comunitária, em um processo de longo prazo. Dessa maneira, o campo de conhecimentos e de valorização da EI, bem como seu destaque como primeira etapa da educação básica ainda está sendo construído e alterado. Nesse aspecto, ainda é uma área de conhecimento a ser explorada, descoberta e há muito que fazer, pensar, escrever, produzir, relatar.

Tudo isso sem perder de vista que o espaço de trabalho existe, mas precisa ser conquistado, encarando esse momento da Dança na EI como um início, a abertura de um campo. É nessas brechas que hoje atuam os professores que em algum momento da formação tiveram contato com a Dança, como pude constatar por meio do projeto *Poéticas da Dança na Educação Básica*, relatado na 2ª parte desta tese, como estudo de caso.

Nesse projeto pude perceber na prática os caminhos de formação do professor de Dança não como linear e cumulativo, mas como um ponto mágico de confluência (LARROSA, 2010) em que os interesses, vão, vêm, se perdem e se encontram. Essa incerteza do caminho pressupõe colocar em risco os conhecimentos trazidos anteriormente até que eles se encontrem novamente de uma maneira modificada, como experiência, o novo e o velho fazendo sentido em outro ponto de confluência.

Esse conjunto de acontecimentos somados aos conhecimentos que fui construindo no caminho auxiliou a rever a minha prática e, a partir dela, pensar na elaboração desta *Proposta de Dança voltada a Educação Infantil*.

O importante, sob a ótica da experiência, é como essa *Proposta* poderá ajudar a formar ou a transformar o pensamento que os professores têm a respeito do ensino de Dança para os pequenos, a partir da relação que cada um vai estabelecer com ela. Ou seja,

a ideia é apontar caminhos para que o profissional tenha autonomia nas suas escolhas, suas práticas educativas em Dança, sua formação e sua atuação profissional.

Por fim, encerro esta tese pensando em abrir caminhos para que a Dança se efetive na EI, com o intuito que os professores se tornem autores, sujeitos de suas experiências e criadores de suas próprias práticas em Dança para as crianças pequenas.

BIBLIOGRAFIA

- ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.
- ALMEIDA, F. S. **Que dança é essa?** Uma proposta para a educação infantil. São Paulo: UNESP, 2013. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho, São Paulo, 2013.
- _____. Apreciação estética em dança na educação infantil: possibilidades para uma intervenção arte/educadora. In: XXIV Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil, 24., Ponta Grossa, 2014. **ANAIS...** Ponta Grossa-PR: UEPG, Departamento de Artes e Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.
- ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990- 1998)**. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002. (Série Estado do Conhecimento)
- ANTUNES, R. C. F. S. **Corpoarte: Releitura do Corpo na Educação**. Território do corpo no mundo dos saberes. 2010. Artigo (Pós-doutorado em Arte-Educação) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita”, São Paulo, 2010.
- AQUINO, D. Dança e universidade: Desafio à vista. In: PEREIRA, R.; SOTER, S. (Orgs.). **Lições de Dança 3**. Rio de Janeiro: Univercidade, 2003. p. 37-52.
- ARANHA, M. L. A. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARANTES, A. C. et. al. História e memória da “Educação Física” na Educação Infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 4, p. 76-82, 2001.
- ARCE, Alessandra. Lina, uma criança exemplar! Friedrich Froebel e a pedagogia dos jardins-de-infância. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 20, p. 107-120, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 jan. 2016.
- AYOUB, E. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl.4, p. 53-60, 2001.
- AZEVEDO, F. A. **Da Educação Física**. O que ela é – o que tem sido – o que deveria ser. São Paulo e Rio de Janeiro: Proprietários, 1920.
- _____. **A reconstrução educacional no Brasil**. Ao povo e ao governo. Manifesto dos pioneiros da educação nova. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.
- _____. Novos caminhos e novos fins: A nova política da educação no Brasil. Subsídios para uma história de quatro anos. In :_____. **Obras completas**. v. 7. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos , 1958.256p
- BARBOSA, A. M. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo:

Cortez, 2002.

_____. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. In: **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 3, n. 7, set./dez. 1989. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141989000300010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 ago. 2012.

BARDIN L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BARRETO, D. **Dança... ensino, sentidos e possibilidades na escola**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

BERTAZZO, I. Despertar. IN: _____. Bogéa, I. (Org.). **Espaço e Corpo: guia de reeducação do movimento**. São Paulo: SESC, 2004. p. 29-48.

BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. **O poder simbólico**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879**. Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império. **Coleção de Leis do Império do Brasil de 1879**. Vol. 1 pt. II. p. 196.

_____. **Decreto n.º 2.940, de 22 de novembro de 1928**. Regulamento do Ensino, Prefeitura do Distrito Federal, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, DF, 1928.

_____. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961**, fixou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, DF, 1961.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**, fixou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, DF, 1971.

_____. **Parecer nº 641/71 – incorporado à Resolução s/n, de 19 de agosto de 1971**. Rio de Janeiro, 1971.

_____. **Parecer n. 540/1977 de 10 de fevereiro de 1977**, do CFE Sobre o tratamento a ser dada aos componentes curriculares previstos no Artigo 7º da Lei 5.692/71 in documenta nº 195, Rio de Janeiro, fev. de 1977.

_____. **O Artigo 7º da Lei 5.692/71 No Ensino De 2º Grau** Distrito Federal, 1978.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**, Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências, Brasília, DF, 1990.

_____. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 27833-41, 23 dez. 1996.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996,** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte.** Brasília: MEC/SEF, 1997b.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física /** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997a.

_____. **Resolução nº 02, de 26 de junho de 1997.** Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da educação profissional em nível médio. Brasília, 1997b.

_____. **Resolução n. 2, de 7 abril de 1998.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 15 abr. 1998a

_____. **Parecer CEB n. 4/98.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC/CNE, 1998b.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** v. 01-03. Brasília: MEC/SEF, 1998c.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998d.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte.** Brasília: MEC/SEF, 1998e.

_____. **Parecer CNE/CP9/2001 – HOMOLOGADO.** Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31. Brasília, 2002.

_____. **Parecer CNE/CES nº 67/2003.** Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação. Brasília, 2003.

BRASIL. **Decreto de 20 de outubro de 2003.** Institui Grupo de Trabalho Interministerial encarregado de analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior. Brasília, 2003a. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 25 maio 2013.

_____. **Resolução nº 3 de 8 de março de 2004.** Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Dança e dá outras providências Brasília, 2004a.

_____. **CNE/CES nº 58/2004.** Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. Brasília, 2004.

_____. **Livro de estudo** / Karina Rizek Lopes, Roseana Pereira Mendes, Vitória Líbia Barreto de Faria, (Orgs.). – Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância, 2005.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia**. Brasília: MEC, 2006.

_____. **Resolução CNE/CEB Nº 03/2008**. Dispõe sobre a instituição e implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para oferta de educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010a.

_____. **Relatório de análise de propostas curriculares de ensino fundamental e ensino médio** / Maria das Mercês Ferreira Sampaio (organizadora). – Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, 2010b. 445 p.

_____. **Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011**. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei no 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei no 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências, Brasília, DF, 2011.

BRASILEIRO, L. T. O conteúdo “dança” em aulas de educação física: temos o que ensinar? **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 6, p. 45-58, 2002/2003.

BRACHT, V. **Educação Física e Ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1999.

BRANDÃO, C.R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

CAJAMAR. Diretoria de Educação de Cajamar Educação Infantil. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Educação de Cajamar**. vol. 2. Cajamar: Prefeitura do Município de Cajamar, 2012.

CERBINO, B.; BRUM, L. **Movimentos da Dança Carioca: Companhias e Grupos de 1936 a 2013**. Rio de Janeiro: Jauá, 2013.

CERISARA, A. B. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 11-24, jul./dez. 1999.

_____. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educação e sociedade**, v. 23, n. 80, [s/p], set. 2002.

CHANTRAINE-DEMAILLY, L. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, António (Org.) **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, 1995. p.139-158 (Nova Enciclopédia, 39).

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique**: du savoir savant au savoir enseigné. Paris, Ed. La Fenseé Sauvage, 1991.

COHN, C. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro, Zahar, 2005.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo, Cortez, 1992.

CORDAZZO, S. T. D.; VIEIRA, M. L. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. **Estudos e pesquisas em psicologia**, UERJ, RJ, n. 1, 1º semestre de 2007. Disponível em: <<http://www.revispsi.uerj.br/v7n1/artigos/pdf/v7n1a09.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2016.

COSTA NETO, A. Direito de lecionar assegurado **Jornal dos Professores**, edição 122, abril de 2003.

COUTINHO, S. C. A Práxis Educativa Popular. **Theoria** – Revista Eletrônica de Filosofia, Pouso Alegre, Faculdade Católica de Pouso Alegre, v. 4, n. 10, 2012. p. 01-23.

CRAVO, C. S. R. **A criança, a dança e a sociabilidade na escola**. 2011. 134 f. Dissertação (mestrado em arte-educação) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/86835>>. Acesso em: 01 fev. 2016.

DAMÁSIO, C. A dança para crianças. In: PEREIRA, R. e SOTER, S. (Orgs.). **Lições de Dança 2**. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 2000. p. 223-246.

DANAIOLOF, K. A educação physica nos parques infantis de São Paulo. (1935-1938). **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 02, p. 167-184, abr./jun. 2013.

DANTAS, H. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: DE LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky e Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992. p. 85-98.

DANTAS, M. F. O corpo dançante entre a teoria e a experiência: estudo dos processos de realização coreográfica em duas companhias de dança contemporânea. **Revista CAMHU Ciências e Artes do corpo**. v. 1, n. 1, 2011. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/docorpo/article/viewFile/1300/925>>. Acesso em: 02 mar. 2014.

DAVÍDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscou: Progreso, 1988.

EHRENBERG, M. C. **Os currículos de licenciatura em educação física: a dança em questão**. 2008. 166 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

ESCOBAR, M. O. Cultura Corporal na escola: tarefas da Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, ano VII, n. 08, p. 91-102, dez. 1995.

FARIA, A. L. G. Da escola materna à escola da infância: a pré-escola na Itália hoje. **Cadernos Cedes: Grandes Políticas para os Pequenos**, Florianópolis, n. 37, p. 63-100, 1995.

FARIA, I. R. **A dança, o jogo e a improvisação: estratégias de criação e ensino**. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA, 2., 2011, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: UFRGS, 2011.

FARIA, I. R.; ROMERO J. S. Fruição e experiência estética na dança pós-moderna. In: III CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA, 3, 2014, Salvador. **Anais...** v. 1. São Paulo: Instituto de Artes da Unesp, 2014. p. 1-19.

FERNANDES, C. **O Corpo em movimento: o sistema Laban-Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas**, São Paulo: Annablume, 2006.

FERRARA, L. D. A. Epistemologia da comunicação: além do sujeito e aquém do objeto. In: LOPES, M. I. V. **Epistemologia da Comunicação**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 55-68.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, n. 79, p. 257-272, 2002.

FIAMONCINI, L.; SARAIVA, M. C. Dança na Escola: a criação e a co-educação em pauta. In: KUNZ, E. **Didática da Educação Física** 1. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2001. p. 95-120.

FONSECA, V. **Psicomotricidade**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FREIRE, I. D. Dança-educação: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 21, n. 53, p. 31-55, abr. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 13 jan. 2016.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 1997.

_____. **O jogo: entre o riso e o choro**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIEDMANN, A. **Aliança pela infância: brincar**. São Paulo, Vozes, 2005.

FREINET, C. **Pedagogia do bom senso**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. A dança, a criança e a escola: como estabelecer essa conversa. In: TOMAZZONI, Airton; WOSNIACK, Cristiane; MARINHO, Nirvana (ogs.). **Algumas perguntas sobre dança e educação**. Volume 1. 1. ed. Joinville: Nova Letra, 2010. p. 47-56.

_____. A Criança e a Dança na Educação Infantil. In: KERR, D. M. (Org.). **Cadernos de formação: formação de professores didática de conteúdos – Conteúdos e didática das artes**. Volume 5. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2011. p. 20-28.

_____. Arte que Dança na Escola: possibilidades e caminhos percorridos. In: ANGOTTI, M. (Org.). **A Educação Infantil em Diálogos**. Volume 1, 1. ed. Campinas: Editora Alínea, 2012. p. 75-88.

_____. O desafio em formar plateia para dança. In: GODOY, Kathya Maria Ayres de. (Org.). **Experiências compartilhadas em dança: formação de plateia**. v. 1. 1. ed. São Paulo: Instituto de Artes da Unesp, 2013. p. 73-76.

_____. Marcas sobre a experiência na formação continuada em arte no projeto Poéticas da Dança na Educação Básica. In: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2.; CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 12., 2014, Águas de Lindoia. **Anais...** São Paulo: Universidade Estadual Paulista - PROGRAD, 2014. v. 1. p. 4082-4093.

GODOY, K. M. A.; ALMEIDA, F. S. Prática Educativa em Dança: reflexões sobre a ação na escola. In: ALMEIDA, M. I.; MARIN, A. J.; PIMENTA, S. G.; PEDROSO, C. C. A.; CIAMPI, H. (Org.). **Políticas Educacionais e impactos na escola e na sala de aula**. v. 1. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2012. p. 1272-1283.

GODOY, K. M. A.; ALMEIDA, F. S.; ANDRADE, C. R.; PIMENTA, R. A.; BORGES, B. S.; SOUZA, E. M.; ALVES, F. T.; SILVA, L. A.; ELVIRA, M. J.; SILVA, N. K. C.; OLIVEIRA, R. S.; HARNIK, T. Formação, ensino e aprendizagem em dança: reflexões e ações em um grupo de pesquisa. In: ENCONTRO CIENTÍFICO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA, 3., Salvador, 2013. **Anais...** São Paulo: Instituto de Artes da Unesp, 2013. v. 1.

GODOY, K. M. A.; ANDRADE, C. R.; ALMEIDA, F. S.; ALVES, F. T.; MELLO, R.; PIMENTA, R. Poéticas da Dança: o relato de um projeto propagador de ações artísticas educativas na formação continuada de professores. In: COLVARA, Laurence Duarte; OLIVEIRA, José Brás Barreto (Orgs.). **Núcleos de Ensino da Unesp** [recurso eletrônico]: Artigos 2012: Formação de Professores e Trabalho Docente. v. 6. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação, 2014. p. 184-207.

GODOY, K. M. A.; ANDRADE, C. R.; SGARBI, F.; ALMEIDA, F. S.; ALVES, F. T.; MELLO, R.; PIMENTA, R. A. Multiplicando olhares sobre a dança na escola: construção de saberes e experiências em um curso de formação continuada para professores. In: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA, 2., São Paulo, 2012. **Anais...** São Paulo: UNESP, 2012. Disponível em: <<http://www.portalandia.org.br/anaisarquivos/1-2012-14.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

- GODOY, K. M. A. ANTUNES, R. C. F. (Orgs.). **Dança Criança na Vida Real**. São Paulo. Instituto de Artes da Unesp, Pró-Reitoria de Extensão, 2008.
- GODOY, K. M. A.; ANTUNES, R. C. F. **Movimento e Cultura na Escola: Dança**. São Paulo. Instituto de Artes da Unesp, Pró-Reitoria de Graduação, 2010.
- GODOY, K. M. A.; BORSANI, F. B.; LAMENTE, J.; PIMENTA, R. A. Que Dança é Essa? In: GODOY, Kathya Maria Ayres de; ANTUNES, Rita de Cássia Franco de Souza (Orgs.). **Movimento e Cultura na Escola: Dança**. Volume 1. São Paulo: Instituto de Artes da Unesp, 2010. p. 37-43.
- GODOY, K. M. A.; SÁ, I. R. A. Formação continuada de profissionais oriundos do programa de pós-graduação em artes da Universidade Estadual Paulista: transformação para ação? In: LEITE, C.; MOREIRA, A. F.; PACHECO, J. A.; MORGADO, J. C.; MOURAZ, A. (Org.). **Debater o Currículo e seus Campos**. v. 7. Porto: Universidade do Minho – Centro de Investigação e intervenção educativas e Instituto de Educação, 2010. p. 3516-3529.
- GODOY, K. M. A.; SGARBI, F.; ANTUNES, R. C. F. S. Corpo, Dança, e Formação de Professores de Educação Infantil. In: ZANATA, E. M.; CAPELLINI, V. L. M. F.; LEPRE, R. M.; SILVA, L. F. (Org.). **Formação Docente e Universalização do Ensino: proposições para o desenvolvimento humano**. Volume 1. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2011. p. 243-247.
- GUALTER, K. S. A institucionalização da Dança na UFRJ e a sua disseminação no estado do Rio de Janeiro. In: GUALTER, Katya Souza; CARDOSO, Liana da Silva (Org.). **I Coletânea de Artigos do Departamento de Arte Corporal**. Rio de Janeiro: Papel Virtual, 2000.
- GUARUJA. Secretaria de Educação da Prefeitura de Guarujá Educação Infantil. **Proposta Curricular da Educação Infantil**. Guarujá: Prefeitura do Município de Guarujá, 2014.
- GUARULHOS. Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos. **Proposta Curricular: Quadro de Saberes Necessários** / Secretaria Municipal de Educação – Guarulhos, 2010.
- GUENTHER, Z. C. **Desenvolver capacidades e talentos: Um conceito de inclusão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- GUIMARÃES, A. C. A.; SIMAS, J. P. N.; FARIAS, S. F. Dança como uma contribuição para a qualidade de vida. **Cinergis**, Santa Cruz do Sul, v. 4, n. 1, p. 29-37, jan./jun. 2003.
- HADDAD, L.; JOHANSSON, J. A pré-escola sueca: a história de um sistema integrado de cuidado e educação. **Cadernos Cedes**, n. 37, p. 45-62, 1995.
- HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- ITAPEVA Secretaria Municipal de Educação – Itapeva/São Paulo. **Diretrizes Curriculares da Educação Infantil**. Volume II. Itapeva: Prefeitura de Itapeva, Gestão 2007-2012.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é fundamental. In: **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006.

KISHIMOTO, T. M. **A Pré-escola em São Paulo** (das origens a 1940). São Paulo: Loyola, 1988a.

_____. Os jardins de infância e as escolas maternais de São Paulo no início da República. In: **CADERNOS de Pesquisa** 64. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 1988b. p. 57- 60.

_____. **O jogo, a criança e a educação**. 1992. Tese (Livre-docência em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo: 1992.

_____. **Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis; Vozes, 1993.

_____. **O Brincar e Suas Teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 1994.

_____. O Brinquedo na Educação – Considerações Históricas. In: **Idéias**, São Paulo, n. 7, 1995 p.39-45.

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **O jogo e a educação Infantil**, 2ª edição, São Paulo: Pioneira, 1998

_____. **Brincadeiras para crianças de todo o mundo**. (Childrens play – for children from all around the world – obra em português e inglês), São Paulo: Unesco, Císv, Ambar, Hedding-Griffo, 2007. p. 11-33.

KUHLMANN, Jr. M. Educação Infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 1999 Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741999000200012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 fev. 2014.

_____. História da Educação Infantil Brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, maio/ago., 2000. p. 5-18.

_____. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediações, 2001.

KUNZ, E. **Educação Física: ensino & mudanças**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2001.

LABAN, R. **Domínio do Movimento**. Edição organizada por Lisa Ullman. Tradução de Anna Maria B. De Vecchi e Maria Sílvia M. Netto. São Paulo: Summus, 1978.

_____. **Dança Educativa Moderna**. São Paulo: Editora Ícone, 1990.

LAPIERRE, A. **Psicomotricidade relacional e análise corporal da relação**. Curitiba: UFPR, 2002.

LAPLANE, A. L. F. Educação X necessidades especiais: uma questão política e discursiva. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., Caxambu, 2005. **Anais...** Caxambu, 2005.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, jan-abr. 2002.

_____. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autentica, 2004.

_____. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LAZARETTI, L.M. Os primeiros debates em torno da infância no Brasil: a cristalização de uma visão naturalizante de criança e seu desenvolvimento. Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil", 8., Campinas, 2009. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2009.

LE BOULCH, J. **A educação pelo movimento**: a psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

_____. **O Desenvolvimento Psicomotor do nascimento até 6 anos**: a psicocinética na idade pré-escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

LEE, S. Onda. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

LEMME, P. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 86, n. 212, p. 163-178, jan./abr. 2005.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001. p. 119-142.

LIMA, E. C. P. **Que dança faz dançar a criança?** Investigando as possibilidades da Dança-Improvisação na Educação Infantil. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

LURIA, A. R; YUDOVICH, F. I. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

MACEDO, L. O fracasso escolar hoje. In: **Pátio. Revista Pedagógica: Fracasso escolar, o que é? quem fracassa?** Ano 3, n. 11, nov./1999, jan./2000. p. 20-23.

MACHADO, M. L. de A. **Formação profissional para educação infantil**: subsídios para idealização e implementação de projetos. 1998. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 1998.

_____. Criança pequena, educação infantil e formação dos profissionais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 85-98, jul./dez. 1999.

MADUREIRA, J. R. **François Delsarte**: personagem de uma dança (re) descoberta. 2002.

Dissertação (Mestrado em Dança). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. Introdução. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. **Henri Wallon: psicologia e educação**. São Paulo: Loyola, 2000. p. 09-19.

_____.; _____. A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004. p. 13-24.

_____.; _____. A dimensão afetiva e o processo ensino aprendizagem. In: **Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009. p. 15-24.

MAFFESOLI, M. **A contemplação do mundo**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.

_____. **Notas sobre a pós-modernidade: o lugar faz o elo**. Rio de Janeiro: Atlântica, 2004.

MARCELINO N. C. **Estudos do Lazer, Uma Introdução**. São Paulo Ed. Autores Associados, 2002.

MARCUSE, H. **A dimensão estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

MARILIA. Secretaria Municipal Da Educação. **Proposta Curricular Para Educação Infantil**. Marília-SP: Prefeitura Municipal De Marília, Secretaria Municipal da Educação, 2010.

MARQUES, I. **Projeto Dança-Escola: Dialogando com o corpo, a arte e a educação**. São Paulo: CALEIDOS Arte e Ensino, 1995.

_____. **A dança no contexto: uma proposta para a educação contemporânea**. 1996. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

_____. **Dançando na escola**, In: **Motriz**, Revista de Educação Física, Rio Claro, v. 3, n. 1, Junho/1997.

_____. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Metodologia para ensino da dança: luxo ou necessidade? In: PEREIRA, R. SOTER, S. (Org.). **Lições de dança 4**. Rio de Janeiro: UniverCidade. 2004.

_____. **A Linguagem da Dança: Arte e Ensino**. São Paulo: Digitexto, 2010.

_____. Dança na Escola: Arte e Ensino Ano XXII. In: **Boletim 2 TV Brasil**, abril 2012a.

_____. **Interações: criança, dança, escola**. São Paulo: Blucher, 2012b.

MATHIAS M.; RUBIO, K. As práticas corporais femininas em clubes paulistas do início do século XX. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 277-86, abr./jun. 2010.

MATTOS M. G.; NEIRA, M. G. O papel do movimento na Educação Infantil. In: NICOLAU, M. L. M. e DIAS M. C. M. (Orgs.). **Oficinas de Sonho e Realidade na Formação do Educador da Infância**. Campinas, SP: Papirus, 2003. p.175-192

MELO, M. V. **Três décadas de pesquisa em Educação Matemática**: um estudo histórico a partir de teses e dissertações. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

MENDONÇA C. N.; PASCHOAL J. D. A prática pedagógica das escolas infantis paranaenses: a contribuição da pedagogia froebeliana para a primeira infância. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., Campinas, 2012. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2012. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/a cervo/docs/3187p.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2015.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** – EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **Conversas (1948)**, Editora Martins Fontes, São Paulo, 2004.

MESSINA, G. Estudio sobre el estado da arte de la investigación acerca de la formación docente en los noventa. Organización de Estados IberoAmericanos para La Educación, La Ciencia y La Cultura. In: **Reúnion de Consulta Técnica Sobre Investigación en Formación del Profesorado**. México, 1998.

MILLER, J. C. **Qual é o corpo que dança?** Dança e Educação Somática para a construção de um corpo cênico. 2010. Tese (Doutorado em Arte-educação) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

MOCHIZUKI, A. C.; AMADIO, L. Aspectos biomecânicos da postura ereta: a relação entre o centro de massa e o centro de pressão. In: **Revista Portuguesa de ciências do desporto**, Porto, v. 3, n. 3, p. 77-83, 2003.

MONTE, F. C. S. **O processo de formação dos professores de dança de Florianópolis**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis 2003.

MORAES, Juliana. Repetição como estratégia de dramaturgia em dança. **Sala Preta**, Brasil, v. 12, n. 2, p. 86-104, dez. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57489/60501>>. Acesso em: 13 jan. 2016.

MOREIRA, W. W. Perspectivas da Educação Motora na Escola. In: De Marco, A. (Org.). **Pensando a Educação Motora**. 1. ed. Campinas-SP: Papirus, 1995. p. 95-103.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários á prática educativa**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **O método V: a humanidade da humanidade**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

NASCIMENTO, C. T.; BRANCHER, V. R.; OLIVEIRA, V. F. A construção social do conceito de infância: Algumas interlocuções históricas e sociológicas. **Revista LINHAS**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 04-18, jan./jun. 2008.

NONO, M. A. **Caderno de formação: didática dos conteúdos formação de professores**. Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p.17-24.

NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. In: Nóvoa, Antônio. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-33.

NUNES, D. G. **Da roda à creche** – proteção e reconhecimento social da infância de 0 a 6 anos. 2000. 318 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2000.

NUNES, M. F. R. CORSINO, P.; DIDONET, V. **Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica**. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011. 102 p.

OSTETTO, L. E. (Org.). Planejamento na educação infantil mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios**. Campinas: Papirus, 2000.

_____. **Caderno de formação: didática dos conteúdos formação de professores /** Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 27-39.

_____. **Planejamento na Educação Infantil: mais que atividade. A criança em foco**. Disponível em: <<http://www.drb-assessoria.com.br/29PLANEJAMENTONAEDUCACAOINFANTIL.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2016.

PAIM, F. F.; KRUEL, C. S. Interlocução entre psicanálise e fisioterapia: conceito de corpo, imagem corporal e esquema corporal. **Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, v. 32, n. 1, p. 158-173, 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932012000100012>>. Acesso em: 16 jan. 2016.

PAIXÃO P. **Por uma política cidadã do corpo: A função comunicativa do nacionalismo na dança no Brasil**. 2009. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

PALASTANGA, D.; PALASTANGA, N.; SOAMES, R. **Anatomia do Movimento Humano: guia de bolso**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

PALMA FILHO, J. C. **Política educacional brasileira: educação brasileira numa década de incertezas (1990-2000)**. São Paulo: CTE Editora, 2005.

_____. Política de Formação de Professores para a Educação Básica: a Proposta Federal e a do Estado de São Paulo. **Múltiplas Leituras**, São Paulo, v. 2, p. 205-218, 2009.

_____. A educação brasileira no Período de 1930 a 1960: a Era Vargas. In: PALMA FILHO, J. C. (Org.). **Caderno de Formação** - Formação de Professores - Educação Cultura e Desenvolvimento - História da Educação. Volume único, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 85-102

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A História da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTERDBR** On-line. Campinas, n. 33, p. 78-86, mar. 2009.

PAVLOVA, A. **Maria Olenewa**: a sacerdotisa do ritmo. Rio de Janeiro: Funarte/Fundação Theatro Municipal do Rio de Janeiro, 2001.

PEIRCE, C. S. **Semiótica**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1995.

PEREIRA, R. **A formação do Balé Brasileiro**: nacionalismo e estilização. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2003.

PÉREZ GALLARDO, J. S. **Educação Física**: contribuições à formação do profissional. Ijuí: Ed. Unijuí, 1997.

PIAGET, J. **A psicologia da inteligência**. Trad. Egléa de Alencar. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1958.

_____. **A linguagem e o pensamento da criança**. Trad. Manuel Campos. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959.

_____. **A epistemologia genética**. Trad. Nathanael C. Caixeira. Petrópolis: Vozes, 1971.

_____.; et al. **Problemas de psicolingüística**. Trad. Alvaro Cabral. São Paulo: Mestre Jou, 1973.

_____. et al. **A tomada da consciência**. Trad. Edson B. de Souza. São Paulo: Melhoramento; EDUSP, 1977.

_____.; et al. **Educar para o futuro**. Trad. Rui B. Dias. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1974.

_____.; FRAISSE, P. **Tratado de psicologia experimental**: sensação e motricidade. v. 2. Trad. Agnes Cretella. Rio de Janeiro: Florense, 1969.

_____.; _____. **Tratado de psicologia experimental**: psicologia social. v. 9. Rio de Janeiro: Florense, 1970.

_____.; MEYLAN, L.; BOVET, P. **Edouard Claparède**: a escola sob medida e estudos complementares sobre Claparède e sua doutrina. Trad. Maria Lúcia E. Silva. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1973.

_____.; SZEMINSKA, A. **A gênese do número na criança**. Trad. Christiano Monteiro Oiticia. Rio de Janeiro: Zahar, 1971. 331p.

PIMENTA, R. A. **Dança: difusão e discussão: um projeto social na cidade de São Paulo**. 2008. (Dissertação de Mestrado) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2008.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs). **Professor Reflexivo no Brasil – Gênese e Crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. Disponível em: <<http://www.grupos.com.br/group/letrasufrn/Messages.html?action=download&year=09&month=8&id=1251214728307530&attach=O+professor+reflexivo.+Pimenta-SelmaGarrido.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2012

_____. **O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PRESTON-DUNLOP, V. **Dance is a language, isn't it?**. London: Laban Centre for Movement and Dance, 1987.

REICH, W. **Análise do caráter**. São Paulo: Martins Fontes, 1972.

_____. **A Biopatia do Câncer**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

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

_____. **O corpo e possíveis formas de manifestação em movimento**. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação - Diretoria de Projetos Especiais, 2004.

_____. **Cadernos de corpo e dança: os temas de movimento de Rudolf Laban (I-II-III-IV)**. São Paulo: Annablume, 2006.

RENGEL, L. P.; MOMMENSOHN, M. **O movimento expressivo e a criança pré-escolar**. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, Centro de Aperfeiçoamento de Recursos Humanos, 1992.

REVISTA DO JARDIM DA INFÂNCIA. São Paulo: Espindola, Siqueira & Comp., 1896. v. 1-2.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ROCHA, M. Método Montessori e inclusão num estudo de caso da Síndrome De Pallister-Killian. In: CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 12., Braga, 2013. **Atas...** Braga: Universidade do Minho, 2013.

SANTAELLA, L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTOS. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Plano de Curso**. Santos: SME, 2014.

_____. **Espaço e sociedade.** Petrópolis: Vozes, 1979.

_____. **A Natureza do Espaço.** Técnica e Tempo. Razão e Emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, M. Elogio da lentidão. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 11 de março de 2001. Caderno + Disponível em: www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1103200109.htm Acesso em: 19 jun. 2012

SÃO PAULO. **Decreto Estadual n. 342, de 3 de março de 1896.** Cria um jardim de infância junto a Escola Normal da Capital. São Paulo, 1896.

_____. **Decreto Estadual n. 3.847 de 14 de maio de 1925.** Aprova o regulamento das Escolas Maternais, São Paulo. 1925.

_____. **Decreto nº 5.846, de 21/02/1933.** Regula a formação profissional de professores primários e secundários e administradores escolares, transformando o "Instituto Caetano de Campos" em instituto de educação, em nível universitário, reorganizando as escolas normais oficiais do estado e estabelecendo providências para o ajustamento das escolas normais livres à nova organização. São Paulo, 1933.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Decreto n. 430. de 8 de julho de 1947.** Reorganiza a estrutura administrativa da Prefeitura, com o desdobramento da Secretaria de Cultura e Higiene, criada pelo Decreto-Lei n.º 333, de 27 de dezembro de 1945, e dá outras providências. São Paulo, 1947.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Decreto nº 3431, de 2 de janeiro de 1957,** Dispõe sobre regulamentação da Escola de Bailado. São Paulo, 1957.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil.** São Paulo: SME/DOT, 2007.

_____. Secretaria Municipal de Cultura **Decreto nº 52.811, de 24 de novembro de 2011.** Dispõe sobre os objetivos, a atuação mediante proposta artístico-pedagógica, o programa de formação e os projetos especiais da Escola de Dança de São Paulo, bem como disciplina os direitos e deveres, a admissão e a avaliação de seus alunos; revoga disposições do Regimento da Escola Municipal de Bailado, atual Escola de Dança de São Paulo, constante do Anexo Único integrante do Decreto nº 30.593, de 19 de novembro de 1991. São Paulo, 2011.

SANTINHO G. D. D. S.; OLIVEIRA K. M. **Improvisação em Dança.** Guarapuava: UNICENTRO, 2013.

SARMENTO, M. J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade.** Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A.; VIGGIANI, S. (Orgs.). **Formação do educador.** São Paulo: UNESP, 1996. p.145-155.

SCHON, D. A. **Educating the reflective practitioner**: Donald Schön's presentation to the 1987 meeting of the American Educational Research Association. Washington, DC, 1987. Disponível em: <<http://educ.queensu.ca/~russell/howteach/schon87.htm>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

_____. **Educando um profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SERGIO, M. Manuel Sergio's human kinetics perspectives for its implementation in Brazil (E) (P). **FIEP BULLETIN - Journal of the International Federation of Physical Education**, Foz do Iguaçu, v. 79, n. 1, p. 22-36, 2009-2010.

SGARBI, F. **Entrando na Dança**: reflexos de um curso de formação continuada para professores de Educação Infantil. 2009. Dissertação (Mestrado em Arte-educação) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2009.

_____. Movimento de Formação com os Professores. In: GODOY, Kathya Maria Ayres de.; ANTUNES, Rita de Cássia Souza Franco (Orgs.). **Movimento e Cultura na Escola: Dança**. São Paulo. Instituto de Artes da Unesp, Pró-Reitoria de Graduação, 2010. p. 55-73.

SILVA, C. M de A.L.C. da. **Para que serve a dança?** o projeto pedagógico da Escola de Dança Clara Leão. 2015. 149 f. Dissertação (Mestrado em Arte e Educação) – Universidade Aberta, Lisboa, 2015.

SILVA, E. C. **Movimento Educação Infantil**: uma pesquisa-ação na perspectiva semiótica. Tese (Doutorado Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SILVA FILHO, R. L. L Cuidados necessários para a implantação da pesquisa institucionalizada nas universidades particulares. **Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior**, Brasília, edição 07-08, 2000.

SIQUEIRA, D. C. O. **Corpo, comunicação e cultura**: a dança contemporânea em cena. Campinas, SP: Autores Associados, 2006

SLONGO, I. I. P. **A produção acadêmica em Ensino de Biologia**. 2004. Tese (Doutorado em Biologia). Centro de Ciências da educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

SOARES, C. L. Educação Física Escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 2, p. 6-12, 1996.

_____. **Raízes europeias e Brasil**. 4. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2007.

SOARES, M. **Alfabetização no Brasil** – O Estado do conhecimento. Brasília: INEP/MEC, 1989.

STEIN E. K. Conteúdos para a educação infantil: o que apontam os documentos oficiais. SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 10., Florianópolis, 2014. **Anais...** Florianópolis, outubro de 2014.

STRAZZACAPPA, M. Dançando na chuva... e no chão de cimento. In: FERREIRA, Sueli (Org.). **O ensino das artes: construindo caminhos**. Campinas: Papirus Editora, 2001. p. 39-78.

_____.; MORANDI, C. **Entre a arte e a docência** – a formação do artista da dança. Campinas: Papirus, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2007.

VIANNA, K. **A Dança** – Colaborador Marco Antônio de Carvalho. São Paulo: Siciliano, 1990.

VIEIRA, A. P. Ampliando a acessibilidade à arte, dança e cultura em escolas públicas mineiras. ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA. **Anais...** 2011. Disponível em: <<http://www.cult.ufba.br/wordpress/24743.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2014.

_____.; LIMA, M. M. S. Dança e Educação: poéticas que se encontram em suas relações com a sociedade. **Revista da Fundarte**, Montenegro, v. 1, p. 8-12, 2008.

_____.; PEDREIRA, L. V.; FIALHO, A. D.; SANTOS, D. G. A.; BASTOS, F. Qualificando Mostras de Dança com Crianças: Processos Colaborativos, Apreciação ao Vivo e de Registros em Vídeos. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DESCOBRIR A DANÇA /DESCOBRINDO ATRAVÉS DA DANÇA e ENCONTRO NACIONAL DA DADI, 1., Lisboa, 2012. **Anais...** Lisboa: SIDD, 2012.

_____.; TEIXEIRA, G. F. R.; OLIVEIRA, L.; FIALHO, A.; BASTOS, F.; VIEIRA, N. Dança na Educação Infantil: desvelando a arte e a ludicidade no corpo. **Conexão UEPG**. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Culturais, Divisão de Extensão Universitária. Ponta Grossa: Editora UEPG, v. 7, n. 2, p. 174-183, 2011.

_____.; _____.; TEIXEIRA, L. Ludicidade e Dança: “Improvisando” expressões artísticas na educação infantil. **Partes de Relatórios de Pesquisa em Interface com Extensão**. Viçosa: UFV, 2010.

VYGOTSKY, L. S. Imagination and creativity in childhood. **Soviet psychology**, n. 1, v. 28. p. 84-96, jan./fev. 1990.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

_____. **Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada**. Trad. J. Seabra Dinis. Lisboa: Moraes, 1979.

_____. **As origens do Caráter na criança.** Lisboa: Editorial Stampa, 1980.

_____. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa, Edições 70, 1998.

WAICHMAN, Pablo. **Tempo livre e recreação: um desafio pedagógico.** Campinas: Papirus, 2002.

WERNECK, C. L. G. Recreação e Lazer: Apontamentos Históricos no Contexto da Educação Física. In: WERNECK, C. L. G. **Lazer, Recreação e Educação Física.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 15-56.

ZANIOLO, L. O. Escola é onde se aprende a ensinar? Debatendo alguns aspectos da formação escolar do profissional da dança **Educação em Revista**, Marília, v. 9, n. 1, p. 93-108, jan./jun. 2008.

ANEXO 1 – TABELA DE SIGLAS

ANDA	Associação Nacional de Pesquisadores em Dança
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
ENGRUPE	Encontro Nacional de Grupos de Pesquisa em Dança
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
IBICIT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IPM	Instituto Presbiteriano Mackenzie
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MACKENZIE	Universidade Presbiteriana Mackenzie
METODISTA	Universidade Metodista de São Paulo
PUCGOIAS	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
PUCMINAS	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
TEDE	Sistema Eletrônico de Teses e Dissertações
UCB	Universidade Católica de Brasília
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFLA	Universidade Federal de Lavras

(continua)

UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFSJ	Universidade Federal de São João Del Rei
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UNB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEUB	Centro Universitário de Brasília
UNILAGO	União das Faculdades dos Grandes Lagos
UNISAL	Centro Universitário Salesiano de São Paulo
UNISO	Universidade de Sorocaba
UNOESTE	Universidade do Oeste Paulista
USJT	Universidade São Judas Tadeu
USP	Universidade de São Paulo

ANEXO 2 - LISTA COMPLETA DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Universidade com maior produção acadêmica na área	Número de produções	Porcentagem
UNESP	23	19,5%
UFSC	21	17,8%
USP	8	6,8%
UFV	7	5,9%
UNICAMP	6	5,1%
UFPR	4	3,4%
UFRGS	4	3,4%
UFG	4	3,4%
UEM	3	2,5%
UFMS	3	2,5%
MACKENZIE	3	2,5%
PUC-SP	2	1,7%
UFSCAR	2	1,7%
UFSM	2	1,7%
UFBA	2	1,7%
UFF	2	1,7%
UFRN	2	1,7%
UNOESTE	2	1,7%
UEPG	2	1,7%
UFES	1	0,8%
UFAM	1	0,8%
UFMT	1	0,8%
UNEB	1	0,8%
UFVJM	1	0,8%
UFU	1	0,8%
UFSJ	1	0,8%
UFMA	1	0,8%
UEL	1	0,8%
UDESC	1	0,8%
UFPI	1	0,8%
PUC-GO	1	0,8%
PUCPR	1	0,8%
METODISTA	1	0,8%
PUCMINAS	1	0,8%
UNISO	1	0,8%
Total	118	100,0%

ANEXO 3 - LISTA COMPLETA DE TRABALHOS DO ESTADO ATUAL POR ÁREA TEMÁTICA

a) Perspectivas da Educação Física para o Movimento na Educação Infantil

Dissertação

- 1- Educação Física na Educação Infantil: concepções e práticas de professores
Autor: Milna Martins Arantes
Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Estadual de Campinas/SP Ano de defesa: 2003
- 2 - Atividades rítmicas e linguagem corporal na Educação Infantil
Autor: Lilian Ferreira Rodrigues Brait
Orientador: Prof. Dr. Cleomar Ferreira Gomes.
Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Ano de defesa: 2006.
- 3 - Práticas curriculares da Educação Física na Educação Infantil: um estudo de caso
Autor: Kezia Rodrigues Nunes
Orientador: Prof. Dr. Amarílio Ferreira Neto
Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito
Ano de defesa: 2007
- 4 - Interdisciplinaridade na educação de infância: a roda olímpica do movimento, expressão, corpo e ludicidade.
Autor: Rosana Sandri Eleutério De Souza
Orientador: Prof. Dr.^a Jucimara Silva Rojas.
Programa de pós-graduação em Educação centro de ciências humanas e sociais da Universidade e Federal de Mato Grosso
Ano de defesa: 2009
- 5 - Educação Física na Educação Infantil – ensino do conceito de movimento corporal na perspectiva histórico-cultural.
Autor: Maria Clemência Pinheiro de Lima Ferreira,
Orientação: Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas.
Programa de pós-graduação em Educação Pontifícia Universidade de Goiás.
Ano de defesa: 2010

Artigos:

- 1- Narrando experiências cm a Educação Física na Educação Infantil
Autor: Eliana Ayoub
Publicado em: Revista. Brasileira. Ciência. Esporte, Campinas, v. 26, n. 3, p. 143-158, maio 2005.
- 2 - Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à Educação Infantil e à Educação Física
Autor: Deborah Thomé Sayão
Publicado em: Revista. Brasileira. Ciência. Esporte, Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002
- 3 - Educação Física na Educação Infantil: compartilhando olhares e construindo saberes entre a teoria e a prática.
Autor: Márcia Buss-Simão
Publicado em: Cadernos de Formação RBCE, p. 9-21, jan. 2011.
- 4 - Educação Física na Educação Infantil: uma parceria necessária Joana S. Magalhães, Marília Corrêa Kobal, Regiane Peron de Godoy.
Publicado em: Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte – 2007, 6 (3): 43-52.
- 5 - Conteúdos, linguagens e possibilidades: o relato de uma proposta da Educação Física na Educação Infantil.
Autor: Adriana Maria Pereira Wendhausen
Publicado em: Cadernos de Formação RBCE, p. 31-45, set. 2012 31.
- 6 - O corpo das crianças em movimento: apontamentos provisórios sobre a cultura corporal na educação Infantil
Autor: Maurício Roberto da Silva
Publicado em: Revista Múltiplas Leituras, v. 3, n. 1, p. 136-164, jan. jun. 2010.
- 7 - O movimento corporal na Educação Infantil.
Autor: Marcus Vinícius Palmeira Silva
Publicado em: Revista corpo movimento e saúde ISSN 2238-300X
- 8 - Educação Física na Educação Infantil: refletindo sobre a “hora da Educação Física”.
Autor: Márcia Buss Simão
Publicado em: Motrivivência Ano XVII, Nº 25, P. 163-172 Dez./2005.
- 9 - Educação Física na Educação Infantil e suas diferentes abordagens: em busca de pistas bibliográficas.

- Autores: Janair Mezzari, Inelve M^a Favaretto Garbin, Adriana M.P Wendhausen
Publicado em: Motrivivência Ano XIX, Nº 29, P. 29-54 Dez./2007.
- 10 - As especificidades e os possíveis conteúdos da Educação Física na Educação Infantil: refletindo sobre movimento, brincadeira e tempo-espço.
Autores: Elaine Lima, Iracema Munarim, Carin Lissiane Perske, Luciano Gonzaga Galvão
Publicado em: Motrivivência Ano XIX, Nº 29, P. 103-128 Dez./2007.
- 11 - Educação Física e Interdisciplinaridade na Educação de Infância.
Autores: Rosana Sandri Eleutério de Souza, Jucimara Rojas.
Publicado em: Motrivivência Ano XX, Nº 31, P. 207-223 Dez./2008.
- 12 - Educação Física na educação Infantil: riscos, conflitos e controvérsias.
Autor: Deborah Thomé Sayão
Publicado em: Motrivivência Ano XI, n2 13, Novembro/1999.
- 13 - Educação Física na Educação Infantil: influência de um programa na aprendizagem e desenvolvimento de conteúdos conceituais e procedimentais.
Autor: Kelly Zoppei Flores, Osvaldo Luiz Ferraz,
Publicado em: Revista brasileira. Educação. Física. Especial, São Paulo, v.18, n.1, p.47-60, jan./mar. 2004.
- 14 - Corpos, saberes e infância: um inventário para estudos sobre a educação do corpo em ambientes educacionais de 0 a 6 anos.
Autores: Ana Cristina Richter, Alexandre Fernandez Vaz.
Publicado em: Revista. Brasileira. Ciência. Esporte, Campinas, v. 26, n. 3, p. 79-93, maio 2005.
- 15 - Educação Física Escolar: um olhar para a Educação Infantil.
Autores: Leisa Caetano Bürger, Hugo Norberto Krug.
Publicado em: <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 13 - Nº 130 - Marzo de 2009
- 16 - Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil
Autor: Eliana Ayoub
Publicado em: Revista paulista. Educação Física, São Paulo, supl.4, p.53-60, 2001.
- 17 - Reflexões de professores sobre a Educação Física na Educação Infantil incluindo o Referencial Curricular Nacional.
Autores: Osvaldo Luiz Ferraz, Lino de Macedo.
Publicado em: Revista paulista. Educação Física, São Paulo, supl.4, p.53-60, 2001.
- 18 - Saberes docentes e a organização didático pedagógica da Educação Física na

Educação Infantil.

Autores: Ana Paula Bernardi, Hugo Norberto Krug.

Publicado em: Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte – 2008, 7 (2): 85-101.

19 - Educação Física na Educação Infantil e o currículo da formação inicial.

Autor: Cristiane Guimarães de Lacerda

Publicado em: Revista Brasileira Ciência Esporte, Florianópolis, v. 34, n. 2, p. 327-341, abr./ jun. 2012 327

20 - O lugar da infância e da formação humana na formação inicial em Educação Física.

Autores: Carmen Lúcia Nunes Vieira, Nadége Luise Nunes de Abreu Welsch

Publicado em: Motrivivência Ano XIX, Nº 29, P. 129-140 Dez./2007

21- Formação continuada em educação Física para professores de educação Infantil: a técnica dos diários de aula.

Autores: Valentina Piragibe, Osvaldo Luiz Ferraz.

Publicado em: Revista Brasileira de Educação. Física. Esporte, São Paulo, v.20, n.4, p.227-37, out./dez. 2006 • 227.

22 - Trabalho corporal na educação Infantil: afinal, quem deve realizá-lo? Autores: Frederico Jorge Saad Guirra, Elaine Prodócimo

Publicado em: Motriz, Rio Claro, v.16 n.3 p.708-713, jul./set. 2010

23 - Concepções e práticas de educadoras da pequena infância: em foco as fontes de saberes para o trabalho docente.

Autor: Marynelma Camargo Garanhani.

Publicado em: GT: Educação da Criança de 0 a 6 anos / n.07, 28ª Reunião Anual da ANPED, 16 a 19 de outubro de 2005, Caxambu / MG

b) Dança na Educação Infantil - Experiências Pedagógicas

Dissertações:

1 - Educando na vida com a dança: corporeidade e movimento.

Autor: Helena Marinho

Orientadora: Prof.^a Dr^a Iduína Mont'Alverne Chaves

Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense

Ano de defesa: 2005

2 - Que dança faz dançar a criança? Investigando as possibilidades da Dança-Improvisação na Educação Infantil.

Autor: Elaine Cristina Pereira Lima

Orientador: Prof.^a. Dr^a. Maria do Carmo Saraiva

Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina. Ano de defesa: 2009

3 - A dança na Educação Infantil a partir da escuta das crianças. Autor: Flávia Castagno Queiroz

Orientadora: Profa. Dra. Liana Gonçalves Pontes Sodré.

Co-orientadora: Profa. Dra. Lenira Peral Rengel

Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Ano de defesa: 2013

4 - A inserção da dança escolar como possibilidade de Educação integral.

Autor: Dulce Maria Rosa Cintra.

Orientadora Prof. Dr. Lucia H. Tiosso Moretti

Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista.

Ano de defesa: 2008

5 - Dança linguagem do corpo na Educação Infantil.

Autor: Ruth Regina Melo De Lima

Orientador: Prof. Dr. Karenine de Oliveira Porpino

Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Ano de defesa: 2007

6 - “Que dança é essa? Uma proposta para a Educação Infantil”.

Autor: Fernanda de Souza Almeida

Orientador: Prof^a. Dra. Kathya Maria Ayres de Godoy

Ano de defesa: 2013

7 - Entrando na Dança: reflexos de um curso de formação continuada para professores de Educação Infantil.

Autor: Fernanda Sgarbi

Orientador: Prof^a. Dra. Kathya Maria Ayres de Godoy e

Co-orientação: Prof^a Dra. Rita de Cassia Franco de Souza Antunes

Programa de Pós-graduação em Artes da Universidade Estadual Paulista ”Júlio de

Mesquita Filho”

Ano de defesa: 2009

Artigos

1 - Dança e Infância: contribuições para o ensino.

Autores: Karenine de Oliveira Porpino, Ruth Regina Melo de Lima.

Publicado em: Anais do 2º encontro nacional de pesquisadores em dança (2011) Dança: contrações epistêmicas

2 - Que dança faz dançar a criança? Ampliando as experiências na infância por meio da dança. Autor: Elaine Cristina Pereira Lima, Maria do Carmo Saraiva.

Publicado em: Anais do Congresso de Educação Básica: Aprendizagem e Currículo, Universidade Federal de Santa Catarina, ano 2012.

3 - Dança na Educação Infantil: analisando a influência da ludicidade na construção do conhecimento artístico.

Alba Pedreira Vieira, Guilherme Fraga da Rocha Teixeira, Letícia Oliveira Teixeira.

Publicado em: Anais II Encontro Regional de Arte Educadores da Região Sul II ENREFAEB/ Sul, 2010, Curitiba, PR: Faculdade de Artes do Paraná, 2010.

4 - A dança em Portinari: a arte pictórica como instrumento de intervenção pedagógica para o ensino da dança.

Autor: Eliane Regina Crestani Tortola, Larissa Michelle Lara, Sonia Mari Shima Barroco.

Publicado em: ENGRUPEdança 2009 ISSN 1982-2863

5 - "Faz melão, faz melancia": um relato sobre dança, Educação Infantil e Educação Física. Autor: Andréa Regina Fonseca Silveira

Publicado em: Revista ZeroSeis, ISSN 1980 - 4512 Florianópolis, Brasil.

6 - Dança na Educação Infantil: desvelando a arte e a ludicidade no corpo.

Autores: Alba Pedreira Vieira, Guilherme Fraga da Rocha Teixeira, Letícia T. Oliveira, Aline D. Fialho, Fernanda R. N. Bastos, Nara C. Vieira.

Publicado em: Revista Conexão UEPG, v. 7, p. 1-12, 2011.

7 - A importância de oficinas de arte/dança com pais e professores da Educação Infantil. Autores: Alba Pedreira Vieira, Letícia Oliveira Teixeira.

Publicado em: Revista Participação v. 17, p. 65-72, 2010.

8 - A Dança e a Criança de Educação Infantil: um caminho de aproximação Autor: Fernanda de Souza Almeida

Publicado em: Anais do VI COPEDI - Congresso Paulista de Educação Infantil e II Congresso Internacional de Educação Infantil | “Educação Infantil subvertendo ordens?”

Política, imaginação e fantasia”. 03/09/2012 - 06/09/2012

9 - A dança na Educação Infantil.

Autor: Lisete Arnizaut de Vargas

Publicado em: O educador mediador no desenvolvimento das diferentes linguagens da criança, série editada por Suzi Mesquita Vargas. – Brasília: Gerda, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, 2011 (Série mesa educadora para a primeira infância; 4).

10 - A Dança e a criança: apontamentos de uma prática

pedagógica. Autor: Priscilla Alvarenga Rocha

Publicado em: Revista Vozes dos Vales da UFVJM: Publicações Acadêmicas – MG – Brasil – Nº 01 – Ano I – 05/2012 Reg.: 120.2.095–2011 – PROEXC/UFVJM.

11 - Corpo, Dança, e Formação de Professores de Educação Infantil.

Autores: Fernanda Sgarbi e Kathya Maria Ayres de Godoy, Rita de Cássia Franco de Souza. Publicado em: Eliana Marques Zanata; Vera Lucia Messias Fialho Capellini; Rita Melissa Lepre; Luciene Ferreira da Silva. (Org.). Formação Docente e Universalização do Ensino: proposições para o desenvolvimento humano. 1ªed. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2011, v. 1, p. 243-247.

12 - Corpo, movimento e dança: passo e compasso de um curso de formação continuada para professores de Educação Infantil.

Autores: Fernanda Sgarbi e Kathya Maria Ayres de Godoy, Rita de Cássia Franco de Souza. Publicado em: X Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores - Formação de Professores e a Prática Docente: os dilemas contemporâneos, 2009, Águas de Lindóia. Livro de Resumos do X Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores - Formação de Professores e a Prática Docente: os dilemas contemporâneos. São Paulo: Bandeirantes Editora, 2009. v. 1. p. 121-121.

13 - A Dança na formação de professores de Educação Infantil

Autor: Fernanda Sgarbi

Publicado em: ENGRUPEdança 2009 ISSN 1982-2863

c) Movimento - Jogos Corporais e Dimensão Lúdica

Tese

1 - Os níveis de compreensão interpessoal de Selman no contexto do jogo simbólico Autor: Adriana Emilia Heitmann Gonçalves Teixeira Fontes

Orientador: Orly Zucatto Mantovani de Assis

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de

Campinas.

Ano de defesa: 2004

Dissertação

- 1 - Caixa de brinquedos e brincadeiras: uma aliada na construção de atitude lúdica para a res- significação da prática pedagógica do movimento na Educação Infantil

Autor: Ana Maria Leite

Orientador: Osvaldo Luiz Ferraz

Ano de defesa: 2010

- 2 - O lúdico na prática pedagógica do professor de Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental: concepções e práticas

Autor: Maria Cristina Trois Dorneles Rau

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Pura Lúcia Oliver

Martins

Programa de Pós Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Ano de defesa: 2006

- 3 - Jogos e atividades lúdicas nas aulas de Educação Física: contribuições para o desenvolvi- mento cognitivo da criança.

Autor: Marcelo Crepaldi Leitão

Orientador: Prof.^a. Dr.^a. Lúcia Helena T. Moretti

Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista.

Ano de defesa: 2006

- 4 - Jogos e brincadeiras na Educação Infantil: opinião de professoras Autor: Gerônimo Miguel Cardia

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Eliete Jussara Nogueira

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba Ano de defesa: 2008

- 5 - Jogo, brincadeira e prática reflexiva na formação de professores.

Autor: Lúcia Maria Salgado dos Santos Lombardi

Orientador: Maria Isabel de Almeida,

Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Ano de defesa: 2005.

6 - A dimensão lúdica da linguagem corporal Infantil e sua relação com o processo de aprendizagem: uma reflexão a partir das práticas escolares percebidas nas escolas da rede pública de ensino no município de Imperatriz-MA

Autor: Amanda Ribeiro Miranda Orientador:

Paulo da Trindade Nerys Silva

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão

Ano de defesa: 2007

7 - O corpo em movimento: um estudo sobre uma experiência corporal lúdica no cotidiano de uma escola pública de Belo Horizonte

Autor: Valciria de oliveira pinto

Orientadora: Profa. Dra. Lucia Helena Pena Pereira

Programa de Pós-Graduação em Educação: Processos Socioeducativos e Práticas Escolares da Universidade Federal de São João Del-Rei,

Ano de defesa 2010

Artigos:

1 - Atividade lúdica como meio de desenvolvimento Infantil.

Autores: Najara Moreira Cebalos, Renata Arantes Mazaro, Mariangela Zanin, Marco Paolo Diniz Correia Ceraldi.

Publicado em: Revista. Mineira de. Educação. Física, Viçosa, v. 20, n. 3, p. 77-92, 2012

2 - A tematização dos jogos indígenas na Educação Física Infantil em uma escola do município de Lavras - MG

Autores: Daniel Evangelista Sales, Fabio Pinto Gonçalves dos Reis e Leandra Aparecida de Sousa Reis.

Departamento de Educação Física – Universidade Federal de Lavras – MG – Brasil –

Publicado em: Revista. Mineira de Educação Física, Viçosa, Edição Especial, n. 1, p 693-702, 2012.

3 - Brincando nas ruas da cidade de Chapecó/SC: a Educação Física em busca do resgate das manifestações lúdicas algumas reflexões¹

Autores: Sandra Fachineto, Silene Friedrich, Ricardo Rezer.

Publicado em: Motrivivência Ano XV, Nº 20-21, P. 231-253 Mar./Dez.-2003.

4 - O jogo, a Educação Física e a escola: é possível falsear as implicações da teoria piagetiana?

Autor: Jorge Dorfman Knijnik, Rosangela Nobre Pires, Marina Soares Fressato.

- Publicado em Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte – 2002, 1(1): 95-105.
- 5 - Jogos, brincadeira e a Educação Física na pré-escola. Autor: Tizuko Morchida Kishimoto
Publicado em: Motrivivência, dezembro de 1996.
- 6 - A brincadeira e o desenvolvimento Infantil: implicações para a educação em creches e pré-escolas
Autores: Zilma De Moraes Ramos De Oliveira
Publicado em: Motrivivência, dezembro de 1996.
- 7 - O cotidiano da criança na instituição de ensino: espaço e tempo disponível para atividades lúdico-motoras
Autores: Riller Silva Reverdito, Silvana Vilela Capellari Costa, Ester Jesus de Oliveira, Ademar José Capellari, Allan Costa Simões, Marcela Caroline Martins da Mota, Yara Vieira dos Anjos, Magda Jaciara Andrade Barros, Rute Estanislava Tolocka.
Publicado em: Pensar a Prática, Goiânia, v.16, n.2, p. 320-618, abr/jun, 2013.
- 8 - Brincadeiras cantadas: educação e ludicidade na cultura do corpo
Autores: Larissa Michelle Lara, Giuliano Gomes de Assis Pimentel, Deiva Mara Delfini Ribeiro.
Publicado em: <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 10 - N° 81 - Febrero de 2005
- 9 - “Exercícios de Ser Criança”: Corpo em movimento e a cultura lúdica nos tempos-espaços na Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis² ou “Por que toda criança precisa brincar (muito)?”.
Autor: Maurício Roberto da Silva
Publicado em: Motrivivência Ano XIX, N° 29, P. 141-196 Dez./2007-.
- 10 - O lúdico e a educação escolarizada da criança
Autor: Fernando Donizete Alves
Publicado em: SciELO Books: OLIVEIRA, ML, org. *(Im) pertinências da educação: o trabalho educativo em pesquisa* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 193 p.
- 11 - Desenvolvimento, aprendizagem e atividades lúdicas na concepção de Leontiev: contribuições para a Educação Física escolar
Autores: Cintia Regina de Fátima, Flávia Gonçalves da Silva,
Publicado em: Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 1, p. 127- 146, jan./abr. 2013.

d) Reflexões a Respeito do Ensino da Dança para a Educação Infantil

Artigos:

1 - A dança Infantil enquanto expressão

Autor: Rozana Aparecida da Silveira, Gustavo Levandoski, Fernando Luíz Cardoso.

Publicado em: <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 13 - Nº 121 - Junio de 2008

2 - A dança criativa e o mito da criança

feliz Autor: Isabel Marques

Revista Educação. Física Viçosa, 5 (1): 28 - 39, 1997

3 - A Criança e a Dança na Educação Infantil

Autor: Kathya Maria Ayres de Godoy

Publicado em: Caderno de formação de Professores Bloco 02 - Didática dos Conteúdos Caderno de formação: formação de professores Educação Infantil: princípios e fundamentos / Universidade Estadual Paulista. Pró-reitora de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.v. 5;

4 - Arte que Dança na Escola: possibilidades e caminhos percorridos

Autor: Kathya Maria Ayres de Godoy

Publicado em: Maristela Angotti. (Org.). A Educação Infantil em Diálogos. 1ed. Campinas: Editora Alínea, 2012, v. 1, p. 75-88.

5 - Dança educativa: um fato em escolas de São

Paulo Autor: Marta Thiago Scarpato

Publicado em: Cadernos Cedes, ano XXI, no 53, abril/2001.

6 - Formação de professores para a Educação Infantil e o movimento: algumas considerações.

Autores: Carolina Romano de Andrade, Cinthia Magda Fernandes Ariosi.

Publicado em: Anais do II Congresso de Educação, Arte e Cultura, 2010, Santa Maria. Congresso de Educação, Arte e Cultura, 2010.

7 - O movimento e a formação de professores para a Educação Infantil

Autores: Carolina Romano de Andrade, Cinthia Magda Fernandes Ariosi.

Publicado em: Actas III Encuentro Iberoamericano em Educación, Universidad de Alcalá, España, 28-31 de outubro de 2008.

8 - A dança na escola para a Educação Infantil: elementos e estratégias

Autores: Carolina Romano de Andrade, Fernanda de Souza Almeida.

Publicado em: IV ENGRUPE Dança - Encontro Nacional de Grupos de Pesquisa em Dança, Anais IV ENGRUPE Dança Pesquisa em dança: interculturalidade e diásporas, outubro de 2013.

- 9 - Caminhos da pesquisa: O professor reflexivo em dança e os possíveis diálogos com a Educação Infantil.

Autor: Carolina Romano de Andrade

Publicado em: IV ENGRUPE Dança - Encontro Nacional de Grupos de Pesquisa em Dança, Anais IV ENGRUPE Dança Pesquisa em dança: interculturalidade e diásporas, outubro de 2013.

- 10 - O movimento nos cursos de pedagogia da UNESP: lócus de formação de professores para a Educação Infantil

Autores: Carolina Romano de Andrade, Cinthia Magda Fernandes Ariosi.

Publicado em: XII Jornada Pedagógica, 2008, Marília. Tecnologia e Educação: um olhar crítico. Marília. Marília: UNESP, 2008. v. 1.

- 11 - Dança na Educação Infantil: uma estratégia pedagógica para a Educação sustentável

Autores: Daniele Barilli, Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra.

Publicado em: XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, o IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente – SIPD- Cátedra UNESCO e o II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE, agendados para 23 a 26 de setembro de 2013, na PUCPR, em Curitiba.

- 12 - Dança e Movimento na Formação de Professores de Artes.

Autores: Carolina Romano de Andrade, Cinthia Magda Fernandes Ariosi.

Publicado em: V Reunião Científica da Abrace, 2011, Porto Alegre. Memória Abrace Digital, 2011.

- 13 - Dança e movimento na formação de professores.

Autores: Carolina Romano de Andrade, Cinthia Magda Fernandes Ariosi.

Publicado em: Anais do 2º Encontro Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA), 2011.

- 14 - Piaget para professores de dança: um estudo teórico.

Autor: Susan W Stinson

Publicado em: Revista Mineira de Educação Física Viçosa, 7(1): 14-32, 1999.

e) Experiências Pedagógicas para o Movimento na Educação Infantil

Dissertações:

- 1 - Movimento corporal da criança na Educação Infantil: expressão, comunicação e

interação. Autor: Leonice Matilde Richter

Orientadora: Prof.^a. Maria Veranilda Soares

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito.

Ano de defesa: 2006

- 2 - Um olhar sobre o educador da infância: o espaço do brincar corporal na prática pedagógica Autor: Daiana Camargo.

Orientador: Sílvia Christina Madrid Finck.

Ano de defesa: 2011

- 3 - Corporeidade, Educação Infantil e formação

docente. Autor: Vera Regina Rozendo Montano

Orientador: Prof. Dr. Cipriano Carlos Luckesi

Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação – Universidade Federal da Bahia

Ano de defesa: 2007

Artigos:

- 1 - Infância e conhecimento escolar: princípios para a construção de uma Educação Física “para” e “com” as crianças.

Autores: José Alfredo Debortoli, Meily Assbú Linhales, Tarcísio Mauro Vago.

Publicado em: Pensar a Prática 5: 92-105, Jul./Jun. 2001-2002

- 2 - A Educação Física na Escolarização da Pequena Infância

Autor: Marynelma Camargo Garanhani**

Publicado em: Pensar a Prática 5: 106-122, Jul./Jun. 2001-2002

- 3 - Investigando a ação pedagógica da Educação Física na Educação Infantil

Autores: Atos Prinz Falkenbach, Greice Drexsler, Verônica Werle.

Publicado em: Movimento, Porto Alegre, v.12, n. 01, p. 81-103, janeiro/abril de 2006.

- 4 - O cotidiano da Educação Infantil e a presença da Educação Física na poética de ser criança.

Autores: Victor José Machado de Oliveira, David Gomes Martins, Nilton Poletto Pimentel.

Publicado: Pensar a Prática, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 1319, jan./mar. 2013.

- 5 - Observação compreensivo-crítica das experiências de movimento corporal das crianças na Educação Infantil

Autor: Nelson Figueiredo de Andrade Filho

Publicado em: Movimento Porto Alegre, v. 19, n. 01, p. 55-71, jan/mar de 2013.

6 - A consciência corporal na Educação Infantil

Autores: Edelvira de Castro Quintanilha Mastroianni. Tânia Cristina Bofi, Augusto Cesinando de Carvalho Leila Suzuki Saita Marcos Leão Silva Cruz.

Publicado em: Núcleos de Ensino. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2007. p. 12-30.

7 - Educação do Movimento Corporal: Desafios e Perspectivas

Autores: Joseney Ribeiro Rondon e Márcia Regina do Nascimento Sambugari

Publicado Em: Anais do Encontro de Pedagogia: 40 Anos Formando Educadores

8 - O eixo Movimento na Educação Infantil: uma proposta de planejamento. Autores: Joceli do Carmo Knebel da Costa e Amauri A. Bássoli de Oliveira.

Publicado em: Revista da Educação Física/UEM Maringá, v. 13, n. 1, p. 115-121, 1. sem. 2002

9 - Aprendendo a partir da experiência em grupo: ritmos e expressão corporal para a Educação Infantil.

Autor: Mariana Zamberlan Nedel.

Publicado em: Revista da SPAGESP - Sociedade de Psicoterapias Analíticas Grupais do Estado de São Paulo Jul.-Dez. 2010, Vol. 11, No. 2, pp. 64-77.

f) Concepção de Corpo e Movimento na Educação Infantil:

Teses:

1 - As concepções de corpo de movimento de professoras nas práticas educativas: significado e sentido de atividades de brincadeiras na Educação Infantil.

Autor: Dijnane Fernanda Vedovatto Iza

Orientador: Prof.^a. Dr^a. Maria Aparecida Mello

Programa de Pós-Graduação em Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos.

Ano de defesa: 2008

2 - Corpo e movimento na educação Infantil: concepções e saberes docentes que permeiam as práticas cotidianas

Autor: Nara Rejane Cruz de Oliveira

Orientador: Prof.^a Dra. Zilma de Moraes Ramos de Oliveira

Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de

São Paulo

Ano de defesa: 2001

Dissertações:

- 1 - Criatividade e brincadeira de faz-de-conta nas concepções de professores da Educação Infantil.

Autor: Cynthia de Souza Paiva Nascimento

Orientador: Prof.^a. PHD. Vera Maria Ramos de Vasconcellos

Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense

Ano da defesa: 2004

- 2 - Concepção de corporeidade de professores da Educação Infantil e sua ação docente.

Autor: Patrícia Alzira Proscêncio

Orientadora: Prof.^a. Dr^a. Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma

Programa De Mestrado Em Educação Da Universidade Estadual De Londrina Ano de defesa: 2010

- 3 - A prática pedagógica dos professores da Educação Infantil do município de Ponta Grossa/ PR: uma análise sobre o corpo em movimento.

Autor: Cristiane Aparecida Woytichoski de Santa Clara

Orientador: Prof.^a. Dr^a. Silvia Christina Madrid Finck

Programa de Pós- Graduação em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa Ano da defesa: 2013

Artigos:

- 1 - O espaço do “corpo” na educação da infância. Autor: Nara Rejane Cruz de Oliveira

Publicado em: Conexões: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas, v. 6, n. 1, p. 1-13, jan/abr. 2008.

- 2 - Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à Educação Infantil e à Educação Física.

Autor: Deborah Thomé Sayão

Publicado em: Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002

- 3 - Educação e corporeidade: vivências na Educação Infantil.

Autores: Mayam de Andrade Bezerra e Jorge Fernando Hermida

Publicado em: Revista EDUCAmazônia - Educação Sociedade e Meio Ambiente, Humaitá, LAPESAM, GISREA/UFAM/CNPq/EDUA – ISSN 1983-3423 – Ano 4, Vol. VII, nº 2, jul-dez, 2011, Pág. 74-91.

4 - Corpo em Movimento e a Educação Infantil: uma Linguagem da

Criança Autor: Marynelma Camargo Garanhani

Publicado em: Anais V EDUCERE 2005 -III Congresso Nacional Da Área De Educação- Pontifícia Universidade Católica Do Paraná – PUCPR

5 - Cabeças e corpos, adultos e crianças: cadê o movimento e quem separou tudo isso? Autor: Deborah Thomé Sayão

Publicado em: Revista Eletrônica de Educação, v. 2, n. 2, nov. 2008. Artigos

g) Legislação e o Movimento

Dissertações:

1 - Atividades de Movimento na Educação Infantil

Autor: Andréia Cristina Metzner.

Orientador: Prof.^a Dra. Maria Aparecida Mello

Programa de Pós Graduação em Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos

Ano de defesa: 2004

2 - Artes na Educação Infantil: crítica das orientações e diretrizes curriculares.

Autor: Márcia Barcellos Ferri

Programa de Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Orientador: Prof.^a Dr. Odair Sass

Ano de defesa: 2008

3 - Artes na Educação Infantil: um Estudo das Práticas Pedagógicas do Professor de Escola Pública.

Autor: Maria Thereza Ferreira de Carvalho Orientador:

Prof.^a Dr. Carlos Antônio Giovinazzio Jr.

Programa de Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Ano de defesa: 2010

Artigos:

- 1 - Organização do espaço e do tempo na Educação Infantil – A legislação e os documentos publicados pelo ministério da educação.

Autor: Maévi Anabel Nono

Publicado em: Caderno de formação: formação de professores educação Infantil: princípios e fundamentos / Universidade Estadual Paulista. Pró-reitora de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

v. 2; 128 p.

- 2 - Educação Física na Educação Infantil: uma realidade almejada.

Autores: Adriana Gentilin Cavalaro e Verônica Regina Muller

Publicado em: Educar, Curitiba, n. 34, p. 241-250, 2009. Editora

UFPR

h) Experiências Pedagógicas para o Movimento na Educação Infantil

Dissertações:

- 1 - Movimento corporal da criança na Educação Infantil: expressão, comunicação e interação. Autor: Leonice Matilde Richter

Orientadora: Prof.^a. Maria Veranilda Soares

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito.

Ano de defesa: 2006

- 2 - Um olhar sobre o educador da infância: o espaço do brincar corporal na prática pedagógica Autor: Daiana Camargo.

Orientador: Sílvia Christina Madrid Finck.

Ano de defesa: 2011

- 3 - Corporeidade, Educação Infantil e formação

docente. Autor: Vera Regina Rozendo Montano

Orientador Prof. Dr. Cipriano Carlos Luckesi

Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação – Universidade Federal da Bahia

Ano de defesa: 2007

Artigos:

- 1 - Infância e conhecimento escolar: princípios para a construção de uma Educação

Física “para” e “com” as crianças.

Autores: José Alfredo Debortoli, Meily Assbú Linhales, Tarcísio Mauro Vago.

Publicado em: Pensar a Prática 5: 92-105, Jul./Jun. 2001-2002

2 - A Educação Física na Escolarização da Pequena Infância

Autor: Marynelma Camargo Garanhani**

Publicado em: Pensar a Prática 5: 106-122, Jul./Jun. 2001-2002

3 - Investigando a ação pedagógica da Educação Física na Educação Infantil

Autores: Atos Prinz Falkenbach, Greice Drexler, Verônica Werle.

Publicado em: Movimento, Porto Alegre, v.12, n. 01, p. 81-103, janeiro/abril de 2006.

4 - O cotidiano da Educação Infantil e a presença da Educação Física na poética de ser criança.

Autores: Victor José Machado de Oliveira, David Gomes Martins, Nilton Poletto Pimentel.

Publicado: Pensar a Prática, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 1319, jan./mar. 2013.

5 - Observação compreensivo-crítica das experiências de movimento corporal das crianças na Educação Infantil

Autor: Nelson Figueiredo de Andrade Filho

Publicado em: Movimento Porto Alegre, v. 19, n. 01, p. 55-71, jan/mar de 2013.

6 - A consciência corporal na Educação Infantil

Autores: Edelvira de Castro Quintanilha Mastroianni. Tânia Cristina Bofi, Augusto Cesinando de Carvalho Leila Suzuki Saita Marcos Leão Silva Cruz.

Publicado em: Núcleos de Ensino. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2007. p. 12-30.

7 - Educação do Movimento Corporal: Desafios e Perspectivas

Autores: Joseney Ribeiro Rondon e Márcia Regina do Nascimento Sambugari

Publicado Em: Anais do Encontro de Pedagogia: 40 Anos Formando Educadores

8 - O eixo Movimento na Educação Infantil: uma proposta de planejamento.

Autores: Joceli do Carmo Knebel da Costa e Amauri A. Bássoli de Oliveira.

Publicado em: Revista da Educação Física/UEM Maringá, v. 13, n. 1, p. 115-121, 1. sem. 2002

9 - Aprendendo a partir da experiência em grupo: ritmos e expressão corporal para a Educação Infantil.

Autor: Mariana Zamberlan Nedel.

Publicado em: Revista da SPAGESP - Sociedade de Psicoterapias Analíticas Grupais do Estado de São Paulo Jul.-Dez. 2010, Vol. 11, No. 2, pp. 64-77.

i) Perspectivas do Movimento para a Psicologia do Desenvolvimento

Dissertações:

1 - A contribuição das atividades psicomotoras na Educação Infantil: um estudo experimental com pré-escolar do ensino público municipal de Teresina-Piauí.

Autor: Maria Beike Waquim Figueiredo

Orientador: Prof. Dr. Acácio Salvador Vêras e Silva

Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí

Ano de defesa: 2006

Artigos:

1 - O movimento da criança no contexto da Educação Infantil: reflexões com base nos estudos de Wallon.

Autor: Marynelma Camargo Garanhani

Publicado em: Revista Contrapontos - volume 5 - n. 1 - p. 81-93 - Itajaí, jan./abr. 2005.

2 - O corpo em movimento na Educação Infantil: uma linguagem da criança. Autor: Profa. Dra. Marynelma Camargo Garanhani

Publicado em: Anais V EDUCERE 2005 -III Congresso Nacional da área de Educação- Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR

3 - Corpo e construção do conhecimento: uma reflexão para a Educação Infantil. Autor: Marina Célia Moraes Dias

Publicado em: Revista paulista Educação. Física, São Paulo, supl.2, p.13-15, 1996.

4 - O Movimento do corpo Infantil: uma linguagem da criança.

Autor: Marynelma Camargo Garanhani, Lorena de F. Nadolny.

Publicado em: Caderno de formação: didática dos conteúdos formação de professores / Universidade Estadual Paulista. Pró-reitora de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 1; 200 p.; 28 cm. – (Curso de Pedagogia)

j) Movimento e as Formas de Linguagem e Comunicação

Tese:

1 - Movimento Educação Infantil: uma pesquisa-ação na perspectiva semiótica. Autor: Eliane Gomes da Silva

Orientador: Prof. Dra. Roseli Cecilia Rocha de Carvalho Baumel

Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Ano da defesa: 2012

Dissertações:

1 - Se-Movimentar e significação.

Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina Autor: Eliane Gomes da Silva

Orientador: Prof. Dr. Elenor Kunz

Co-orientadora: Prof^a. Dra. Lúcia Helena Ferraz Sant'Agostino

Ano de defesa: 2007

2 - Corpo, movimento e linguagem: em busca do conhecimento na escola de Educação Infantil. Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Autor: Amanda Fonseca Soares Freitas

Orientadora: Anna Maria Salgueiro

Ano de defesa: 2008

Artigo:

1 - Educação (Física) Infantil: território de relações comunicativas.

Autor: Eliane Gomes da Silva, Elenor Kunz, Lucia Helena Ferraz Sant'Agostino

Publicado em: Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Florianópolis, v. 32, n. 2-4, p. 29-42, dez. 2010.

ANEXO 4 - LISTA COMPLETA DE TRABALHOS DO ESTADO ATUAL POR CATEGORIA

a) Categorias da Área Temática *Dança na Educação Infantil Experiências Pedagógicas*

I-- Dança como Linguagem.

Entrando na Dança: reflexos de um curso de formação continuada para professores de Educação Infantil.

Corpo, Dança, e Formação de Professores de Educação Infantil.

Corpo movimento e dança: passo e compasso de um curso de formação continuada para professores de Educação Infantil.

A Dança na formação de professores de Educação

Infantil “Que dança é essa? Uma proposta para a

Educação Infantil”.

A Dança e a Criança de Educação Infantil: um caminho de aproximação

II-- Dança no Processo Educativo

Educando na vida com a dança: corporeidade e movimento.

Que dança faz dançar a criança? Ampliando as experiências na infância por meio da dança.

Que dança faz dançar a criança? Investigando as possibilidades da Dança-Improvisação na Educação Infantil.

A dança na Educação Infantil a partir da escuta das crianças.

A inserção da dança escolar como possibilidade de Educação integral.

III- Dança e Ludicidade

Dança na Educação Infantil: analisando a influência da ludicidade na construção do conhecimento artístico.

Dança na Educação Infantil: desvelando a arte e a ludicidade no corpo.

A importância de oficinas de arte/dança com pais e professores da Educação Infantil. A dança na Educação Infantil.

A Dança e a criança: apontamentos de uma prática pedagógica.

IV- Dança como Expressão

Dança linguagem do corpo na Educação Infantil

Dança e Infância: contribuições para o ensino.

A dança em Portinari: a arte pictórica como instrumento de intervenção pedagógica para o ensino da dança.

“Faz melão, faz melancia”: um relato sobre dança, Educação Infantil e Educação Física.

b) Categorias da Área temática *Reflexões a Respeito do Ensino da Dança para a Educação Infantil*

I- Dança e Legislação

O movimento nos cursos de pedagogia da UNESP: lócus de formação de professores para a Educação Infantil.

Formação de professores para a Educação Infantil e o movimento: algumas considerações.

O movimento e a formação de professores para a Educação Infantil

Dança e Movimento na Formação de Professores de Artes.

Dança e movimento na formação de professores.

II- Dança e Educação

A dança infantil enquanto expressão.

A dança criativa e o mito da criança feliz

Dança educativa: um fato em escolas de São Paulo

Piaget para professores de dança: um estudo teórico.

Dança na Educação Infantil: uma estratégia pedagógica para a Educação sustentável.

III- Dança como Linguagem

A Criança e a Dança na Educação Infantil

Arte que Dança na Escola: possibilidades e caminhos percorridos.

Caminhos da pesquisa: O professor reflexivo em dança e os possíveis diálogos com a Educação Infantil.

A dança na escola para a Educação Infantil: elementos e estratégias

ANEXO 5 - TABELAS - DOCUMENTOS DAS PREFEITURAS

Estância Hidromineral de Águas de São Pedro/SP		
Projeto Político Pedagógico do Núcleo Promocional e Social de Atendimento à Primeira Infância Escola Municipal de Ensino Infantil – EMEI – “Vida”		
Responsável pela elaboração: Diretora da Escola: Maria Cristina Storani		
Onde a dança/movimento aparece no documento	Como o Movimento aparece no documento	Como a Dança aparece no documento
Conhecimento de Mundo - Eixo Movimento	Conhecimento de Mundo Eixo Movimento Pressupostos - Controle e interação do seu próprio corpo da criança com o mundo, expressando sentimentos, emoções e pensamentos, por meio de gestos, de expressões, de seu tônus e de diferentes posturas corporais. - Possibilidade de ampliação do conhecimento acerca de si mesma, dos outros e do meio em que vivem.	Conhecimento de Mundo Eixo Movimento Pressupostos - A dança está entre as atividades que podem melhorar as habilidades motoras, assim como jogos, brincadeiras, modalidades esportivas, dramatização (teatro) e demais experiências de articulação entre as expressões corporal, sonora, musical e plástica.

Prefeitura Municipal de Araçariguama/SP		
Planejamento Anual Educação Infantil- Área de Conhecimento Movimento		
Responsável pela elaboração: Secretaria da Educação.		
Onde a dança/movimento aparece no documento	Como o Movimento aparece no documento	Como a Dança aparece no documento
Área de conhecimento Movimento	Metas da Educação Infantil Utilizando as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, avançando no seu processo de construção de significados.	Metas da Educação Infantil Nada consta.
	Objetivos gerais e específicos das áreas de conhecimento. Nada Consta.	- Ampliar as possibilidades expressivas do próprio movimento, utilizando gestos diversos e o ritmo corporal em brincadeiras, danças, jogos e demais situações de interação

Prefeitura Municipal de Araras/SP		
Proposta Curricular Versão Preliminar 2013		
Responsável pela elaboração: Prof. ^a Luiza Helena T. Viana		
Onde a dança/movimento aparece no documento	Como o Movimento aparece no documento	Como a Dança aparece no documento
Eixos: - Identidade, Autonomia e Autoestima. - Corpo e Movimento: Jogos, Brincadeiras e Brinquedos. - Linguagens da Arte - Natureza e Cultura: Diversidade - Interação e Recreação	Objetivos do eixo Corpo e Movimento - Familiarizar-se com a imagem do próprio corpo, conhecendo progressivamente seus limites, sua unidade e as sensações que ele produz.	Objetivos do eixo Corpo e Movimento - Controlar gradualmente o próprio movimento, aperfeiçoando seus recursos de deslocamento e ajustando suas habilidades motoras para utilização em jogos, brincadeiras, danças e demais situações;
	Noções e conceitos Eixo Corpo e Movimento - As práticas relativas ao Corpo e ao Movimento exploram, além das capacidades físicas das crianças, o pensamento, a criatividade, a resolução de problemas, a criticidade e as relações de tempo e de espaço, uma vez que corpo e mente caminham juntos.	Nada consta.
	Nada consta.	Conteúdos Eixo Expressividades - Percepção de estruturas rítmicas para expressar-se corporalmente por meio da dança, brincadeiras e de outros movimentos. - Valorização e ampliação das possibilidades estéticas do movimento pelo conhecimento e utilização de diferentes modalidades de dança Eixo Equilíbrio e Coordenação - Participação em brincadeiras e jogos que envolvam correr, subir, descer, escorregar, pendurar-se, movimentar-se, dançar etc.; para ampliar gradualmente o conhecimento e controle sobre o corpo e o movimento.

(continua)

Prefeitura Municipal de Araras/SP (continuação)		
Onde a dança/movimento aparece no documento	Como o Movimento aparece no documento	Como a Dança aparece no documento
		Conteúdos Eixo Linguagens da Arte - O corpo como material expressivo. - Exploração cênica: gesto, expressão, ritmos e movimentos corporais. - Percepção corporal - Gesto, comunicação, movimento e expressão. - Noções do próprio corpo e de como ele se movimenta e se expressa.
	Orientações didáticas Eixo Corpo e Movimento - Contato do corpo com terra, areia, água, tecidos de diferentes texturas e pesos (proporcionam sensibilidade corporal).	Orientações Didáticas Eixo Corpo e Movimento - Participar de brincadeiras de roda ou de danças circulares - Valorizar a cultura de sua comunidade, propondo trabalhos como músicas, brincadeiras, danças, histórias e jogos baseados em valores culturais. - Brincar, dançar e cantar com as crianças, levando em conta suas necessidades de contato corporal e vínculos afetivos. - Trabalhar com brincadeiras de roda e cirandas, danças, folguedos.
	Expectativas de aprendizagem Eixo Identidade, Autonomia e Autoestima. - Discriminar diferentes partes do próprio corpo (pé, cabeça, mão, etc.). - Observar-se e observar o outro fazendo movimentos diante do espelho	Expectativas de aprendizagem Eixo Natureza, Cultura e Diversidade. - Participar de danças de diferentes gêneros e de outras expressões - Aperfeiçoar suas maneiras de interagir com outras crianças em danças e em manifestações de diferentes grupos culturais

Prefeitura Municipal de Botucatu/SP		
Referencial Curricular Municipal da Educação Infantil		
Responsáveis pela elaboração: Adriana do Céu Nunes Pires, Cláudia Maria Gabriel, Cláudia Regina Benicá Daré, Fabiana Temer Jamas, Janaína M. L. M. H. de Brito, Leni Aparecida de Medeiros, Luciana Berenice Santucci Vicentini, Wagner Codello.		
Onde a dança/movimento aparece no documento	Como o Movimento aparece no documento	Como a Dança aparece no documento
Nos eixos: - Identidade e Autonomia - Movimento - Música - Matemática	Expectativas de Aprendizagem Eixo Movimento Sub eixo - Expressividade - Perceber os limites e possibilidades dos seus movimentos corporais. - Explorar o próprio corpo e familiarizar-se com a imagem corporal e suas características físicas. - Perceber o ambiente que o rodeia, ampliando as possibilidades expressivas do movimento. - Desenvolver com destreza a capacidade de imitar gestos e movimentos - Representar por meio do movimento experiências observadas e vividas no cotidiano bem como na natureza - Expressar o movimento de forma intencional e harmoniosa. Sub eixo Equilíbrio e Coordenação - Participar em brincadeiras que envolvam coordenação, lateralidade e equilíbrio. Eixo matemática: - Explorar espaço - Deslocar objetos e o corpo no espaço, ampliando noções de direção e lateralidade.	Nada Consta

(continua)

Prefeitura Municipal de Botucatu/SP (continuação)

Onde a dança/movimento aparece no documento	Como o Movimento aparece no documento	Como a Dança aparece no documento
	Orientações Didáticas Eixo movimento Sub eixo expressividade - Fazer intervenções no sentido de que as crianças perceberem seus limites e possibilidades nos movimentos - Propiciar um ambiente acolhedor e diversificado com brinquedos atrativos, utilizando gestos diversos e o ritmo corporal nas brincadeiras, danças, jogos e demais situações de interação, a fim de ampliar as possibilidades expressivas do movimento. - Perceber o ambiente que o rodeia, ampliando as possibilidades expressivas do movimento. Sub eixo Equilíbrio e coordenação - Participar em brincadeiras que envolvam coordenação, lateralidade e equilíbrio. - Aperfeiçoar as habilidades motoras. Eixo Música: - Estimular as crianças a marcar o ritmo das músicas que ouvem e interpretam com movimentos corporais diversos Eixo Artes Visuais: - Explorar diferentes movimentos gestuais visando à produção de marcas gráficas. Eixo Matemática: - Proporcionar situações onde as crianças explorem os ambientes, brinquedos, brincadeiras, jogos e parque por meio da percepção, da coordenação e de movimentos a criança adquira noções de distancia, proximidade, organização, tempo. - Modificar os espaços físicos, construindo circuitos de obstáculos variados com cadeiras, mesas, garrafas descartáveis, barbante, corda, entre outros, nos quais a criança possa se expressar corporalmente, adquirindo maior destreza e controle dos seus movimentos e também adquira noção de espaço.	Orientações Didáticas Eixo movimento Sub eixo expressividade - Propiciar um ambiente acolhedor e diversificado com brinquedos atrativos, utilizando gestos diversos e o ritmo corporal nas brincadeiras, danças, jogos e demais situações de interação, a fim de ampliar as possibilidades expressivas do movimento. - Elaborar coreografias variadas que contemplem diferentes modalidades de dança ou realizar peças teatrais para apresentações de maneira a ampliar o repertório cultural das crianças nas festas juninas. Sub eixo Equilíbrio e coordenação - Promover jogos diversificados que envolvam: correr, subir, descer, escorregar, pendurar-se, dançar, andar sobre uma corda ou linha, movimentos que são contemplados em brincadeiras como, por exemplo, coelhinho sai da toca, corre lenço, subir em obstáculos, montar circuitos, pular corda, serpente, queimada, duro ou mole e outras de maneira a ampliar o conhecimento e controle sobre o próprio corpo em movimento.

Prefeitura Municipal de Cajamar/SP

Proposta Curricular da Rede Municipal De Educação de Cajamar; Vol. 2- Educação Infantil.

Responsáveis pela elaboração: Ana Lucia Del Vigna Missé, Andréa Duarte, Andréa Rodrigues Dalcin, Ivoneide Maria de Araújo Alves, Maria Claudinez da Silva Strublic, Maristela de Souza Giusti, Rute Marcela da Silva Azevedo, Telma Regina Belchior Prebianqui Meneguim Campos, Vivian Sotelo de Siqueira de Mesquita.

Onde a dança/movimento aparece no documento	Como o Movimento aparece no documento	Como a Dança aparece no documento
Nas áreas de conhecimento: - Arte/Música - Movimento	Pressupostos Arte/Música - Corpo é ação, sentimento e pensamento, em uníssono. O gesto, o desenho, o canto, a dança, o choro, o riso constituem expressões que exercitam a constante busca da criança em movimentações incansáveis de exploração e experimentação do mundo. - O brincar concerne a uma inteligência interna, envolve descobertas experimentações de múltiplas possibilidades do corpo em movimento, em um processo de desenvolvimento da percepção espacial, do imaginário, da autonomia, da construção da relação da criança com o outro e com o mundo. - O ensino da arte para as crianças pequenas ocorre no sentido de garantir os tempos e os espaços do brincar, favorecer o contato com materiais diversos, qualidades e texturas diferentes, a exploração tátil, sensorial, sonora, gráfica, gestual em investigações artísticas que possam despertar o interesse e a expressão em diferentes linguagens no processo criativo. Movimento - A motricidade é a primeira forma de conhecimento sobre o mundo. A ação corporal está interligada ao desenvolvimento cultural, cognitivo, social e afetivo. - A experiência corporal alimenta o processo de construção de conhecimentos - A prática pedagógica de corpo e movimento deve envolver as crianças, utilizar o jogo e respeitar a experiência corporal e cultural das crianças, formar indivíduos solidários, fraternos, amorosos, sensíveis e comprometidos com a solução dos problemas do mundo.	Pressupostos Movimento Sub eixo Cultura corporal: atividades rítmicas, danças. - A dança é um elemento da cultura rítmica e expressiva - A dança é uma forma de integração e expressão tanto individual quanto coletiva - A dança é uma forma de integração e expressão tanto individual quanto coletiva

(continua)

Prefeitura Municipal de Cajamar/SP (continuação)		
Onde a dança/movimento aparece no documento	Como o Movimento aparece no documento	Como a Dança aparece no documento
	Eixos de conteúdo Movimento - Imagem e reconhecimento dos elementos que constituem o próprio corpo. - Consciência corporal em habilidades motoras - Percepção de conceitos de movimento - Jogos e brincadeiras da cultura corporal	Eixos de conteúdo Movimento Sub eixo Cultura corporal: atividades rítmicas, danças. - cantigas de roda - expressão corporal e rítmica - danças brasileiras - brincadeiras cantadas e parlendas
	Expectativas de aprendizagem Movimento - Perceber os elementos da estrutura externa do corpo, diferenciando suas partes. - Representar a imagem corporal graficamente. - Experimentar locomover-se em diferentes planos - Experimentar movimentos de rolamento - Descobrir os fatores que interferem no equilíbrio estático e dinâmico - Identificar a presença dos movimentos em diferentes manifestações da cultura corporal	Eixos de conteúdo Movimento Sub eixo Cultura corporal: atividades rítmicas, danças. - Aprender a dançar a partir de músicas de gêneros variados, imitando, criando e coordenando seus movimentos de diferentes maneiras. - Reproduzir coreografias no ritmo de músicas de gêneros variados sozinhas, em duplas ou grupos. - Sentir e pensar um compasso constante. - Apreciar, descrever, interpretar e avaliar apresentações de dança de gêneros diferentes.

Prefeitura Municipal de Campo Limpo Paulista/SP

Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil: um processo contínuo de reflexão e ação.

Responsáveis pela elaboração: Organizadora-Miriam Benedita de Castro Camargo.

Onde a dança/movimento aparece no documento	Como o Movimento aparece no documento	Como a Dança aparece no documento
Eixo Movimento Eixo Matemática Eixo Música	Orientações Gerais Eixo Movimento - O movimento deve contemplar habilidades motoras básicas indispensáveis ao desenvolvimento global das crianças, divididas em dois blocos: coordenação / equilíbrio e expressividade.	Nada consta
	Habilidades Eixo Movimento - Reconhecer o próprio corpo, nomeando suas partes e explorando suas possibilidades corporais. - Explorar locomoção, equilíbrio, velocidade, resistência e flexibilidade. - Reconhecer e discriminar sensações visuais, auditivas, gustativas, táteis e olfativas. - Reconhecer suas possibilidades corporais e ampliar conquistas	Nada consta
	Conteúdos Eixo Movimento - Nomear, identificar e localizar em si as partes do corpo. - Experimentar diferentes sensações dos órgãos dos sentidos estimulando o visual, auditiva, olfativa, tátil e gustativa. - Explorar diferentes posturas corporais que promovam o equilíbrio. - Promover atividades que explorem a capacidade motora. - Explorar diferentes posturas corporais que promovam o equilíbrio, força, lateralidade, velocidade e flexibilidade. - Promover atividades que explorem a capacidade motora. - Explorar diferentes posturas corporais que promovam o equilíbrio, força, lateralidade, velocidade e flexibilidade.	Conteúdos Eixo Música - Perceber a dança como movimento humano e que faz parte da cultura. - Reconhecer e ampliar possibilidades expressivas por meio do seu corpo e de alguns elementos da dança.

(continua)

Prefeitura Municipal de Campo Limpo Paulista/SP (continuação)

Onde a dança/movimento aparece no documento	Como o Movimento aparece no documento	Como a Dança aparece no documento
	Conteúdos Eixo Movimento - Experimentar os movimentos que requerem o uso diferenciado de um lado e do outro do corpo. - Conhecer a relação entre seu corpo e o espaço - Conhecer os diferentes aspectos temporais a fim de favorecer a realização dos movimentos em relação a duração, pausa, velocidade e estruturas rítmicas. Eixo Matemática Espaço e Forma - Explorar por meio do movimento, do deslocamento e registros o espaço físico. Eixo Música - Imitar e criar movimentos com músicas ou outros estímulos	

Prefeitura Municipal de Lençóis Paulista/SP

Quadro Educação Infantil-Linguagem Corporal

Responsável pela elaboração: Secretaria de Educação de Lençóis Paulista

Onde a dança/movimento aparece no documento	Como o Movimento aparece no documento	Como a Dança aparece no documento
Habilidades no eixo movimento	Habilidades - Utilizar os movimentos de preensão, encaixe, lançamento etc., para ampliar suas possibilidades de manuseio dos diferentes materiais e objetos; - Apropriar-se progressivamente da imagem global de seu corpo, conhecendo e identificando seus segmentos e elementos e desenvolvendo cada vez mais uma atitude de interesse e cuidado com o próprio corpo.	Habilidades - Ampliar as possibilidades expressivas do próprio movimento, utilizando gestos diversos e o ritmo corporal nas suas brincadeiras, danças, jogos e demais situações de interação; - Explorar diferentes qualidades e dinâmicas do movimento, como força, velocidade, resistência e flexibilidade, conhecendo gradativamente os limites e as potencialidades de seu corpo; - Controlar gradualmente o próprio movimento, aperfeiçoando seus recursos de deslocamento e ajustando suas habilidades motoras para utilização em jogos, brincadeiras, danças e demais situações.
	Conteúdos Eixo Expressividade - Utilização expressiva intencional do movimento nas situações cotidianas e em suas brincadeiras. - Percepção das sensações, limites, potencialidades, sinais vitais e integridade do próprio corpo. Eixo Equilíbrio e Coordenação - Utilização dos recursos de deslocamento e das habilidades de força, velocidade, resistência e flexibilidade nos jogos e brincadeiras dos quais participa.	Conteúdos Eixo Expressividade - Percepção de estruturas rítmicas para expressar-se corporalmente por meio da dança, brincadeiras e de outros movimentos. - Valorização e ampliação das possibilidades estéticas do movimento pelo conhecimento e utilização de diferentes modalidades de dança. Eixo Equilíbrio e Coordenação - Participação em brincadeiras e jogos que envolvam correr, subir, descer, escorregar, pendurar-se, movimentar-se, dançar etc., para ampliar gradualmente o conhecimento e controle sobre o corpo e o movimento.

Prefeitura Municipal de Ferraz de Vasconcelos/SP

Plano de Ensino 2014

Responsável pela elaboração: Secretaria de Educação de Ferraz de Vasconcelos.

Onde a dança/ movimento aparece no documento	Como o movimento aparece no documento	Como a dança aparece no documento
Eixo Linguagem Corporal	Bloco de Conteúdos Eixo Linguagem Corporal Sub Eixo Expressividade - Participação em brincadeiras, por meio da ação corporal, em que se utilizem os conceitos de: antes/depois, curto/longo, cedo/tarde, lento/rápido; - Percepção de sua dominância lateral em ações habituais e brincadeiras; - Participação em pesquisa sobre repertório de jogos, brincadeiras, brinquedos, festejos, histórias e modos de vida das crianças, característicos de diferentes culturas e da tradição cultural de sua comunidade; - Reelaboração das brincadeiras e jogos, jogos simbólicos e incluindo a criação de outros gestos, em substituição e acréscimo aos tradicionais; - Percepção da importância e da diferença do ritmo respiratório e dos batimentos cardíacos durante as atividades ativas e tranquilas, visando ao desempenho eficaz nas ações e tendo como base os sinais do corpo. Sub eixo Equilíbrio e Coordenação - Realização de atividades de locomoção: arrastar e rolar; - Participação de circuitos que envolvam habilidades de locomoção; - Participação em atividades de relaxamento; - Desenvolvimento da coordenação motora global; - Manipulação, em suas brincadeiras, de objetos de diferentes tamanhos, formas, texturas e pesos; - Participação em brincadeiras, jogos e ginásticas para que o equilíbrio corporal seja desenvolvido; - Utilização de diferentes estratégias motoras para separar objetos altos de baixos, curtos de comprimento, finos de grossos, largos de estreitos, cheios de vazios; - Desenvolvimento das habilidades de manipulação (segurar, lançar, prender, rebater, chupar, puxar, entre outras); - Desenvolvimento do equilíbrio ao correr e saltar; Realização de atividades de locomoção: correr e saltar;	Bloco de Conteúdos Eixo Linguagem Corporal Sub Eixo Equilíbrio e Coordenação - Desenvolvimento das habilidades locomotoras de caminhar, correr, galopar, saltar, saltitar, pular, escorregar, rolar etc, visando à orientação espacial e a lateralidade, por meio de brincadeiras, de jogos, ginásticas, danças etc.

Prefeitura Municipal de Guarujá/SP

Proposta Curricular da Educação Infantil

Responsáveis pela elaboração: Consultoria Planeta Educação

Onde a dança/movimento aparece no documento	Como o Movimento aparece no documento	Como a Dança aparece no documento
Áreas do conhecimento e suas linguagens	Desafios da expressividade - Expressar por meio de gestos e atitudes suas potencialidades, desejos, sentimentos, percebendo seus limites, bem como o uso da linguagem oral. Desafios do equilíbrio - Participar de situações de jogos, brincadeiras e faz de conta explicitando movimentos, interações e autonomia, seguindo e ou criando suas próprias regras e ampliando as estratégias que envolvam equilíbrio, coordenação, apreciando e valorizando suas conquistas.	Desafios da expressividade - Aprimorar a capacidade do próprio corpo por movimentos intencionais ou não, baseados em conhecimentos adquiridos e ou criados por elas como movimentos por meio da dança, ritmos, faz de conta representando diferentes papéis dentro de um contexto sócio cultural real na relação com outras crianças e adultos. Desafios do equilíbrio - Perceber e ampliar as capacidades de seu próprio corpo por meio de brincadeiras com movimentos intencionais ou não, nas diferentes situações vivenciadas, andar, subir, descer, correr, pular, saltar, arrastar-se, imitar, dançar em ritmos diferenciados, criar seus próprios movimentos de forma a demonstrar compreensão à cultura na qual estão inseridas.
	Expectativas de Aprendizagem Bloco de conteúdo: Expressividade - Familiarizar-se com a imagem corporal por meio de toques, interação com diferentes parceiros, (brincadeiras, uso do espelho, de fotografia, de desenho ou imagens do próprio corpo); - Expressar sensações e ritmos corporais por meio de gestos, expressões faciais e posturas corporais de forma espontânea ou não; - Utilizar linguagem corporal e/ou verbal para expressar motivos, razões e as próprias vivências; - Imitar gestos, movimentos, expressões de colegas e adultos e personagens de histórias;	Expectativas de Aprendizagem Bloco de conteúdo: Expressividade - Expressar-se através de atividades realizando diferentes ações: cantar, dançar, jogar, imitar pessoas e animais, etc.; Bloco de conteúdo: Coordenação e Equilíbrio. - Interagir com os colegas de modo lúdico, por meio de brincadeiras: jogos simbólicos, tradicionais, de regras simples, danças, entre outras. - Ampliar o repertório de danças e brincadeiras tradicionais

(continua)

Prefeitura Municipal de Guarujá/SP (continuação)

Onde a dança/movimento aparece no documento	Como o Movimento aparece no documento	Como a Dança aparece no documento
	Expectativas de Aprendizagem Bloco de conteúdo: Expressividade - Utilizar sons (musicais ou não) para expressar-se e comunicar-se nas brincadeiras; - Movimentar-se ritmicamente ao som de músicas; - Participar de cirandas e brincadeiras de roda, cantando e fazendo os gestos esperados, tendo o professor como modelo; - Ampliar a imitação de gestos, posturas ou vocalizações de adultos, crianças, animais, meios de transportes, personagens, entre outros; Bloco de conteúdo: Coordenação e Equilíbrio. - Mexer as mãos, balançar cabeça ou o corpo de modo ritmado, passar objetos de uma mão para a outra, etc.; - Explorar pelo movimento o próprio corpo, discriminando diferentes partes (através de músicas, por meio do toque, brincadeiras, imitação, utilização de espelhos, fotografias, imagens, entre outros.); - Explorar locais variados engatinhando, rolando, marchando, arrastando; - Deslocar a si e objetos no espaço em diferentes direções adequando diferentes posições (rolando, sentando, engatinhando, andando), enfrentando diferentes obstáculos (subindo, descendo, pulando, passando por cima, por baixo, rodeando) com ou sem a ajuda de adultos. - Participar de brincadeiras populares, de faz de conta e rodas cantadas integrando a música com movimentos; - Controlar de forma gradual os próprios movimentos, ajustando-se às diferentes situações, conhecendo as potencialidades e os limites do próprio corpo; Bloco de conteúdo: Expressividade. - Comunicar com colegas através de mímicas; - Expressar movimentos por meio de apreciação de diferentes imagens	Expectativas de Aprendizagem Bloco de conteúdo: Coordenação e Equilíbrio - Dançar ao som de músicas de diferentes gêneros, explorando os espaços (em cima, em baixo, para frente, para trás), os movimentos (rápido/lento, forte/leve), imitando, criando e coordenando os movimentos com e sem a utilização de materiais; - Dançar e assumir papéis em brincadeiras cantadas e / ou dramatizar histórias conhecidas; Bloco de conteúdo: Expressividade - Interagir com colegas através de danças e brincadeiras tradicionais compreendendo as suas regras; - Participar de apresentações de danças; - Dançar criando, imitando e explorando os espaços (em cima, em baixo, para frente, para trás) e os movimentos (rápido / lento, forte / leve); - Dançar ao som de músicas de diferentes gêneros, imitando e criando os movimentos com e sem a utilização de materiais.

(continua)

Prefeitura Municipal de Guarujá/SP (continuação)

Onde a dança/movimento aparece no documento	Como o Movimento aparece no documento	Como a Dança aparece no documento
	Expectativas de Aprendizagem Bloco de conteúdo: Expressividade. - Improvisar com colegas diferentes enredos ligados à vivência pessoal, expressar por meio do movimento situações de faz de conta; - Assumir papéis em brincadeiras e rodas cantadas; (Dramatizar enredos usando fantoches como atores; -, fantoches e máscaras para as dramatizações; - Teatro); - Participar de jogos, gincanas e outras brincadeiras esportivas; - Controlar de forma gradual os próprios movimentos, ajustando-se às diferentes situações, conhecendo as potencialidades e os limites do próprio corpo; - Apropriar-se da imagem corporal por meio de toques, interação com diferentes parceiros, brincadeiras, uso do espelho, de fotografia, de desenho ou imagens do próprio corpo; - Conhecer e nomear as características e funções das diferentes partes do corpo;	

Prefeitura Municipal de Guarulhos/SP		
Proposta Curricular Quadro de Saberes Necessários		
Responsáveis pela elaboração: Secretaria de Educação de Guarulhos		
Onde a dança/ movimento aparece no documento	Como o Movimento aparece no documento	Como a Dança aparece no documento
Eixo Corpo e Movimento	Eixo Corpo e Movimento Pressupostos - Pensar o corpo e movimento, na Educação Infantil, é considerar que esta é a maneira como a criança aprende e se relaciona com o mundo a sua volta, bem como o modo como se apropria e ressignifica a cultura na qual está inserida.	Nada consta
	Saberes do Eixo Corpo e Movimento - Desenvolver, ampliar e aprimorar o auto-controle dos seus movimentos explorando diversas posturas corporais (ex.): sentar em diferentes posições, ficar em pé apoiado na ponta dos pés com ou sem ajuda, pegar e usar objetos, utilizar talheres, abrir e fechar frascos, movimentos de pinça, empilhar, parar e iniciar movimentos seguindo comandos, vestir-se, calçar-se, relaxamento, entre outros. - Desenvolver e ampliar equilíbrio, lateralidade, senso de direção, localização espacial e temporal. - Desenvolver e ampliar as habilidades e competências da dinâmica do movimento como força, resistência, velocidade e flexibilidade, pelo lúdico. Conhecer, perceber e apropriar-se das expressões corporais, faciais, gestos simbólicos e as sensações do próprio corpo. - Expressar e identificar os seus sentimentos, pensamentos e os dos outros através do corpo. - Diferenciar funções e habilidades corporais básicas de humanos e animais - Perceber, identificar, produzir e reproduzir sequências simples e complexas de movimentos ritmados individualmente e em grupo. - Explorar e produzir os sons do próprio corpo e sons do ambiente criando situações rítmicas - Ampliar, gradativamente, o conhecimento sobre o funcionamento de seu corpo. - Perceber, conhecer e apropriar-se da imagem do seu corpo.	Saberes do Eixo Corpo e Movimento - Conhecer, desenvolver e ampliar as possibilidades do seu corpo como: subir e descer degraus, escorregar, sentar, rolar, engatinhar, arrastar, lançar, movimentar-se, dançar, saltar, saltitar, andar de diferentes formas, pedalar, bater palmas, alongar, agachar, ficar de cócoras, entre outros movimentos.

Prefeitura Municipal de Itapeva/SP

Diretrizes Curriculares Volume II

Responsáveis pela elaboração- Revisão textual e organização: Alcinete Augusta Camoci Martins; Edna dos Santos Mendes Castilho, Vânia Ap. Páschoa Prado; Beatriz Corradelo Trioni Machado; Cristiano Gomes de Abreu.

Onde a dança/ movimento aparece no documento	Como o Movimento aparece no documento	Como a Dança aparece no documento
Eixo de trabalho Âmbito II – Conhecimento de Mundo Movimento	Pressupostos - O Movimento tem como finalidade na Educação Infantil levar a criança a descobrir e aprimorar todas as suas possibilidades corporais disponíveis.	
	Objetivos - Explorar diferentes qualidades e dinâmicas do movimento, como força, velocidade, resistência e flexibilidade, conhecendo gradativamente os limites e as potencialidades de seu corpo; - Utilizar os movimentos de preensão, encaixe, lançamento etc., para ampliar suas possibilidades de manuseio dos diferentes materiais e objetos; - apropriar-se progressivamente da imagem global de seu corpo, conhecendo e identificando seus segmentos e elementos e desenvolvendo cada vez mais uma atitude de interesse e cuidado com o próprio corpo.	Objetivos - Ampliar as possibilidades expressivas do próprio movimento, utilizando gestos diversos e o ritmo corporal nas suas brincadeiras, danças, jogos e demais situações de interação; - Controlar gradualmente o próprio movimento, aperfeiçoando seus recursos de deslocamento e ajustando suas habilidades motoras para utilização em jogos, brincadeiras, danças e demais situações;
	Conteúdo Expressividade Habilidades e competências - Ampliar gradativamente as possibilidades de expressões faciais e corporais em suas brincadeiras. - Diversificar os gestos, expressões faciais e movimentos corporais de modo mais intencional. - Representar situações do cotidiano por meio do jogo simbólico. - Representar suas experiências observadas e vividas por meio do movimento (brincadeiras livres e dirigidas). - Expressar-se nas brincadeiras de faz de conta, assumindo posturas corporais, gestos e falas que delineiam determinados papéis.	Conteúdo Expressividade Habilidades e competências - Brincar de roda, danças circulares, expressando e descobrindo suas emoções e explorando movimentos. - Dançar ao som de músicas de diferentes gêneros, imitando, criando e coordenando movimentos com uso de materiais diversos (lenços, bolas, fitas, etc.). - Apreciar apresentações de cultura corporal (dança, circo, mímica, etc.). Conteúdo Equilíbrio e coordenação - Dançar - Perceber o ritmo para expressar-se corporalmente, utilizando-se de danças, cantigas de roda, brincadeiras cantadas e os sons do próprio corpo.

(continua)

Prefeitura Municipal de Itapeva/SP (continuação)		
Onde a dança/movimento aparece no documento	Como o Movimento aparece no documento	Como a Dança aparece no documento
	Conteúdo Equilíbrio e coordenação - Participar de jogos cantados. - Caminhar com firmeza e também na ponta dos pés. - Brincar, explorando o espaço com diversas possibilidades de movimentação. - Correr, pular, pedalar, dar cambalhotas, rolar e se balançar. - Pegar, lançar, encaixar, empilhar e modelar. - Utilizar combinações de movimentos: andar e puxar, lançar e pegar, andar e chutar. - Orientar-se no espaço (frente, atrás, alto, baixo, cima, dentro, fora)	
	Atividades permanentes Movimento dirigido: - Oportunidade da livre expressão corporal e de criatividade. Trabalhar jogos simples de cooperação, percepção e até de regras com a orientação do educador. Podem ser explorados o trabalho com música e seus diferentes ritmos, coreografias criadas pelos próprios alunos, brincadeiras. Movimento Livre: - Acontecerá de acordo com materiais e espaços disponíveis na escola como: brinquedos, pátio, quadra, gramado, parque. O movimento é “LIVRE” para as crianças, com relação as suas criações e interações. O educador deve disponibilizar recursos, participando, observando, interferindo e, quando necessário, propondo desafios. Este é o momento de introduzir regras, através de jogos e brincadeiras, valorizando os desafios motores através de atividades que proporcionem rolar, correr, arrastar, pular, resgatando o repertório cultural.	Nada consta

Prefeitura Municipal de Itatiba/SP

Currículo de Educação Infantil.

Responsável pela elaboração: Secretaria de Educação de Itatiba.

Onde a dança/ movimento aparece no documento	Como o Movimento aparece no documento	Como a Dança aparece no documento
Eixo Experiência de Exploração de Linguagem Corporal Eixo Expressividade da Linguagem Artística-Dança	Eixo Experiência de Exploração de Linguagem Corporal Expectativas - Reconhecer o próprio corpo, nomeando suas partes externas e algumas internas, explorando suas possibilidades corporais. - Ampliar gradativamente o conhecimento corporal, vivenciando em diversas situações, explorando diversas qualidades e dinâmicas de movimento como locomoção, manipulação e equilíbrio, envolvendo força, velocidade, resistência, equilíbrio e flexibilidade. - Reconhecer suas habilidades corporais e ampliar progressivamente suas conquistas.	Eixo Expressividade da Linguagem Artística - Dança Expectativas - Imitar e criar movimentos com música - Conhecer e explorar movimentos do corpo e de alguns elementos da dança - Conhecer e perceber a dança e o movimento humano como parte da cultura.
	Orientações-Movimento: - Promover situações nas quais as crianças sejam incentivadas e estimuladas a utilizar uma diversidade de gestos, movimentos e expressões faciais. - Organizar situações para que as crianças observem as diferenças e semelhanças entre si e seus colegas. - Oferecer momentos em que as crianças sejam desafiadas por meio de circuitos. - Contar histórias que explorem partes do corpo. - Promover atividades as ou brincadeiras nas quais a criança tenha possibilidade de imitar diversas posturas corporais. - Produzir com as crianças bonecos articulados. - Promover diálogos e atividades que nomeiem partes do corpo - Proporcionar momentos em que a criança conheça seu corpo e seu funcionamento. - Promover situações nas quais as crianças sejam estimuladas a explorar o espaço, por meio de novas possibilidades de locomoção. - Oferecer brincadeiras e atividades de exploração de dinâmicas de movimento força, velocidade, resistência, equilíbrio e flexibilidade. - Propor atividades em que a criança seja estimulada a imitar e criar movimentos. - Montar circuitos com obstáculos - Utilizar objetos para explorar o movimento.	Orientações- Dança: - Propor momentos para que a criança se expresse, imitando, criando e coordenando movimentos, com o uso de diferentes materiais como fitas, bolas, tecidos e outros. - Incentivar a criança a se expressar por meio da dança - Proporcionar situações em que a criança possa assistir espetáculos de dança, como musicais, ao vivo ou em DVD. - Oferecer momentos em que a criança elabore coreografias - Incentivar a criança a ampliar repertório e modificar coreografias pré-estabelecidas. - Incentivar a criança criar e reproduzir coreografias, diferente das que estão na mídia. - Proporcionar momentos em que a criança dance ao som de músicas variadas de diferentes regiões e grupos culturais - Incentivar a criança a participar de danças típicas - Planejar situações em que a criança compreenda que a dança é parte da cultura de um povo.

Prefeitura Municipal de Jundiá/SP		
Proposta Curricular Jundiá		
Responsáveis pela elaboração: Secretaria de Educação de Jundiá.		
Onde a dança/movimento aparece no documento	Como o Movimento aparece no documento	Como a Dança aparece no documento
Arte - Eixo linguagem do corpo - Eixo construção de identidade. - Eixo Elementos de linguagem do corpo - Eixo construção de identidades Movimento - Eixo Conhecimento do Corpo - Eixo brincadeiras - Eixo habilidades básicas de movimento - Eixo Tempo - Eixo espaço - Eixo relacionamento	Noções e Conceitos Arte Eixo linguagem do corpo Exploração cênica de gestos, expressão, ritmos e movimentos corporais. Eixo Elementos de linguagem do corpo Estudo de gesto, comunicação, expressão, ritmos e movimentos. Eixo construção de identidades Percepção corporal, entendimento de como o corpo se movimenta e expressa. Movimento Eixo Conhecimento do Corpo Partes do corpo, percepção corporal, sensações táteis. Eixo brincadeiras Brincadeiras populares, cantigas de roda. Eixo Tempo Noção Temporal Eixo espaço Noção Espacial Eixo relacionamento Noção de agrupamento	Noções e Conceitos Arte Eixo ação criadora em teatro e da dança - O corpo como material expressivo
	Expectativas de Aprendizagem: Arte Eixo Elementos de linguagem do corpo Fazer Movimentos individuais que interajam com outras crianças. Eixo Construção de identidades Conhecer o próprio corpo e suas possibilidades de expressão e movimento. Criar sons e movimentos com o próprio corpo.	Expectativas de Aprendizagem: Arte Eixo Elementos de linguagem do corpo Na brincadeira de faz de conta criar poéticas pessoais que explorem as linguagens da teatro e da dança.

(continua)

Prefeitura Municipal de Jundiaí/SP (continuação)

Onde a dança/movimento aparece no documento	Como o Movimento aparece no documento	Como a Dança aparece no documento
	Expectativas de Aprendizagem: Movimento Eixo Conhecimento do Corpo Nomear e identificar nomes e partes do corpo. Vivenciar atividades que envolvam sensações táteis e partes do corpo. Eixo brincadeiras Ampliar, vivenciar, conhecer brincadeiras com regras e da cultura popular. Eixo Tempo Deslocar-se diferenciando o conceito de movimento relacionado ao tempo rápido e lento. Eixo espaço Deslocar-se diferenciando o conceito de movimento relacionado ao espaço dentro, fora, perto, longe. Eixo relacionamento Realizar movimento relacionado ao conceito de grupo, duplas, trio e quarteto.	Expectativas de Aprendizagem: Arte Eixo ação criadora em teatro e da dança. Expressar-se por meio do teatro e da dança de maneira lúdica, individual e coletivamente. Imitar gestos e movimentos. Começar a criar sua expressão corporal Criar situações cênicas com jogos de faz de conta. Expressar pensamentos simbólicos. Desenvolver inteligência corporal. Ter consciência corporal. Explorar os elementos da dança em movimentos de sequências, tempos, espaços e gestos.

Prefeitura Municipal de Marília/SP		
Proposta Curricular para Educação Infantil		
Responsáveis pela elaboração: Secretaria de Educação de Marília.		
Onde a dança/movimento aparece no documento	Como o Movimento aparece no documento	Como a Dança aparece no documento
Eixo Música Eixo Movimento Eixo Artes Visuais Eixo Natureza e Sociedade	Expectativas de Aprendizagem: Eixo Movimento - Explorar movimentos de apreensão, encaixe e lançamento para ampliação das possibilidades manipulativas de objetos diversos; • Utilizar gestos e movimentos corporais em situações de interação diversas (brincadeiras, danças e jogos); - Explorar diferentes qualidades e dinâmicas do movimento como força, velocidade, resistência e flexibilidade, conhecendo gradativamente os limites e as potencialidades do seu corpo; • Desenvolver atitude cooperativa e solidárias nas diversas situações que exijam atividades corporais; - Participar em diversos jogos e brincadeiras, respeitando a regra se não discriminando os colegas; -Desenvolver autoimagem corporal, conhecendo e identificando seus segmentos e elementos e desenvolvendo cada vez mais uma atitude de interesse e cuidado com o próprio corpo; - Valorizar os jogos e brincadeiras da cultura popular; - Explorar os movimentos corporais nas expressões estéticas e-artísticas.	Expectativas de Aprendizagem: Eixo Música - Ampliar as possibilidades expressivas do próprio movimento, utilizando gestos. diversos e do ritmo corporal nas suas brincadeiras, danças, jogos e demais situações de interação; - Desenvolver potencialidade musicais múltiplas, através do corpo em movimento, jogos de roda, danças; - Utilizar gestos e movimentos corporais em situações de interação diversas (brincadeiras, danças e jogos); Eixo Artes Visuais - Utilizar a dança e movimentos gestuais para expressar-se; Eixo Movimento - Ampliar as possibilidades expressivas do próprio movimento, utilizando gestos. diversos e do ritmo corporal nas suas brincadeiras, danças, jogos e demais situações de interação;
	Conteúdos Eixo Movimento - Brincadeiras e situações cotidianas que explorem os diversos movimentos corporais; - Coordenação motriz (global e seletiva) em situação contextualizada (jogo do faz-de conta); - Desenvolvimento elementar das qualidades primárias: andar correr, saltar, equilibrar, flexionar e estender; - Desenvolvimento da imaginação e criatividade associada ao movimento; - Resgate da cultura popular: jogos, brincadeiras e folguedos;	Conteúdos Eixo Movimento - Brincadeiras, jogos, danças, teatro (correr, pular, subir, descer, escorregar, pendurar-se, movimentar-se, dançar...). - Controlar gradualmente o movimento apreciando seus recursos de deslocamentos e ajustando suas habilidades motoras para a utilização em jogos, brincadeiras, danças e demais situações; - Envolvimento em atividades com diferentes modalidades de dança.

(continua)

Prefeitura Municipal de Marília/SP (continuação)

Onde a dança/movimento aparece no documento	Como o Movimento aparece no documento	Como a Dança aparece no documento
	Orientações Didáticas Eixo Movimento - É muito importante que o professor perceba os diversos significados que pode ter a atividade motora para as crianças. Isso poderá contribuir para que ele possa ajudá-las a ter uma percepção adequada de seus recursos corporais, de suas possibilidades e limitações sempre em transformação, dando-lhes condições de se expressarem com liberdade e de aperfeiçoarem suas competências motoras. - O jogo é fundamental para o desenvolvimento da inteligência e do ser humano como um todo. É através do jogo que a criança aprende sobre a natureza, os eventos sociais, a estrutura e a dinâmica interna do seu grupo; --O professor deve salientar em seu trabalho com os alunos que a psicomotricidade, diz respeito à consciência do próprio corpo, incorporando suas partes posturais e de atitudes tanto em repouso, como em movimento. Para isso é necessário que a criança conheça, e compreenda seu corpo, controlar melhores seus movimentos. - Proporcionar o trabalho com a psicomotricidade, coordenação motora, o senso rítmico e melódico, o pulso interno, a voz, o movimento corporal, a percepção, a notação musical sob bases sensibilizadoras, além de um repertório que atinja os universos erudito, folclórico e popular.	Orientações Didáticas Eixo Música - A expressão musical das crianças é caracterizada pela ênfase nos aspectos intuitivo e afetivo e pela exploração (sensório-motora) dos materiais sonoros. As crianças integram a música às demais brincadeiras e jogos: cantam enquanto brincam, acompanham com sons os movimentos de seus carrinhos dançam e dramatizam situações sonoras diversas, conferindo “personalidade” e significados simbólicos. Eixo Movimento - A participação de brincadeiras de roda ou de danças circulares, favorecem o desenvolvimento da noção de ritmo individual e coletivo, como também, as brincadeiras tradicionais, na qual cada verso corresponde a um gesto, proporcionam a oportunidade de descobrir e explorar movimentos ajustados ao ritmo, promovendo também a possibilidade de expressar emoções. Eixo Natureza e Sociedade - O trabalho com brincadeiras, músicas, histórias, jogos e danças tradicionais favorece a ampliação e a valorização da cultura de seu grupo pelas crianças. O professor deve propiciar o acesso das crianças a esses conteúdos, inserindo-os nas atividades e no cotidiano escolar.

Prefeitura Municipal de Paulínia/SP		
Currículo da Educação Infantil-Pré Escola		
Responsáveis pela elaboração: Coletivo Docente da Educação Infantil - Pré-escola		
Onde a dança/movimento aparece no documento	Como o Movimento aparece no documento	Como a Dança aparece no documento
Currículo de Habilidades Fase 1 e 2 Eixo Corpo	Eixo Corpo Coordenação motora grossa - Rolar, rastejar, escorregar, explorar movimentos, subir e descer, saltar, pendurar-se, escalar, balançar-se, andar em cima de linhas retas ou curvas com equilíbrio, andar de costas, pular corda, andar de lado, pular com um pé só, chutar para determinada direção, arremessar objetos em direção a um alvo, agarrar objeto em movimento, pedalar, pendurar-se, sustentar-se e deslocar-se alternando as mãos, calçar-se sem auxílio, dançar seguindo coreografia, andar em cima de obstáculos, texturas e desníveis, andar nas pontas dos pés e sobre os calcanhares, subir e descer escadas alternando os pés com firmeza. Noção Espacial - Nomear e identificar: acima, abaixo, à frente, atrás, entre, ao lado. - Nomear e identificar: acima, abaixo, à frente, atrás, entre, ao lado. - Nomear e identificar os lados direito e esquerdo.	Eixo Corpo Coordenação motora grossa - Dançar livremente. - Dançar seguindo coreografia.

Prefeitura Municipal de Pedreira/SP

Proposta Político Pedagógica

Responsável pela elaboração: Secretaria de Educação de Motuca.

Onde a dança/ movimento aparece no documento	Como o Movimento aparece no documento	Como a Dança aparece no documento
Área: A linguagem Corporal As aprendizagens ligadas à área corporal são divididas em três blocos: - Explorar o mundo pelo movimento - Explorar o próprio corpo pelo movimento - Expressar e interagir com os outros pelo movimento	Sugestões de Práticas curriculares: Explorar o mundo pelo movimento - Explorar os diferentes desafios oferecidos pelo espaço por meio de movimentos coordenados básicos (como andar, correr, saltar, saltitar, pular para baixo, subir, escalar, trepar, arrastar-se, pendurar-se, balançar-se, equilibrar-se, etc.). Explorar o próprio corpo pelo movimento. - Participar de um conjunto de situações interessantes envolvendo o movimento e que lhe ajudem a conhecer o próprio corpo: construir sua imagem corporal, ampliar sua consciência das características corporais que possui e desenvolve e ter uma imagem positiva de seu corpo. - Ampliar a consciência corporal em posturas e em movimento (por meio da descrição, da reflexão, do toque e interação com diferentes parceiros, brincadeiras, uso do espelho, da fotografia, do desenho, de imagens de corpo humano, etc.), nomear, conhecer as características e funções das diferentes partes do próprio corpo e do outro e do movimento corporal. Expressar e interagir com os outros pelo movimento - Usar gestos, expressões faciais e movimentos corporais de modo cada vez mais intencional e com finalidade comunicativa. - Explorar as possibilidades de se expressar, se comunicar, interagir intencionalmente com diferentes parceiros pelo movimento, ampliando suas possibilidades gestuais. - Criar brincadeiras corporais a partir do repertório apreendido da cultura corporal e aprender a resolver problemas ocorridos em um jogo discutindo suas regras.	Sugestões de Práticas curriculares: Explorar o próprio corpo pelo movimento - Estimular a brincar de cantar, de dançar, de desenhar, de escrever, de jogar futebol, etc. e brincar com marionetes, com mais destreza na execução e mais prazer em sua realização. - Dançar para ampliar o repertório de movimentos das crianças, suas competências motoras. Expressar e interagir com os outros pelo movimento - Apreciar apresentações de dança de diferentes gêneros e outras expressões da cultura corporal (como circo, esportes, mímica, teatro, etc.). - Dançar a partir de músicas de gêneros variados, imitando, criando e coordenando movimentos de diferentes - criar e reproduzir coreografias individualmente e em grupo. - Descrever como um movimento deve ser feito e a criar um sistema de registro para movimentos, utilizando-o na realização de sequências de movimentos. - Construir, com a ajuda do professor/educador, roteiros para encenações a partir de histórias conhecidas e de criações coletivas, como manifestações populares e danças dramáticas.

Prefeitura Municipal de Santos/SP		
Plano de Curso - 2014		
Responsável pela elaboração: Secretaria de Educação de Santos.		
Onde a dança/movimento aparece no documento	Como o Movimento aparece no documento	Como a Dança aparece no documento
Eixo Movimento	Habilidades Eixo Movimento Bloco - Expressividade - Conhecer as partes do corpo adquirindo consciência de suas potencialidades (força, velocidade, resistência e flexibilidade). - Expressar sensações e ritmos por meio do movimento corporal associado a diferentes sons. - Expressar-se corporalmente, explorando diversas formas de comunicação (gestual e verbal). Equilíbrio Coordenação - Perceber sua dominância lateral em ações habituais e brincadeiras. - Equilibrar-se em posições estáticas e dinâmicas em diversas situações e posturas. - Aperfeiçoar as habilidades locomotoras e não locomotoras. - Aperfeiçoar suas habilidades manuais e gestuais relacionadas à preensão, ao encaixe, ao traçado no desenho, ao lançamento e ao movimento de pinça. - Deslocar-se, sendo capaz de orientar-se espacialmente, de forma a explorar e perceber o ambiente por meio dos órgãos dos sentidos.	Habilidades Eixo Movimento Bloco - Expressividade - Valorizar e ampliar as possibilidades estéticas do movimento, por meio de diferentes modalidades de dança.
	Conteúdos Eixo Movimento Bloco - Expressividade - Imitação de gestos realizados pelo/pela professor/a diante ou não do espelho. - Reconhecimento da imagem corporal, por meio da exploração (uso de espelhos). Percepção corporal. - Identificação das partes de seu corpo, do corpo dos colegas ou de bonecos. - Estímulo dos músculos faciais, por meio de brincadeiras, jogos e ginásticas. - Imitação, gesticulação e adivinhas (animais, cenas de filmes, personagens de desenhos animados, ações do cotidiano e outros).	Conteúdos Eixo Movimento Bloco - Expressividade Conteúdos - Danças típicas, regionais e folclóricas (quadrilha, brincadeiras de roda e brinquedos cantados). Equilíbrio Coordenação - Vivência, por meio de brincadeiras, jogos, ginásticas e danças.

(continua)

Prefeitura Municipal de Santos/SP (continuação)		
Onde a dança/ movimento aparece no documento	Como o Movimento aparece no documento	Como a Dança aparece no documento
	Conteúdos Eixo Movimento Equilíbrio Coordenação - Lateralidade atendendo a comandos para posicionamento de mãos ou pés. - Visualização da divisão do corpo em duas partes, verticalmente ou horizontalmente, observando noções de direita e esquerda, em cima e embaixo. - Escultura do corpo humano em massa de modelar ou argila, após exploração do seu próprio corpo ou corpo dos colegas. - Uso de quebra-cabeças com as partes do corpo humano. - Registros diversos das partes do corpo. - Vivência de diferentes posturas corporais, como sentar-se em diferentes inclinações, deitar-se em diferentes posições, ficar ereto apoiado na planta dos pés, com ou sem ajuda. - Desenvolvimento do equilíbrio corporal com uso de brincadeiras, jogos e ginásticas (rolar, andar em linha reta, sobre uma corda estendida no chão, banco sueco). - Percepção de diferentes superfícies com ou sem auxílio do/da professor/a (uso de materiais para alteração de superfície, caminhar com olhos vendados, descalçados, engatinhar). - Brincadeira de pular corda e elástico e suas variações - Uso de obstáculos, engatinhando para frente e para trás, por baixo de mesas e cadeiras e sobre caminhos marcados no chão. - Atividades de relaxamento. - Uso de bolas para chutes e arremessos com diferentes tamanhos e pesos. - Manipulação de materiais diversos para desenvolver a coordenação motora fina (rasgar e amassar vários tipos de papéis, recortar, colar, pintar, atarraxar e desatarraxar modelos apropriados, modelar com massa ou argila, montar quebra-cabeças, trabalhar com grãos e sementes). - As habilidades locomotoras de: caminhar, correr, galopar, saltitar, pular, escorregar e rolar. - As habilidades não locomotoras de: flexionar-se, alongar-se, contorcer-se e enrolar-se. - As habilidades manipulativas de: arremessar, quicar, receber, chutar, bater e rebater, utilizando materiais de diferentes tamanhos e pesos.	

Prefeitura Municipal de São Paulo/SP

Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas para Educação Infantil

Responsável pela elaboração: Secretaria Municipal de Educação – São Paulo

Onde a dança/movimento aparece no documento	Como o Movimento aparece no documento	Como a Dança aparece no documento
Bloco de experiência: - Experiências de exploração da linguagem corporal - Experiências de brincar e imaginar - Experiências com a expressividade das linguagens artísticas.	Princípios podem orientar a aprendizagem dos gestos e movimentos Educação Infantil: Experiências de exploração da linguagem corporal - Favorecer a organização de atividades que reúnam crianças com diferentes competências corporais e lhes proporcionar, com propostas abertas e que possibilitem respostas múltiplas e inesperadas, oportunidades para uma produção criativa de novos elementos corporais; - Garantir cotidianamente uma diversidade de propostas, organizações espaciais e de materiais que possibilitem à criança mobilizar diferentes movimentos para explorar o entorno e o seu corpo; - Assegurar a regularidade nas propostas que possibilite à criança explorar repetidamente o mesmo material, o espaço e o seu corpo de diferentes formas ou com crescente domínio dos movimentos mobilizados em cada proposta; - Selecionar elementos da cultura corporal para ampliar o repertório gestual da criança por meio de práticas socialmente significativas, tomando a brincadeira como elemento privilegiado da cultura corporal nessa faixa etária.	Nada consta

(continua)

Prefeitura Municipal de São Paulo/SP (continuação)

Onde a dança/movimento aparece no documento	Como o Movimento aparece no documento	Como a Dança aparece no documento
As expectativas de aprendizagens ligadas à área corporal são divididas em três blocos: - Explorar o mundo pelo movimento - Explorar o próprio corpo pelo movimento - Expressar e interagir com os outros pelo movimento	Expectativas de aprendizagens Experiências de exploração da linguagem corporal Explorar o mundo pelo movimento - Explorar os diferentes desafios oferecidos pelo espaço por meio de movimentos coordenados básicos (como andar, correr, saltar, saltitar, pular para baixo, subir, escalar, trepar, arrastar-se, pendurar-se, balançar-se, equilibrar-se, etc.). - Manipular e explorar objetos de diferentes características (formas, pesos, texturas, tamanhos, etc.) com maior destreza e autonomia, utilizando-se não apenas dos movimentos básicos como de algumas combinações de movimentos (empurrar e carregar, correr e lançar, etc.).	Expectativas de aprendizagens Experiências de exploração da linguagem corporal Explorar o próprio corpo pelo movimento Estimular a brincar de cantar, de dançar, de desenhar, de escrever, de jogar futebol, etc. e brincar com marionetes, com mais destreza na execução e mais prazer em sua realização. - Dançar para ampliar o repertório de movimentos das crianças, suas competências motoras.
	Expectativas de aprendizagens Experiências de exploração da linguagem corporal Explorar o próprio corpo pelo movimento. - Aprender a controlar gradualmente o próprio movimento, ajustando suas habilidades às diferentes situações das quais participa (brincadeiras em atividades cotidianas) e conhecendo as potencialidades e limites do próprio corpo (relacionados à força, à resistência, à flexibilidade, além da coordenação motora e organização espaço-temporal). - Ampliar a consciência corporal em posturas e em movimento (por meio da descrição, da reflexão, do toque e interação com diferentes parceiros, brincadeiras, uso do espelho, da fotografia, do desenho, de imagens de corpo humano, etc.), nomear, conhecer as características e funções das diferentes partes do próprio corpo e do outro e do movimento corporal. - Discriminar e nomear as diferentes partes do próprio corpo e o do outro.	Expectativas de aprendizagens Experiências de exploração da linguagem corporal Expressar e interagir com os outros pelo movimento - Apreciar apresentações de dança de diferentes gêneros e outras expressões da cultura corporal (como circo, jogos esportivos, mímica, teatro, etc.). - Dançar a partir de músicas de gêneros variados, imitando, criando e coordenando movimentos de diferentes - Criar e reproduzir coreografias individualmente e em grupo. - Descrever como um movimento deve ser feito e a criar um sistema de registro para movimentos, utilizando-o na realização de sequências de movimentos. - Construir, com a ajuda do professor/educador, roteiros para encenações a partir de histórias conhecidas e de criações coletivas, como manifestações populares e danças dramáticas.

(continua)

Prefeitura Municipal de São Paulo/SP (continuação)

Onde a dança/movimento aparece no documento	Como o Movimento aparece no documento	Como a Dança aparece no documento
	Expectativas de aprendizagens Experiências de exploração da linguagem corporal Expressar e interagir com os outros pelo movimento - Usar gestos, expressões faciais e movimentos corporais de modo cada vez mais intencional e com finalidade comunicativa. - Expressar-se nas brincadeiras, assumindo determinadas posturas corporais, gestos e falas que delineiam determinados papéis. - Interagir com parceiros em brincadeiras (jogo simbólico e jogos de regras simples tradicionais), - Explorar as possibilidades de se expressar, se comunicar, interagir intencionalmente com diferentes parceiros pelo movimento, ampliando suas possibilidades gestuais. - Criar brincadeiras corporais a partir do repertório apreendido da cultura corporal e aprender a resolver problemas ocorridos em um jogo discutindo suas regras.	Expectativas de aprendizagens Experiências de exploração da linguagem corporal Expressar e interagir com os outros pelo movimento - Dançar criando, imitando e coordenando movimentos com o uso de materiais diversos (lenços, bola, fi instrumentos, etc.), explorando o espaço (em cima, em baixo, para frente, para trás, à esquerda e à direita) a partir de estímulos diversos (proposições orais, (demarcações no chão, mobiliário, divisórias no espaço, etc.), explorando as qualidades do movimento (tempo – rápido ou lento, energia – forte ou leve, e espaço – direto ou flexível, etc.) também a partir de estímulos diversos (tipo de música, ritmo, espaços, objetos, imagens, fantasias, histórias etc.).
As expectativas de aprendizagens ligadas a Experiências de brincar e imaginar	Nada consta	Expectativas de aprendizagens Experiências de brincar e imaginar - Brincar de cantar, de dançar, de desenhar, de escrever, de jogar futebol, etc. e brincar com marionetes, com mais destreza na execução e mais prazer em sua realização.
As expectativas de aprendizagens ligadas à expressividade das linguagens artísticas. São divididas em três blocos	Expectativas de aprendizagens linguagens artísticas Linguagem Teatro - Aprender a imitar os gestos, movimentos e expressões das outras crianças, adultos ou personagens de histórias diversas que forem lidas, contadas ou dramatizadas pelo professor, em que este se utilize dos recursos expressivos da voz (entonações) e da expressão corporal.	Expectativas de aprendizagens linguagens artísticas Linguagem Musical - Participar de brincadeiras musicais e a relacionar a música com a expressão corporal e a dança.

Prefeitura Municipal de Sorocaba/SP		
Matriz Curricular		
Responsável pela elaboração: Secretaria de Educação de Sorocaba.		
Onde a dança/ movimento aparece no documento	Como o Movimento aparece no documento	Como a Dança aparece no documento
Eixo experiências com a linguagem corporal	Objetivos das experiências com a linguagem corporal - Propiciar a fruição estética pelo exercício da linguagem corporal; - Ampliar a possibilidade de expressão e comunicação das crianças pela linguagem corporal; - Possibilitar que a criança conheça, utilize, e se aproprie dos elementos da linguagem corporal; - Acolher, exercitar e ampliar a expressão do repertório da linguagem corporal das crianças;	Objetivos das experiências com a linguagem corporal - Elaborar atividades de produções corporais nas modalidades da mímica, expressão corporal, rodas cantadas, dança e jogo dramático;
	Competências - Fortalecer o corpo enquanto instrumento de ação, emoção e pensamento; - Construir progressivamente a consciência corporal expandindo e tomando posse das potencialidades do movimento; - Adquirir consciência e postura de valorização, cuidado e respeito do próprio corpo e dos outros na vida cotidiana: do EU corporal ao EU subjetivo; - Usar a linguagem corporal como ferramenta para expressar a subjetividade, sentimentos, emoções e desejos; - Apropriar-se dos elementos da linguagem corporal nas dimensões instrumental e subjetiva; - Reconhecer e apropriar-se de modo progressivo dos recursos que a linguagem corporal oferece para diferentes possibilidades expressivas e comunicativas; - Apropriar-se de uma postura ativa, saudável, fruidora e produtora da linguagem corporal; - Perceber o corpo enquanto fonte de saúde e conhecimento; - Apropriar-se do repertório da linguagem corporal enquanto instrumento de enraizamento cultural. - Explorar as possibilidades de gestos e ritmos corporais para expressar-se nas brincadeiras e nas demais situações de interação;	Nada consta
	Habilidades - Apropriar-se progressivamente da imagem global de seu corpo, identificando segmentos e desenvolvendo uma atitude de cuidado e responsabilidade; - Explorar diferentes qualidades e dinâmicas do movimento: força, velocidade, resistência, flexibilidade, conhecendo limites e possibilidades do corpo; - Controlar gradualmente o próprio movimento, aperfeiçoando recursos de deslocamento a ajustando habilidades motoras;	Habilidades - Planejar a pesquisa, e a apresentação de pequenas danças da cultura popular brasileira;

Prefeitura Municipal de Sumaré/SP

Orientações Normativas para o Trabalho Pedagógico da Educação Infantil em Sumaré

Responsável pela elaboração: Coordenadoras Pedagógicas e Professoras Coordenadoras

Onde a dança/movimento aparece no documento	Como o Movimento aparece no documento	Como a Dança aparece no documento
Eixo Linguagens na Educação Infantil - Movimento - O Fazer Musical	Objetivos: Movimento Expressividade - Familiarizar-se com a imagem do próprio corpo; - Explorar as possibilidades de gestos e ritmos corporais para expressar-se nas brincadeiras e nas demais situações de interação; - Deslocar-se com destreza progressiva no espaço ao andar, correr e pular, desenvolvendo atitude de confiança nas próprias capacidades motoras; - Explorar e utilizar o movimentos de preensão, encaixe, lançamento etc., para o uso de objetos diversos; apropriar-se progressivamente da imagem global de seu corpo, conhecendo e identificando seus elementos e desenvolvendo cada vez mais atitude de interesse e cuidado com o próprio corpo	Objetivos: Movimento Expressividade - Ampliar as possibilidades expressivas do próprio movimento, utilizando gestos diversos e o ritmo corporal nas suas brincadeiras, danças, jogos e demais situações de interação - controlar gradualmente o próprio movimento, aperfeiçoando seus recursos de deslocamentos e ajustando suas habilidades motoras para utilização em jogos, brincadeiras, danças e demais situações;
	Conteúdos Movimento Expressividade - Reconhecimento progressivo de segmentos e elementos do próprio corpo por meio da exploração, das brincadeiras, do uso do espelho e da interação com os outros. - Expressão de sensações e ritmos corporais por meio de gestos, posturas e da linguagem oral. - Utilização expressiva intencional do movimento nas situações cotidianas e em suas brincadeiras. - Percepção das sensações, limites, potencialidades, sinais vitais e integridade do próprio corpo.	Conteúdos Movimento Expressividade - Valorização e ampliação das possibilidades estéticas do movimento pelo conhecimento e utilização de diferentes modalidades de dança - Percepção de estruturas rítmicas para expressar-se corporalmente por meio da dança, brincadeiras e de outros movimentos. Movimento: Equilíbrio e Coordenação - Participação em brincadeiras e jogos que envolvam correr, subir, descer, escorregar, pendurar-se movimentar-se, dançar, para ampliar gradualmente o conhecimento e controle sobre o corpo e o movimento

(continua)

Prefeitura Municipal de Sumaré/SP (continuação)

Onde a dança/ movimento aparece no documento	Como o Movimento aparece no documento	Como a Dança aparece no documento
	Conteúdos Movimento: Equilíbrio e Coordenação - Exploração de diferentes posturas corporais, como sentar-se em diferentes inclinações, deitar-se em diferentes posições, ficar ereto apoiado na planta dos pés com e sem ajuda etc.; - Ampliação progressiva da destreza para deslocar-se no espaço por meio da possibilidade constante de arrastar-se, engatinhar, rolar, andar, correr, saltar etc.; - Aperfeiçoamento dos gestos relacionados com a apreensão, o encaixe, o traçado no desenho, o lançamento etc., por meio da experimentação e utilização de suas habilidades manuais em diversas situações cotidianas; - Possibilitar diferentes movimentos que aparecem em atividades como lutar, dançar, subir e descer de árvores ou obstáculos, jogar bola, rodar bambolê, pular corda. Brincadeiras essas, tão populares no Brasil. Os primeiros jogos de regras são valiosos para o desenvolvimento de capacidades corporais de equilíbrio e coordenação, mas trazem também a oportunidade, para as crianças, das primeiras situações competitivas, em que suas habilidades poderão ser valorizadas de acordo com os objetivos do jogo.	Conteúdos Fazer Musical: - Participação em jogos e brincadeiras que envolvam a dança e/ou a improvisação
	Situações Didáticas Movimento: Expressividade - As brincadeiras que compõem o repertório infantil e que variam conforme a cultura regional apresentam-se como oportunidades privilegiadas para desenvolver habilidades no plano motor, como empinar pipas, jogar bolinhas de gude, atirar com estilingue, pular amarelinha etc. - O espelho continua a se fazer necessário para a construção e afirmação da imagem corporal em brincadeiras nas quais meninos e meninas poderão se fantasiar, assumir papéis, se olharem. - Propor atividades em que as crianças observem partes do próprio corpo ou de seus amigos, usando-as como modelo. Essa possibilidade pode ser aprofundada, se forem pesquisadas também obras de arte em que partes do corpo foram retratadas ou esculpidas.	Situações Didáticas Movimento: Expressividade A dança é uma das manifestações da cultura corporal dos diferentes grupos sociais que está intimamente associada ao desenvolvimento das capacidades expressivas das crianças. - No Brasil existem inúmeras danças, folguedos, brincadeiras de roda e cirandas que, além do caráter de socialização que representam, trazem para a criança a possibilidade de realização de movimentos de diferentes qualidades expressivas e rítmicas.

(continua)

Prefeitura Municipal de Sumaré/SP (continuação)		
Onde a dança/movimento aparece no documento	Como o Movimento aparece no documento	Como a Dança aparece no documento
	Situações Didáticas Movimento: Expressividade - Representar experiências observadas e vividas por meio do movimento pode se transformar numa atividade bastante divertida e significativa para as crianças. Derreter como um sorvete, flutuar como um floco de algodão, balançar como as folhas de uma árvore, correr como um rio voar como uma gaivota, cair como um raio etc., são exercícios de imaginação e criatividade que reiteram a importância do movimento para expressar e comunicar ideias e emoções. Equilíbrio e Coordenação - Possibilitar diferentes movimentos que aparecem em atividades como lutar, dançar, subir e descer de árvores ou obstáculos, jogar bola, rodar bambolê, pular corda. Brincadeiras essas, tão populares no Brasil. - Os primeiros jogos de regras são valiosos para o desenvolvimento de capacidades corporais de equilíbrio e coordenação, mas trazem também a oportunidade, para as crianças, das primeiras situações competitivas, em que suas habilidades poderão ser valorizadas de acordo com os objetivos do jogo.	Situações Didáticas Equilíbrio e Coordenação - A apresentação de uma dança tradicional, por-exemplo, pode-se constituir em um interessante projeto para as crianças, quando necessitam: *pesquisar diferentes danças tradicionais brasileiras para selecionar aquela que mais interessar às crianças; * informar-se sobre a origem e história da dança selecionada. * desenvolver recursos expressivos e aprender os passos para a dança; * confeccionar as roupas necessárias para a apresentação; * planejar a apresentação, confeccionando cartazes, convites etc.

