

**COLÉGIO PEDRO II**

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e  
Cultura

Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

Carla Verônica Cesar Trigo

**DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:**  
a criança como protagonista na construção  
do conhecimento

Rio de Janeiro  
2020



Carla Verônica Cesar Trigo

**DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:**  
a criança como protagonista na construção  
do conhecimento

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Orientador: Professor Dr. Marco Antonio Santoro  
Salvador

Rio de Janeiro  
2020

**COLÉGIO PEDRO II**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA**  
**BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER**  
**CATALOGAÇÃO NA FONTE**

T828 Trigo, Carla Verônica Cesar  
Dança na educação infantil: a criança como protagonista na construção do conhecimento / Carla Verônica Cesar Trigo. – Rio de Janeiro, 2020.  
108 f.

Inclui produto educacional: “Dança criança!: o protagonismo infantil em ação”.

Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II. Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.  
Orientador: Marco Antonio Santoro Salvador.

1. Dança – Estudo e ensino. 2. Dança na educação. 3. Educação infantil – Estudo e ensino. 4. Corpo. I. Salvador, Marco Antonio Santoro. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 793.3

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Simone Alves. CRB7: 5692

Carla Verônica Cesar Trigo

**DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:**  
a criança como protagonista na construção  
do conhecimento

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Aprovado em:

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>o</sup> Marco Antonio Santoro Salvador – MPPEB – CPII (Orientador)

---

Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> Rogério da Costa Neves - MPPEB - CPII

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Ignêz de Souza Calfa – PPGDan - UFRJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Aline Viégas (suplente) - MPPEB - CPII

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lara Seidler de Oliveira (suplente) - – PPGDan – UFRJ

Rio de Janeiro  
2020

Dedico este trabalho ao meu filho Miguel.

*In memoriam* de Rosana Garcia da Silva Trigo, uma das mais de cento e cinquenta mil vítimas do COVID-19 no Brasil.

## **AGRADECIMENTOS**

Como resultado de uma trajetória de vida com a Dança, devo começar agradecendo às oportunidades que tive desde quando comecei a estudar Ballet, com cinco anos. Agradecer às bolsas de estudo que me foram concedidas, aos professores que me “adotaram” e me guiaram, às sapatilhas novas e usadas que ganhei, num tempo em que não existiam projetos sociais e que a prática da Dança, especialmente do Ballet, era restrita àqueles que podiam pagar por ela.

Agradeço à minha família pela paciência, ao meu filho, meu maior companheiro e incentivador, às diretoras Cristiane, Daniela, Marilene, Kátia e Tatiana pelo apoio e incentivo ao projeto, à professora Ignêz, que acompanhou toda a minha trajetória acadêmica, a serenidade e sensibilidade do meu orientador Marco e as valiosas contribuições dos professores avaliadores.

Agradeço também ao companheirismo dos colegas de turma, a todos do corpo docente e técnico do MPPEB pela disponibilidade em contribuir das mais diversas formas e ao olhar cuidadoso da nossa bibliotecária Simone.

## APRESENTAÇÃO

Este trabalho é fruto de uma história de quase quarenta anos vivendo a Dança. Ela se inicia com a formação profissional de bailarina na escola do Teatro Municipal do Rio de Janeiro, experiência que sempre suscitou diversos questionamentos como, por exemplo, o porquê do ensino precoce da técnica para crianças, da padronização e disciplinarização do corpo infantil em função de uma supervalorização da virtuosidade.

O trabalho com a Dança-Educativa começa em 2004 na Vila Olímpica Carlos Castilho (Complexo do Alemão), com crianças na faixa de 4 a 12 anos. Em 2008, enquanto professora da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias, surge o esboço de um projeto que se desenvolve posteriormente no Espaço de Desenvolvimento Infantil Frei Orlando (Prefeitura do Rio de Janeiro), campo onde foi realizado o trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Dança.

O objetivo de propor a experiência sobre a descoberta da Corporeidade como base para a iniciação à Dança na Pré-escola surgiu a partir da experiência vivida como monitora do Laboratório de Arte-Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, coordenado pela Profa. Dra. Maria Ignez de Souza Calfa. Naquele momento, a proposta caracterizou-se por uma adaptação da metodologia<sup>1</sup> adotada por essa professora no curso de Introdução ao Estudo da Corporeidade ministrada aos cursos de Dança.

A partir de 2017, as experiências vividas no projeto de ensino “Dança Criança!”, desenvolvido no Centro de Referência em Educação Infantil do Colégio Pedro II e o curso de Mestrado em Práticas da Educação Básica na mesma instituição, proporcionaram os instrumentos e a motivação necessários para dar continuidade ao trabalho iniciado e transformá-lo em pesquisa, que aliada à práxis pedagógica, possibilitou o aprofundamento e a solidificação dessa proposta.

---

<sup>1</sup> A metodologia adotada na disciplina Introdução ao Estudo da Corporeidade nos cursos de Dança da UFRJ baseia-se na tese “A corporificação na dança” (CALFA, 2010).

“A experiência é sempre de alguém, subjetiva, é sempre daqui e de agora, contextual, finita, provisória, sensível, mortal, de carne e osso como a própria vida”.

(Jorge Larrosa)

## RESUMO

TRIGO, Carla Verônica Cesar. **Dança na Educação Infantil:** a criança como protagonista na construção do conhecimento. 2020. 107 f. Dissertação (Mestrado) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Rio de Janeiro, 2020.

A presente pesquisa está inserida na temática do Ensino de Dança na Educação Infantil e parte da premissa de que o protagonismo infantil no processo de construção do conhecimento na Dança envolve tanto os seus modos de ensino quanto o papel desempenhado pelo professor. A partir do reconhecimento da criança como o centro da prática pedagógica, na qual suas necessidades e potencialidades devem ser respeitadas e valorizadas, elegemos as seguintes questões de pesquisa: o que propicia a criança desempenhar o papel de protagonista no processo de construção do conhecimento através da Dança e quais as implicações para a prática pedagógica no que diz respeito à relação pedagógica e ao papel desempenhado pelo professor? Nesse sentido, o objetivo geral buscou analisar o potencial do projeto pedagógico aplicado para a promoção do protagonismo infantil no processo de construção do conhecimento na Dança e suas implicações na prática pedagógica. Para realizar o estudo delineamos os seguintes objetivos específicos: 1. Compreender a questão da corporeidade na Dança-Educação; 2. Compreender a complexidade das experiências no ensino de Dança para a Educação Infantil; 3. Identificar os modos de ensino que podem propiciar o protagonismo da criança; 4. Compreender a relação pedagógica e o papel do Dança-Educador nesse contexto. Como objetivos do produto educacional propôs-se: 1. Produzir um videodança como proposta de linguagem para a elaboração da experiência pedagógica no ensino da Dança na Educação Infantil; 2. Elaborar um arcabouço teórico que fundamente o videodança produzido. A fim de atingir tais objetivos adotou-se como principais pressupostos teóricos a Fenomenologia, a Abordagem Pedagógica de Reggio Emília, a Dança-Educativa Moderna e o Paradigma da Complexidade. Este estudo se justifica pela carência de pesquisas sobre a temática em questão, de materiais didáticos que possam dar suporte à prática docente, pela crescente oferta da Educação Infantil nas redes públicas de Ensino e pelo reconhecimento da Dança como linguagem da Arte. Caracterizada como uma pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação, teve como sujeitos os alunos participantes do Projeto “Dança Criança!”, desenvolvido no Centro de Referência em Educação Infantil do Colégio Pedro II. A amostra é composta por alunos do projeto na faixa etária de 4 a 6 anos. Como instrumentos para a coleta de dados foram utilizados registros por meio de fotografias, vídeos, áudios e desenhos. Propõe-se como metodologia para a análise e interpretação dos dados as técnicas da Análise de Conteúdo. Pretende-se com este estudo contribuir para que o ensino da Dança na primeira infância, possa ir além de uma prática pautada no seu modelo tradicional, no qual geralmente, a criança desempenha um papel de receptora passiva do conhecimento. Para isso, propõe-se afirmar uma proposta pedagógica que privilegie a experiência e a descoberta da corporeidade por meio de uma mediação baseada essencialmente no estímulo à experiência e numa relação pedagógica horizontal.

**Palavras-chave:** Corporeidade; Dança; Educação Infantil; Protagonismo Infantil.

## ABSTRACT

TRIGO, Carla Veronica Cesar. **Dance in early childhood education: children as protagonists in the construction of knowledge.** 2020. 107 f. Dissertation (Master) - Pedro II College, Dean of Graduate Studies, Research, Extension and Culture, Professional Master's Program in Basic Education Practices, Rio de Janeiro, 2020.

The present research is inserted in the subject of Dance Teaching in Early Childhood Education and starts from the premise that children's protagonism in the process of knowledge construction in Dance involves both teaching methods and the role played by the teacher. Recognizing the child as the center of the pedagogical practice, in which her needs and capabilities must be respected and valued, the following research questions were chosen: what allows the child to play the role of protagonist in the process of building knowledge through Dance and what are the implications for the pedagogical practice with regard to the method adopted and the role played by the teacher? In this sense, the general objective seeks to analyze the potential of the pedagogical project applied to promote children's protagonism in the process of building knowledge in Dance and its implications for pedagogical practice. To carry out the study, we outlined the following specific objectives: 1. Understand the issue of corporeality in Dance-Education; 2. Understand the complexity of the experiences in teaching Dance in Early Childhood Education; 3. Identify the teaching methods that can promote the children's protagonism; 4. Understand the pedagogical relationship and the role of Dance-Educator in this context. The objectives of the educational product are: 1. To produce a videodance as a language proposal for the elaboration of the pedagogical experience in the teaching of Dance in Early Childhood Education; 2. Develop a theoretical framework to support the videodance produced. In order to achieve the aforementioned objectives, Phenomenology, Reggio Emilia's Pedagogical Approach, Modern Educational Dance and the Complexity Paradigm were adopted as the theoretical framework. This study was justified by the lack of research on the subject in question and materials that can support its teaching, by the growing offer of Early Childhood Education in Brazilian public education and by the recognition of Dance as a language of Art. Characterized as a qualitative piece of research of the action-research type, it had as research subjects students involved in the Project "Dança Criança!", which was developed in the Reference Center in Early Childhood Education of Colégio Pedro II. The sample was made up of students from the project aged 4 to 6 years old. For collecting and recording data, photographs, videos, audios files and drawings were used. Content Analysis techniques were proposed for the analysis and interpretation of data. We hope to contribute to Dance teaching practices in Early Childhood, that goes beyond its traditional model, in which the child generally plays a passive role in receiving knowledge. To this end, it was proposed a pedagogical approach that privileged experience and the discovery of corporeality through mediation based essentially on a horizontal pedagogical relationship.

**Keywords:** Corporeality; Dance; Child education; Child Protagonism.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

<b>BNCC -</b>	Base Nacional Curricular Comum
<b>DCNEI's -</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
<b>CREIR -</b>	Centro de Referência em Educação Infantil (Colégio Pedro II)
<b>ED -</b>	Ensino de Dança
<b>EI -</b>	Educação Infantil
<b>MEC -</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>PPP-</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>UFRJ -</b>	Universidade Federal do Rio de Janeiro

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Teses e dissertações sobre o tema do ensino da Dança na Educação Infantil .....	16
<b>Figura 2:</b> Quadro teórico da pesquisa .....	18
<b>Figura 3:</b> Atividade 1/tema de experiência “Corpo e objeto” .....	41
<b>Figura 4:</b> Atividade 2/tema de experiência “Corpo e objeto” .....	41
<b>Figura 5:</b> Atividade do tema de experiência “Espelho e imagem” .....	46
<b>Figura 6:</b> A teia das experiências da Dança na EI .....	49
<b>Figura 7:</b> Atividade do tema de experiência “O bebê” .....	53
<b>Figura 8:</b> Atividade do tema de experiência “Corpo brinquedo” .....	56
<b>Figura 9:</b> Atividade do tema de experiência “A Dança do homem das cavernas” .....	59
<b>Figura 10:</b> Sistematização e operacionalização das ideias .....	63
<b>Figura 11:</b> Guia para análise e interpretação dos dados .....	64
<b>Figura 12:</b> Movimentos de expansão e recolhimento do corpo .....	67
<b>Figura 13:</b> Movimentos de chutar e golpear com os membros .....	67
<b>Figura 14:</b> Arrastando-se pelo espaço .....	68
<b>Figura 15:</b> Escondendo o corpo com o tecido .....	70
<b>Figura 16:</b> Escondendo o corpo com o tecido (retorno ao tema) .....	70
<b>Figura 17:</b> Expansão e recolhimento do corpo (forma 1) .....	70
<b>Figura 18:</b> Expansão e recolhimento do corpo (forma 2) .....	70
<b>Figura 19:</b> Montando o quebra-cabeças do corpo .....	72
<b>Figura 20:</b> Observando as partes articuladas .....	72
<b>Figura 21:</b> Vestindo João .....	72
<b>Figura 22:</b> Desenhando o rosto de João .....	72
<b>Figura 23:</b> João é o mestre! .....	74
<b>Figura 24:</b> O ver-se nos espelhos .....	76
<b>Figura 25:</b> Jogo de aproximação e afastamento .....	76
<b>Figura 26:</b> O “outrar-se” através das molduras .....	77
<b>Figura 27:</b> Percebendo o limite entre o equilíbrio e o desequilíbrio .....	78
<b>Figura 28:</b> Girando e saltando .....	79
<b>Figura 29:</b> Girando e saltando (retorno ao tema) .....	79
<b>Figura 30:</b> Percebendo o peso e o tempo na relação corpo e objeto .....	81

<b>Figura 31:</b> Percebendo o peso e espaço na relação corpo e objeto .....	81
<b>Figura 32:</b> Percebendo a espacialidade na relação corpo e objeto .....	81
<b>Figura 33:</b> Atribuindo outros significados ao objeto .....	82
<b>Figura 34:</b> A “desordem” da experiência .....	82
<b>Figura 35:</b> Quadro “A Dança” (Henri Matisse) .....	83
<b>Figura 36:</b> Criação de sequência individual .....	84
<b>Figura 37:</b> Compartilhando as experiências de criação .....	84
<b>Figura 38:</b> Representando os elementos da natureza a partir do estímulo sonoro (o vento) .....	86
<b>Figura 39:</b> Representando os elementos da natureza a partir do estímulo sonoro (o trovão) .....	86
<b>Figura 40:</b> Jogo das sombras .....	88
<b>Figura 41:</b> Descobrimos outros ossos do corpo .....	88
<b>Figura 42:</b> Experienciando a plasticidade do corpo .....	90

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> -	Proposta inicial do tema “O bebê”.....	66
<b>Quadro 1.1</b> -	Proposta inicial do tema “A barriga da mãe”.....	69
<b>Quadro 2</b> -	Proposta inicial do tema “Corpo brinquedo”.....	71
<b>Quadro 2.1</b> -	Proposta inicial do tema “Brincadeiras com João”.....	73
<b>Quadro 3</b> -	Proposta inicial do tema “O espelho”.....	75
<b>Quadro 3.1</b> -	Proposta inicial do tema “O corpo e o outro”.....	76
<b>Quadro 4</b> -	Proposta inicial do tema “O pião”.....	78
<b>Quadro 5</b> -	Proposta inicial do tema “Corpo e objeto”.....	80
<b>Quadro 6</b> -	Proposta inicial do tema “A Dança do Homem das cavernas”.....	83
<b>Quadro 6.1</b> -	Proposta inicial do tema “A Dança da Natureza”.....	85
<b>Quadro 7</b> -	Proposta inicial do tema “A coluna”.....	87
<b>Quadro 8</b> -	Proposta inicial do tema “Aquarela”.....	89

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>CONCEPÇÕES DE CORPO E CORPOREIDADE.....</b>	<b>22</b>
<b>2.1</b>	<b>Do corpo-natureza ao corpo-máquina.....</b>	<b>22</b>
<b>1.2</b>	<b>O corpo ontológico.....</b>	<b>29</b>
<b>3</b>	<b>A TESSITURA DO PROJETO “DANÇA CRIANÇA!”...</b>	<b>35</b>
<b>3.1</b>	<b>A dança da escola.....</b>	<b>35</b>
3.1.1	Documentos oficiais.....	35
3.1.2	Da reprodução à expressão.....	37
3.1.3	A corporeidade como linguagem.....	41
<b>3.2</b>	<b>A abordagem de Reggio Emília no ensino da Dança para a Educação Infantil.....</b>	<b>42</b>
<b>3.3</b>	<b>As experiências da corporeidade na Dança.....</b>	<b>46</b>
3.3.1	Identificando as dimensões da experiência.....	47
3.3.2	Entrelaçando as dimensões da experiência.....	49
<b>4</b>	<b>O CAMINHO DA PESQUISA.....</b>	<b>61</b>
<b>4.1</b>	<b>Planejamento.....</b>	<b>61</b>
<b>4.2</b>	<b>Intervenção e coleta de dados.....</b>	<b>62</b>
<b>4.3</b>	<b>Transcrição e análise dos dados.....</b>	<b>64</b>
<b>5</b>	<b>DANÇA CRIANÇA! O PROTAGONISMO INFANTIL EM AÇÃO.....</b>	<b>66</b>
<b>5.1</b>	<b>Tema “O bebê”.....</b>	<b>66</b>
5.1.1	Tema “A barriga da mãe”.....	69
<b>5.2</b>	<b>Tema “Corpo brinquedo”.....</b>	<b>71</b>
5.2.1	Tema “Brincadeiras com João”.....	73
<b>5.3</b>	<b>Tema “O espelho”.....</b>	<b>75</b>
5.3.1	Tema “O corpo e o outro”.....	76
<b>5.4</b>	<b>Tema “O pião”.....</b>	<b>78</b>
<b>5.5</b>	<b>Tema “Corpo e objeto”.....</b>	<b>80</b>
<b>5.6</b>	<b>Tema “A Dança do Homem das cavernas”.....</b>	<b>83</b>
5.6.1	Tema “A Dança da Natureza”.....	85

<b>5.7</b>	<b>Tema “A coluna”.....</b>	<b>87</b>
<b>5.8</b>	<b>Tema “Aquarela.....</b>	<b>89</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>92</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>98</b>
<b>APÊNDICE A -</b>	<b>TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E</b>	
	<b>ESCLARECIDO.....</b>	<b>104</b>
<b>ANEXO A -</b>	<b>DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA DO COLÉGIO PEDRO II</b>	
	<b>.....</b>	<b>105</b>
<b>ANEXO B -</b>	<b>TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E</b>	
	<b>ESCLARECIDO.....</b>	<b>106</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O modelo tradicional de ensino da Dança para crianças, que ainda se mantém em coexistência com as propostas que vêm surgindo na atualidade, baseia-se em determinados referenciais “eurocêtricos”<sup>2</sup> e na crença de que o professor detém todo o saber. Esse modelo se explicita tanto no modo como a Dança é ensinada em algumas escolas, quanto em seus conteúdos, que, muitas vezes, ainda privilegiam a estética clássica e seus saberes técnicos como representantes de uma dita cultura superior a ser alcançada, caracterizando o que Santos (2002) denomina como ‘**monocultura do saber**’ (BALDI, 2018, grifo da autora).

Segundo Goldenberg (1997), a escolha de um tema de estudo não surge espontaneamente, mas decorre de interesses e circunstâncias socialmente condicionados pela inserção do pesquisador na sociedade. Portanto, o olhar do pesquisador sobre o objeto está sempre vinculado às correntes de pensamento do seu tempo.

No contexto atual das pesquisas sobre o Ensino formal da Dança para crianças, surgem propostas baseadas em uma concepção de Educação decolonial<sup>3</sup>. Tais propostas diferenciam-se daquelas consideradas tradicionais, tanto no que se refere às experiências quanto aos seus modos de ensino (BALDI, 2018) aproximando-se do paradigma emergente<sup>4</sup> na Educação.

Na esfera da *práxis*, a coexistência desses diferentes modelos de ensino evidencia que se vive hoje uma iminente mudança de paradigma sobre a Dança para a primeira infância especialmente no âmbito da Educação Formal. Nesse sentido, considerando a nova epistemologia da ciência e a evolução do paradigma emergente na Educação, percebeu-se a necessidade de se contribuir para a superação das metodologias de ensino da Dança na Educação Infantil consideradas aqui como tradicionais (BALDI, 2017), ainda hoje, pautadas na lógica do professor-modelo/ aluno-reprodutor e para a afirmação da concepção emergente, através da qual busca-se desfazer esta lógica binária.

---

<sup>2</sup> Segundo Penna (2014), o “mito do eurocentrismo” foi uma estratégia de dominação e exploração por meio do qual os colonizados introjetaram uma visão de si como atrasados e inferiores, passando a ter como ideal civilizatório a cultura europeia.

<sup>3</sup> De acordo com Mignolo (2007 apud PENNA, 2014), o pensamento pós-colonial ou decolonial é a mudança de posicionamento diante da História que considera a Modernidade como uma construção europeia a favor dos seus interesses capitalistas.

<sup>4</sup> Segundo Behrens e Oliari (2007), o paradigma emergente é fruto das transformações culturais da sociedade do nosso tempo que, por sua vez, geram implicações no campo da Educação refletidas através de uma prática docente na qual o aluno precisa ter voz.

Diante deste contexto, chegamos às seguintes questões: o que propicia a criança desempenhar o papel de protagonista no processo de construção do conhecimento através da Dança e quais as implicações para a prática pedagógica no que diz respeito a relação pedagógica e ao papel desempenhado pelo professor?

A partir da identificação do problema, determinou-se como objetivo geral deste trabalho, analisar o potencial do projeto pedagógico aplicado para a promoção do protagonismo infantil no processo de construção do conhecimento na Dança e suas implicações na prática pedagógica.

Pretende-se com esta pesquisa contribuir para que o ensino de Dança na primeira infância possa ser compreendido para além de uma prática na qual o professor é visto como modelo e a criança como mera reprodutora, mas que ao invés disso, a criança possa desempenhar um papel ativo nessa relação.

A partir do objetivo geral, desdobram-se os seguintes objetivos específicos:

1. Compreender a questão da corporeidade na Dança-Educação;
2. Compreender a complexidade das experiências no ensino de Dança para a EI;
2. Identificar os modos de ensino que podem propiciar o protagonismo da criança;
3. Compreender a relação pedagógica e o papel do Dança-Educador nesse contexto.

Como objetivos específicos do produto educacional temos:

1. Produzir um videodança<sup>5</sup> como proposta de linguagem para a elaboração da experiência; pedagógica no ensino da Dança na Educação Infantil;
2. Elaborar um arcabouço teórico que fundamente o videodança produzido.

A partir da década de 1960, há uma crescente demanda por instituições de educação infantil associada a fatores como o aumento da presença feminina no mercado de trabalho e o reconhecimento da importância dos primeiros anos de vida em relação ao desenvolvimento cognitivo/linguístico, sócio/emocional e psico/motor, através da discussão de teorias originárias especialmente dos campos da Psicologia, Antropologia, Psico e Sócio-Linguísticas (BRASIL, 1998, p. 3).

---

<sup>5</sup> De acordo com Ponso (2012), o que entendemos hoje como “videodança” surge na década de 1940 com o trabalho de vanguarda da artista Maya Deren, responsável por criar uma linguagem resultante da interface entre a Dança e o Cinema e que interferiu na forma de se pensar o tempo e o espaço na relação corpo-câmera no século XX.

As questões sociais atuais como a transformação na configuração das famílias e a crescente inserção das mulheres/mães no mercado de trabalho, demandam uma maior oferta da Educação Infantil nas redes públicas de Ensino, exigindo com isso, que o atendimento às crianças seja cada vez mais especializado, “[...] garantindo-lhes a participação em diversificadas experiências [...] e apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade” (BRASIL, 2013, p. 88).

A partir de 1980, observa-se um movimento de inserção da Dança nas escolas municipais, porém ainda em caráter extracurricular ou enquanto conteúdo das disciplinas de Educação Física e Artes. Em 1998, a Dança é reconhecida oficialmente como linguagem da Arte, que passa a vigorar como área de conhecimento e componente curricular obrigatório com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), os quais incluem a Dança, o Teatro, a Música e as Artes Visuais como seus subcomponentes.

Segundo Guanais (2017), mesmo com a inclusão da Dança no componente Arte, esse reconhecimento só se tornou mais efetivo por meio do sancionamento da Lei nº 13.278/2016, que inclui a Dança, o Teatro, a Música e as Artes Visuais nos currículos dos diversos níveis da Educação Básica, contemplando a independência das áreas que constituem o componente curricular Arte. Nesse sentido, em cumprimento às políticas públicas para a Educação Básica, a Dança começa a ser inserida no currículo de algumas redes de Ensino. Contudo, entendemos que documentos e leis não garantem que a prática da Dança seja inserida no contexto escolar. Nesse sentido, torna-se necessário uma mobilização coletiva para que a Dança, além do aspecto da lei, torne-se legitimada pela sociedade.

A pesquisa sobre o estado da arte, primeira etapa deste trabalho, evidenciou que poucos são os estudos a respeito de projetos pedagógicos para a Dança na Educação Infantil e que também existem poucos materiais didáticos que possam dar suporte à prática docente. Nessa pesquisa foram encontradas 1 tese, 3 dissertações e 3 relatos de experiência, como ilustrado na figura 1.

As bases bibliográficas pesquisadas nesse levantamento foram: o Portal Capes, a Base Scielo e o Google Acadêmico. Os critérios de seleção para busca foram artigos revisados por pares em língua portuguesa no período entre 2000 e 2020 e as palavras-chave pesquisadas foram:

- Dança e Educação Infantil;
- Dança e Pré-escola;
- Dança-Educação e criança;
- Dança e Protagonismo infantil;
- Corporeidade; Dança; Educação Infantil.

**Figura 1:** Teses e dissertações sobre o tema do ensino da Dança na Educação Infantil

Ano	Artigos	Dissertações	Teses
2011	GODOY, Kátia Maria Ayres. <b>A criança e a dança na educação infantil.</b>		
	VIEIRA, Alba Pedreira. <b>Dança na educação infantil:</b> desvelando a arte e a ludicidade no corpo		
2013		ALMEIDA, FERNANDA DE SOUZA. <b>Que dança é essa?</b> Uma proposta para a educação infantil.	
2016	ALMEIDA F. DE S. & ANDRADE, C. R. <b>Dançar com a criança:</b> um olhar para a composição e criação em dança com a pequena infância.		ANDRADE, C. R. de. <b>Dança para criança:</b> uma proposta para o ensino de dança voltada para a educação infantil.
		GUANAIS, Saryta Garrossino. <b>Aula de mim:</b> a linguagem corporal na Educação Infantil e o protagonismo da criança no ensino de Dança.	
2017		TANNUS, Fernanda Machain silva. <b>Corpo criança que dança, Corporeidade que vive.</b>	
2018			

Fonte: A autora, 2020.

Os dados coletados, mesmo de forma restrita, nos proporcionaram condições de avaliar que o tema é insuficientemente pesquisado em relação a sua importância pedagógica e acadêmica.

A partir deste panorama, podemos afirmar que a relevância social deste estudo relaciona-se ao fato da Educação Infantil ter se tornado um direito social, para o qual deve-se investir em políticas públicas que possibilitem o atendimento especializado às crianças e às suas famílias, de modo que suas especificidades possam ser atendidas.

Por se tratar de um segmento relativamente novo e de importância social, considera-se que a relevância acadêmica do projeto aqui desenvolvido se justifica pela a necessidade de mais pesquisas a respeito desta etapa e do Ensino de Dança enquanto componente curricular da arte que busquem dar suporte à prática docente.

No primeiro momento, a complexidade chega como um nevoeiro, como confusão, como incerteza [...], incompreensão lógica e irredutibilidade. Ela é obstáculo, ela é desafio. Depois, quando avançamos pelas avenidas da complexidade, percebemos que existem dois núcleos ligados, um núcleo empírico e um núcleo lógico. O núcleo empírico contém, de um lado, as desordens e as eventualidades e, do outro lado, as complicações, as confusões, as multiplicações proliferantes. O núcleo lógico, sob um aspecto, é formado pelas contradições que devemos necessariamente

enfrentar e, no outro, pelas indecidibilidades inerentes à lógica (MORIN, 2005, p. 188).

As vivências bem-sucedidas do professor em sua prática proporcionam a ele um conhecimento empírico sobre o fenômeno da aprendizagem, mas que no âmbito da pesquisa, carecem de uma explicação lógica. Sendo assim, foi necessário buscar uma construção lógica para descobrir que caminhos que nos levariam a compreensão sobre as questões que lhe deram origem.

Com isso, no primeiro momento desta pesquisa, ainda em meio ao “nevoeiro” da incerteza e da incompreensão lógica a respeito da questão do protagonismo infantil no ensino da Dança, encontramos em Morin e nos seus estudos sobre o pensamento complexo, o entendimento sobre a necessidade de “tecer” os diversos aspectos envolvidos nesse fenômeno.

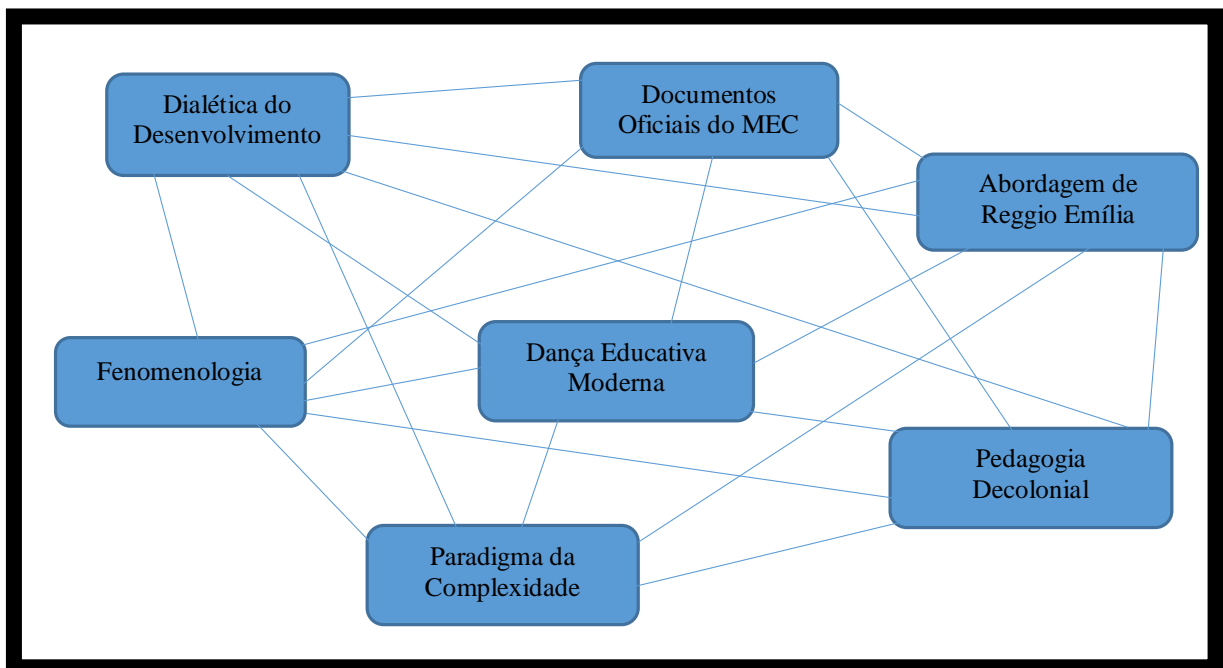
[...] complexas é o que está junto; é o tecido formado por diferentes fios que se transformaram numa só coisa. Isto é, tudo isso se entrecruza, tudo se entrelaça para formar a unidade da complexidade; porém, a unidade do complexus não destrói a variedade e a diversidade das complexidades que o teceram (MORIN, 2005, p.188).

Devido à necessidade de se realizar uma “tessitura” ou uma “teia” de conhecimentos, escolhemos o pensamento complexo como perspectiva para a construção do projeto aqui apresentado. Entretanto, vale ressaltar que a complexidade não constitui nosso objeto de estudo, mas a lente que determinará a nossa forma de ver essa construção, já que a “tessitura” da complexidade torna possível a existência de uma unidade tramada na diversidade, pelos diferentes “fios” que formam o que é tecido, e isto é o que se pretende aqui, nos lançarmos ao desafio da complexidade buscando construir, a partir do encontro das diferentes complexidades envolvidas no ensino da Dança para crianças, uma proposta de prática pedagógica.

Nesse tipo de busca, é preciso ter o que Morin (2005) denomina como “pensamento multidimensional”, ou seja, aquele que considera as diferentes dimensões da realidade, porém, não de forma isolada, mas articulando o que está separado.

De acordo com Morin (2005) a emergência do novo acontece pelo “princípio da organização”<sup>6</sup> na dinâmica resultante das ações e interações na qual o todo é maior que a soma das partes. Nesse sentido, propõe-se estabelecer uma relação de interação entre as áreas da Dança- Educação, do Ensino e da Filosofia da Arte e da Pedagogia, para a partir dessa interação, fazer emergir o novo. Desse modo, encontramos os “fios” que acreditamos serem capazes de, em complementaridade, dar origem a essa tessitura conforme ilustra a figura 1.

**Figura 2 - Quadro teórico da pesquisa**



Fonte: A autora, 2020

Esta pesquisa se configura por uma abordagem qualitativa ou interpretativa, já que, de acordo com Erickson (1986), o pesquisador interpretativo em ensino, observa ativamente, de dentro do ambiente estudado e imerso no fenômeno de interesse. Considerando sua forma de inserção no campo, o tipo de intervenção realizada e seu enfoque descritivo/interpretativo, podemos classificá-la como uma “pesquisa-ação”.

O campo do estudo é o Centro de Referência em Educação Infantil do Colégio Pedro II situado no Rio de Janeiro (*Campus Realengo*). O Colégio Pedro II é uma instituição federal

<sup>6</sup> Morin (2005) define o “princípio da organização” como aquilo que constitui um sistema a partir de elementos diferentes que é, ao mesmo tempo, fechado e aberto, unidade e multiplicidade. O que une os elementos com a totalidade dando forma à realidade complexa.

de Ensino, que tem por prioridade a oferta da Educação Básica, e que desde 2012, passou a oferecer também o segmento da Educação Infantil (COLÉGIO PEDRO II, 2018).

Enquanto professora do Departamento de Educação Física e integrante do corpo docente do Centro de Referência em Educação Infantil, a inserção no campo se deu através do desenvolvimento do projeto de ensino “Dança Criança!”, que tem como objetivo principal, o desenvolvimento integral da criança através da Dança.

O “Dança Criança!” está sendo desenvolvido desde outubro de 2017, atendendo aos alunos provenientes das 10 turmas dos grupamentos 4 e 5 (faixa etária de 4 a 6 anos) matriculados no CREIR, de ambos os sexos, dos turnos da manhã e da tarde. Os encontros acontecem em horário entre os turnos, uma vez por semana, durante uma hora e trinta minutos, caracterizando-se como projeto extracurricular.

A amostra soma um total de 36 crianças atendidas no projeto. Deste total foi selecionado um grupo focal composto por 24 crianças, considerando-se três critérios: assiduidade, consentimento do responsável e assentimento da criança.

Seguindo o protocolo para pesquisas que envolvem seres humanos, o projeto foi submetido à Plataforma Brasil, tendo sido apreciado e aprovado pelo Comitê de Ética do Colégio Pedro II sob o CAAE 12431419.0.0000.9047 (parecer nº 3.407.642) mediante anuência da Diretoria de Pesquisa da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão (ANEXO A).

Os sujeitos da pesquisa e seus responsáveis passaram respectivamente, por um processo de assentimento e de consentimento, a fim de estabelecer uma relação de confiança e credibilidade em relação à pesquisa e ao pesquisador. Esse processo incluiu encontros abertos e reuniões com os responsáveis, que proporcionaram vivências em interação com as crianças e a apresentação do projeto da pesquisa.

Ao longo do processo, os responsáveis assinaram um termo de consentimento para a participação das crianças na pesquisa (ANEXO B). Com as crianças, o processo também incluiu o preenchimento de um termo de assentimento (APÊNCICE A) adaptado ao seu nível de compreensão no qual utilizou-se como recurso os símbolos “like” e “dislike” já conhecidos pelas crianças.

Todo o processo foi registrado através de filmagens e gravações de áudios.

Foram incluídos como sujeitos da pesquisa os alunos que, ao mesmo tempo, assentiram participar, que frequentaram pelo menos 75% das aulas durante o período de intervenção e aqueles que os responsáveis assinalaram seu consentimento. Desse modo, estão excluídos deste estudo aqueles que não atenderam a algum dos critérios de inclusão.

Levando em conta o nível de desenvolvimento dos sujeitos, elegeu-se como instrumentos para a coleta de dados, além do diário de campo, os registros por meio de fotografias, filmagens, gravações de áudios e desenhos das atividades desenvolvidas.

Considerando os tipos de instrumentos utilizados para a coleta de dados, a probabilidade de danos previstos foi mínima e incluiu, no aspecto físico, lesões ou traumas provocados por quedas ou choques. No aspecto socioafetivo, desconforto ou constrangimento do participante em ocasiões nas quais o mesmo pudesse se sentir exposto perante os demais alunos ou responsáveis, como por exemplo, atividades de aula, encontro aberto ou apresentação em evento da escola.

Para minimizar tais riscos, foram adotadas medidas preventivas que incluíram a adequada ambientação do local visando a prevenção de acidentes e a atenção necessária ao aspecto afetivo pela observação das reações da criança e pela liberdade de recusa na participação de alguma atividade julgada por ela como constrangedora.

No caso da ocorrência de acidentes, foi prevista como providência a ser tomada, o encaminhamento ao gabinete médico do *Campi Realengo*.

O potencial benefício direto desta pesquisa para os sujeitos participantes relaciona-se ao fato de que o ensino de Dança vem agregar a proposta multidocente<sup>7</sup> e transdisciplinar do CREIR, elaborada em consonância com os Princípios Estéticos estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2013), que incluem a valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais. Além disso, o estudo dialoga com o seu projeto político pedagógico, na medida em que valoriza a escuta da criança, buscando propiciar o seu protagonismo no processo de construção do conhecimento.

Este estudo se propõe a contribuir para a prática pedagógica dos professores licenciados em Dança (público-alvo desta pesquisa) que atuam no segmento da Educação Infantil, através da produção de material didático.

Com os resultados desta pesquisa, espera-se contribuir para a discussão a respeito do protagonismo infantil no ensino da Dança e do papel a ser desempenhado por aquele que estamos chamando de “Dança-Educador”. Espera-se também, que com os relatos das experiências vividas, seja possível oferecer, através da generalização naturalística, condições

---

<sup>7</sup> A multidocência se refere a atuação conjunta de professores de diferentes áreas: Artes Visuais, Educação Física, Educação Musical, Informática Educativa e Pedagogia no CREIR (CREIR, 2017).

de aplicação desta proposta nas diversas realidades nas quais o ensino da Dança para a primeira infância esteja inserido, inspirando novas possibilidades.

Considerando que todo projeto pedagógico deve partir de uma determinada concepção de mundo e de conhecimento, ao retomarmos nosso primeiro objetivo específico, vimos a necessidade de buscar argumentos que embasassem nossa compreensão a respeito da corporeidade enquanto fundamento para o desenvolvimento de uma proposta pedagógica voltada para o Ensino de Dança na Educação Infantil. Nesse sentido, o segundo capítulo deste trabalho consiste na construção de um argumento que aponte como e porquê, entende-se a corporeidade como a base para o Ensino da Dança nesta etapa.

## 2 CONCEPÇÕES DE CORPO E CORPOREIDADE

Apresentamos neste capítulo as diferentes concepções de corpo que determinaram ao longo dos tempos, as formas como o homem relacionou-se com a sua corporalidade<sup>8</sup> e que de acordo com Gonçalves (1994), são construções socioculturais determinadas historicamente.

A partir dos conceitos desenvolvidos por alguns filósofos sobre essas transformações na maneira como o homem entende o corpo e a corporeidade iremos apontar onde este projeto se apoia para fundamentar e aprofundar o conceito em questão.

### 2.1 Do corpo-natureza ao corpo-máquina

Segundo Gonçalves (1994), a sobrevivência do homem primitivo dependia diretamente da observação dos ciclos da natureza, da acuidade dos seus sentidos e de suas habilidades corporais. Nesse sentido, homem e natureza tinham uma relação íntima, com a qual formavam um todo integrado, e essa união entre corpo e natureza era expressa nos rituais e celebrações em que a participação corporal era intensa.

De acordo com a autora, a cisão entre corpo e alma, entre conhecimento sensível e conhecimento inteligível, mundo da matéria e mundo do espírito, origina-se na Antiguidade com os filósofos gregos. Essa separação, advém da ideia de natureza humana, a partir da qual o corpo torna-se a “prisão da alma”, aquilo que impede a realização do ideal de Bem e Verdade. Nesse sentido, Sócrates proclama a razão como forma de encontrar o verdadeiro sentido das coisas. Na esteira de Sócrates, Platão instaura a ruptura entre o mundo sensível e o mundo inteligível, ao considerar tudo o que é concreto, finito e transitório, como mera aparência, cópia imperfeita do mundo inteligível. Para Aristóteles, a ideia está presente no concreto, desse modo, entende que a natureza humana é composta pela alma como forma, e pelo corpo como a matéria. Na sua visão, os impulsos do corpo deveriam ser educados para se alcançar as virtudes necessárias a formação moral do homem como ser pensante e político explicitando a concepção da dualidade entre corpo e mente (GONÇALVES, 1994,).

---

<sup>8</sup> Apesar do termo poder remeter a característica do que é corpóreo ou ao corpo material, entende-se que a autora o utiliza como um sinônimo do termo corporeidade.

Para Sócrates a dança formava o cidadão completo. Entendida como um dom dos Deuses, a dança na Grécia Antiga estava presente em todos os aspectos da vida, inclusive na educação das crianças (BOUCIER, 1987).

A evolução do pensamento metafísico, distancia o homem da realidade concreta em direção ao plano do ideal, do transcendente. Nesse sentido, ao privilegiar o pensamento abstrato (*logos*), a atividade sensível do homem (*physis*) passa a ser considerada como inferior (GONÇALVES, 1994).

A supervalorização do pensamento resulta em uma desvalorização do trabalho corporal. Não por acaso, na História da Humanidade, o corpo pôde ser escravizado e seu trabalho comercializado como bem de consumo. Essa desvalorização da atividade corporal está enraizada até hoje em nossa sociedade e se evidencia nas diferenças salariais entre os trabalhadores e no desprestígio social daqueles que têm a atividade corporal como ofício.

No cotidiano da escola, essa desvalorização do corpo se reflete de diversas maneiras, seja nos currículos, que privilegiam as ditas “disciplinas teóricas” com uma maior quantidade de conteúdo ou na organização da grade curricular, destinando um maior tempo de estudo à essas disciplinas e até mesmo na diferença do “peso” atribuído às avaliações, deixando claro ao aluno que o conhecimento “intelectual” tem maior importância.

A partir do Cristianismo, homem e mundo tornam-se criação de Deus. Com isso, “[...] o homem é visto como possuindo não somente razão, mas sentimentos e emoções” (GONÇALVES, 1994, p. 46). Para Santo Agostinho, um de seus principais pensadores, a iluminação divina é o fundamento da verdade. Surge então a ideia de interioridade, de um Eu que pensa, sente e age (GONÇALVES, 1994).

Por não ter sido integrada à liturgia católica, o Cristianismo retira da Dança a sua sacralidade, tornando-a, no período da Idade Média, um mero divertimento pagão, contexto de acordo com Boucier, a levará posteriormente, a tornar-se espetáculo (BOUCIER, 1987).

Chegando ao Renascimento (séc. XV e XVI), o homem passa a ser considerado um ente de vontade, que iluminado pela razão, pode dominar e modificar a natureza. Através do método empírico o homem busca entender a realidade tal como ela é. O corpo sensível passa a ser valorizado como instrumento de conhecimento do mundo e de domínio da natureza (GONÇALVES, 1994).

Surge nessa época o Balé de Corte e a figura do bailarino profissional. Com a exigência de uma perfeição performática, desenvolve-se a técnica e a codificação do Balé, a qual Boucier (1987) atribui a artificialização dos gestos pela idealização da forma em detrimento da emoção, e também, a ideia de uma ausência de esforço físico.

“A partir do século XVII, o homem passou a considerar a razão como único instrumento válido de conhecimento, distanciando-se de seu corpo, visualizando-o como objeto que deve ser disciplinado e controlado” (GONÇALVES, 1994, p. 20).

Descartes, o principal representante da corrente racionalista, acredita que somente ao espírito compete a verdade das coisas. Considera um Eu pensante no qual o sentir e o agir estão excluídos. Com isso, divide o homem em corpo e alma e a vivência da corporalidade é substituída pela sua representação (GONÇALVES, 1994).

Sobre essa questão Santin (2001, p. 62) reflete que

conhecer-se a si mesmo não é uma experiência existencial, uma vivência, mas uma imagem que se interpõe entre o homem existente e o homem pensante. Instala-se, assim, uma distância entre o homem vivo e o homem pensado, entre o homem que vê e o homem que é visto, embora se acredite convictamente que eles devem coincidir. Trata-se da distância que há entre o sujeito e o objeto do projeto epistemológico cartesiano. O homem cria de si mesmo uma imagem inteligível, abstrata, uma representação mental e passa a, com ela, identificar-se. [...] O indivíduo julga que se conhece não pela experiência existencial de ser corpo, mas pelas representações científicas que as ciências lhe oferecem.

A partir da reflexão do autor podemos afirmar que, no projeto cartesiano, o homem se afasta de si para pensar sobre ele mesmo, vendo o próprio corpo de fora, colocando-se “à margem” dele (MERLEAU-PONTY, 2000). Nesse sentido, o corpo pensado a que se refere Santin, é o corpo morto, incapaz da experiência, e que por esse motivo, torna-se objeto.

Ainda enraizado no pensamento cartesiano, o corpo que se estuda, o corpo da Ciência, é ainda hoje, o corpo morto, o corpo objeto, desprovido de sua humanidade. Porém, quando pensamos este corpo enquanto saber e enquanto possibilidade de construção do conhecimento, não podemos separá-lo de sua humanidade.

A partir do surgimento da ciência moderna (séc. XVI), o homem passa a considerar a corporalidade como uma parte da natureza a ser dominada. Esse crescente domínio da natureza por intermédio da ciência e da técnica e a expansão do sistema capitalista transformam as relações do homem com a sua corporalidade, tornando os movimentos do corpo cada vez mais instrumentalizados e inerentes ao modo de produção capitalista. Nesse sentido, completa-se o processo de rompimento da relação corpo e natureza (GONÇALVES, 1994).

Como consequência da expansão do capitalismo, ocorre a ascensão da classe burguesa, que segundo Boucier (1987), vem a tornar-se o grande público da Dança, a essa altura, já transformada em espetáculo.

A codificação e a criação do sistema da escola clássica, permitem que o balé passe a ser ensinado, fazendo surgir as escolas de Dança. Contudo, essa codificação e sistematização cria regras rigorosas, e ainda, uma fixação em relação ao virtuosismo (elemento que fomenta a competitividade entre os bailarinos) (BOUCIER, 1987).

A força de trabalho representada pelas classes menos favorecidas torna-se objeto de exploração capitalista e o corpo passa a ser oprimido, manipulável, um instrumento para a expansão do capital. O monopólio estatal da violência corporal instituído pelos órgãos centralizadores de poder serve não só para proteger, mas também para reprimir impulsos corporais (GONÇALVES, 1994).

Sobre essa questão, as análises de Foucault revelam a existência de um poder articulado ao poder do Estado e ao modo de produção capitalista que age nos corpos oprimindo-os, o poder disciplinar. Esse poder é exercido através das mais diversas instituições sociais, que atuam de forma coercitiva sobre o espaço, o tempo e a articulação dos movimentos corporais com o objetivo de controlar os corpos, e uma delas é a escola (GONÇALVES, 1994).

Para Foucault (1986, 1987 apud GONÇALVES, 1994), as escolas dos séculos XVIII e XIX buscavam eliminar os movimentos involuntários do corpo e controlar as suas possíveis manifestações afetivas. Segundo Oliveira (2006), percebe-se ainda hoje, um grande esforço de negação do corpo na escola fomentada por um “código coercitivo de punições” (FOUCAULT, 1999 apud OLIVEIRA 2006). Nesse sentido, a necessidade de autoconservação faz com que a criança ao longo do seu processo de escolarização, acabe adaptando-se às normas estabelecidas.

De acordo com Rumpf (1981 apud GONÇALVES, 1994) a escola não só controla e disciplina o corpo, mas busca anulá-lo, perpetuando a supervalorização das operações cognitivas e o distanciamento da experiência sensorial. Esse controle pode ser percebido na organização do tempo, na tentativa de eliminar os movimentos involuntários do corpo (aos quais Laban conceitua como “impulso de mover-se”<sup>9</sup>) e na impessoalidade da relação professor-aluno. Os métodos utilizados caracterizam uma aprendizagem sem corpo, fragmentada e abstrata, um mero acúmulo de conhecimentos que devem preparar para o

---

<sup>9</sup> O “impulso de mover-se” a que Laban se refere, seria a saída natural de uma tensão interna, que para ele é a própria Dança, já que seu único propósito é o desejo instintivo da criança de desenvolver seus esforços. Porém, chama a atenção para o fato de que esse impulso é despertado nas crianças “numa idade em que já é habitual o uso controlado de um número limitado de articulações” (LABAN, 1990, p. 24).

futuro. Nesse sentido, os interesses e o sentido existencial do presente ligados a experiência concreta são deixados de lado em função de um futuro abstrato.

De acordo com Laban (1990), o impulso espontâneo de mover-se seria, também, um escape para a sensação de mal-estar provocada pela repressão dos movimentos do corpo. Ele explica que os movimentos da criança que não têm um objetivo específico, isto é, que têm como único fim o desejo instintivo de desenvolver seus esforços, ficam em segundo plano, tornando-se cada vez mais conscientemente controlados. Com isso, esses movimentos vão desaparecendo proporcionalmente ao aumento da idade, e podemos afirmar, ao longo do processo de escolarização, no qual o aprender a dominar as necessidades do próprio corpo é considerado uma virtude. Nesse sentido, a criança, ao adquirir o ideal de imobilidade do adulto tende a secundarizar o seu impulso de dançar.

Sendo a mente o elemento supremo e o corpo algo sem valor, as práticas corporais comumente aceitas no âmbito escolar são aquelas que promovem o ajuste social ou aquelas que servem como catarse. Entretanto, para Oliveira, a disciplina corporal não pode ser realizada de maneira arbitrária, produzindo corpos que não reflitam, mas deve servir como instrumento que os auxilie na tomada de consciência sobre a sua importância (OLIVEIRA, 2006).

“O iluminismo (séc. XVII) abriu caminhos para a compreensão do homem como ser ativo e criador da sua própria história [...]” (GONÇALVES, 1994, p. 55). Rousseau resgata o homem como ser corpóreo e, ao mesmo tempo, espiritual entendendo que as paixões, enraizadas nas necessidades corporais são a base de toda ação humana e responsáveis por impulsionar a razão. Já para Kant, a disciplina de suas paixões animais impede o homem de se afastar da sua humanidade. Percebe-se que, nesse período, há um regate da essência humana em sua existência corporal, contudo, essa essência deve ser disciplinada para adequar os impulsos e as necessidades do corpo a uma determinada ordem social. Nesse sentido, o papel da educação torna-se disciplinar a espontaneidade e as emoções tendo a formação moral como seu principal fim (GONÇALVES, 1994).

De acordo com Boucier (1987), no Iluminismo, o indivíduo torna-se o tema central da Arte e a sensibilidade se sobrepõe à razão. Nesse movimento, surge o Balé Romântico, que substitui a virtuosidade da técnica pela expressão dos sentimentos do Homem. Para representar um mundo onírico, o corpo da bailarina deveria ser leve e elevar-se às pontas dos pés, dando a ele uma característica etérea, distanciando-se desse modo, do corpo real.

De acordo com Marx, a própria consciência está imersa na concretude da vida corpórea. Desse modo, o homem é visto como ser essencialmente ativo, que cria a realidade material e social ao mesmo tempo em que essa realidade age sobre ele. Daí deriva seu conceito de *práxis*. Partindo do trabalho enquanto *práxis* material e atividade produtiva essencialmente humana, Marx buscou compreender a *práxis* humana total. Assim, afirma que, por meio do trabalho o homem se exterioriza e imprime sua vontade e consciência, realizando na matéria o seu objetivo. Pelo trabalho, o homem põe em ação sua corporalidade, atua sobre a natureza modificando a ela e, por consequência, a ele próprio. Nesse sentido, corpo e consciência formam uma unidade, sendo o trabalho uma atividade da consciência. Em outras palavras, o corpo torna-se humano por meio da sua atividade produtiva (GONÇALVES, 1994, p. 61).

Segundo Gonçalves (1994), no século XIX, o marxismo trouxe uma revolução na forma do homem ver o mundo e a si mesmo. A contribuição de Marx ao pensamento antropológico foi a concepção de homem não como uma essência ideal abstrata, mas como uma essência histórica, que se configura a partir das condições materiais e concretas de sua existência.

Quijano (2005, p. 126) explica que, a partir do século XX

a elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo.

Um saber fazer padronizado, representante do ideal de conhecimento moderno, o qual deve ser alcançado e que, por esse motivo, não nos permite viver a experiência. Esse ideal parte de um “racismo epistêmico”, que não admite nenhum outro tipo de produção de pensamento crítico nem científico diferente daquele que a Europa afirmou como verdade universal (GROSFOGUEL, 2007).

No ensino da Dança para crianças, essa “invasão cultural”<sup>10</sup> inicia-se, tanto no contexto não-formal, quanto no contexto formal, muitas vezes já a partir dos dois anos de idade, caracterizando-se pelo ensino precoce da técnica, pela aprendizagem de um repertório fechado de movimentos e pela reprodução de coreografias pré-estabelecidas tendo a figura

---

<sup>10</sup> Freire (2005, apud PENNA, 2014) expõe uma espécie de atração pela cultura alheia que denomina como “invasão cultural”. Um fenômeno que incute nos colonizados a necessidade de alcançar o saber fazer hegemônico que só é possível pelo domínio de suas técnicas, resultado de uma desvalorização do que é próprio e de um sentimento de inferioridade cultural.

do professor-modelo como referência desse saber. Um tipo de metodologia tradicional, de onde partem as reflexões deste trabalho a respeito da necessidade de uma mudança de paradigma sobre a Dança da escola, especialmente na etapa da Educação Infantil, e suas implicações no papel do professor.

A formalização e a instrumentalização dos movimentos corporais do dia-a-dia e nas técnicas do trabalho voltados para a eficiência e para o resultado aproximam a atividade corpórea da mecanização, de um modelo de corpo-instrumento (GOLÇALVES, 1994).

Laban (1978), tem como objeto de estudo os movimentos cotidianos do homem moderno, para ele, uma dança-educativa deveria basear-se na gama total do movimento e não limitar-se a um repertório fechado, pois “em uma técnica de dança livre, isto é, sem estilo preconcebido [...] vive-se a gama total do movimento” (LABAN, 1990, p. 32), e é nessa universalidade das formas de movimento que reside o valor educacional da “nova técnica”<sup>11</sup>. Para o autor, a padronização dos hábitos resultante da produção em massa da tecnologia moderna e dos meios de comunicação se revela no comportamento, na concepção e no tratamento do corpo e se constitui também em uma forma de dominação em benefício do sistema capitalista que se fundamenta em um individualismo exacerbado mas ao mesmo tempo, uniformiza sentimentos, pensamentos e ações.

Na Dança, tem-se o Ballet Clássico e seus métodos de ensino como representantes dessa padronização, limitando o corpo a apenas reproduzir determinado repertório de movimentos, no qual mesmo no ensino para crianças, não existe espaço para a criação e nem para a interação. Nas escolas de Dança, o corpo é disciplinado devendo ser obediente a autoridade do *maitre*. Como um atleta, o corpo do bailarino deve ser sacrificado superando seus limites em função do desenvolvimento de suas qualidades que precisam ser potencializadas pelo treinamento, ou seja, pela busca da eficiência mecânica, resultante de uma prática que se utiliza da repetição e da automatização do movimento como estratégias. Desse modo, pretende-se que esse corpo consiga atingir seu nível máximo de virtuosismo, por meio do qual observa-se um maior distanciamento entre o artista e o público.

De acordo com Vaz (2004), Adorno em suas análises sobre a indústria cultural, indica um tipo de socialização que tem origem no esporte-espetáculo e na relação do público com ele, mas que também determina as formas de ser na política, na sexualidade e na arte. Nesse sentido, podemos afirmar que a Dança, assim como várias dimensões da vida humana, sofreu

---

<sup>11</sup> De acordo com Laban (1990, apud RENGEL, 2001), a Dança livre “é a dança que não é ilustrada pela música e nem por uma estória. Origina-se do ritmo interno do movimento corporal que encontra sua realização nos componentes espaciais e dinâmicos” (p. 47).

um processo de “esportivização” ao tornar-se espetáculo e ao adotar e difundir a técnica clássica como principal representante do seu saber fazer. À essa “esportivização” da Dança-espetáculo podemos incluir elementos da cultura de massa como: o distanciamento da sua característica de jogo<sup>12</sup>; o fetiche (pela sapatilha de ponta por exemplo); o fascínio do público; a celebração do sofrimento e do sacrifício corporal; a produção de ídolos.

O apelo ao alto nível de execução técnica do movimento e à demonstração de uma grande habilidade motora (CALFA, 2014), transforma o corpo que dança em um instrumento a serviço da obra coreográfica, um objeto por meio do qual se estabelece uma estética contemplativa. Porém, segundo Prado et al (2012), esse modo de ver o corpo já não é mais suficiente para expressar as vivências do homem, o que na visão de Heidegger, representa a crise da sociedade capitalista na qual ser e corpo se desintegram<sup>13</sup> e o corpo torna-se, ao mesmo tempo, consumidor e objeto de consumo (VAZ, 2006 apud BARBOSA, 2011).

Essa desintegração acontece pois, segundo Barbosa et al (2011, p. 29, grifo do autor), “enquanto que no capitalismo de produção o corpo entrava no mercado como força de trabalho, como força a ser domada e preservada, [...] actualmente, assiste-se a um capitalismo da **super produção**, onde o problema é consumir o que se produz em excesso [...]”.

## 2.2 O corpo ontológico

Segundo Falabretti e Oliveira (2015), a questão da técnica é um problema assumido pelo pensamento fenomenológico, e “Heidegger, a partir de 1930, passa a formular uma teoria do agir humano como um agir técnico entendido como um produto da filosofia ocidental que, no seu auge, limitou o pensamento à vontade de poder e ao afã de fabricação” (FALABRETTI; OLIVEIRA, 2015, p. 81). Desse modo, a técnica moderna dispõe de tudo, e tudo que ela dispõe já se encontra pronto por um contexto que sustenta a manutenção de um modo determinado de criação (HEIDEGGER, 2001 apud GATTO, 2014).

A partir da crítica de Heidegger e Merleau-Ponty ao pensamento técnico, busca-se a reabilitação do mundo sensível, aquele do qual tomamos consciência através da experiência corporal, da percepção, das significações vividas na experiência do corpo. Para isso,

---

<sup>12</sup> Para Huizinga (1971), a dança em sua essência é a mais pura e perfeita forma de jogo.

<sup>13</sup> “A razão iluminista gerou o irracionalismo, ao esquecer que o indivíduo é um ser sensível, imerso numa realidade concreta, com a qual interage dialeticamente [...] à oposição entre o mundo do corpo e o mundo dos fins racionais caminha paralelamente a eliminação da vivência subjetiva da corporalidade” (GONÇALVES, 1994, p. 27, 28).

[...] é preciso que o pensamento da ciência – pensamento de sobrevivência<sup>14</sup>, pensamento do objeto em geral torne a se colocar [...] no solo do mundo sensível e do mundo trabalhado tais como são em nossa vida, por nosso corpo, não esse corpo possível que é lícito afirmar ser uma máquina de informação, mas esse corpo atual que chamo meu, a sentinela que se posta silenciosamente sob minhas palavras e meus atos (MERLEAU-PONTY, 2004, p.14).

Segundo Merleau-Ponty (2000, p. 26), o próprio rigor da ciência de hoje nos obriga ao reconhecimento das relações entre o observador e o observado, as quais “[...] somente possuem sentido para determinada situação do observador”. Portanto, segundo o autor, não é mais possível àquele que pesquisa se colocar à margem, à distância do objeto, aquém do corpo, buscando a verdade exclusivamente pelo plano do pensamento e da idealização, sendo preciso reconsiderar a essência das coisas na sua existência, pois “tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 3).

Para Husserl, a consciência do próprio corpo e da relação entre ele e o resto do mundo se dá segundo a sua propriedade sensível (BARCO, 2012). Nesse sentido, para compreendermos nosso próprio corpo temos que vivê-lo, pois somente através do *leib*<sup>15</sup> (corpo vivido) é dada a consciência do mundo. Em outras palavras, para criar a ideia ou a consciência do meu próprio corpo tenho que percebê-lo, senti-lo, experimentá-lo em mim mesmo e não como algo situado fora de mim.

Marcel Mauss (1974 apud DAOLIO et al, 2012) defende a ideia de que toda técnica corporal é tradicional, considerando o corpo como uma construção cultural própria de cada sociedade, já que os seres humanos utilizam seu corpo de formas diferenciadas. Para ele, o corpo humano é, ao mesmo tempo, "matéria-prima" e "ferramenta" da cultura, e mesmo os gestos mais "naturais" são fabricados por normas coletivas e fazem parte de uma construção social (DAOLIO et al, 2012).

---

<sup>14</sup> A ciência tradicional acredita poder “sobrevoar” o objeto sem que seja necessário estabelecer uma relação entre o saber e o ser, já a Filosofia, põe o próprio ser que questiona em questão, pois o verdadeiro *Cogito* não substitui o mundo em si pela sua significação (MERLEAU-PONTY, 2000). “Ele reconhece, ao contrário, meu próprio pensamento como um fato inalienável, e elimina qualquer espécie de idealismo revelando-me como ‘ser no mundo’”. (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 9).

<sup>15</sup> De acordo com Barco (2012), a concepção husserliana de corporeidade tem como uma das suas características mais marcantes a distinção estabelecida entre o corpo próprio, chamado *Leib*, e os corpos inanimados, denominados *Körper*. Ele explica que “*Leib* tem origem na palavra do alemão medieval *lip*, cujo uso era primeiramente indiferenciável entre ‘corpo’ e ‘vida’ [...] *Körper* é a germanização do latim *corpus* e, portanto, significa corpo morto ou corpo tomado como mera materialidade” (BARCO, 2012, p. 3).

A partir da noção de “imitação prestigiosa”,

Mauss discorre sobre o imitar e o aprender gestos de pessoas que, de certa forma, obtiveram sucesso. Ao pensar no cotidiano das sociedades contemporâneas, podemos enumerar uma série de categorias que podem servir não só como parâmetros e sucesso [...], mas como modelos a serem alcançados por pessoas que desejam se enquadrar em determinados padrões, como, por exemplo, ser magro, ser bonito, ser famoso, ser puro, ser habilidoso, ser forte, etc. (DAOLIO et al, 2012, p. 183-184).

A essa noção de imitação prestigiosa podemos incluir a figura do professor de Dança, principalmente o de crianças pequenas ou o professor de “baby class” (termo empregado para essas turmas no ensino não-formal do balé), que tradicionalmente é representado por um potencial modelo a ser reproduzido, ou seja, geralmente alguém jovem, do sexo feminino, dotada das qualidades físicas necessárias a uma bailarina profissional.

Heidegger contrasta a arte, como *techne*, ou seja, atividade criadora (criativa) que faz parte da *poiesis*<sup>16</sup>, uma via de acesso à verdade do mundo, com a técnica, ou melhor, com o ‘**frenesi técnico**’ da modernidade que faz o homem render-se à tecnicização, que não é outra coisa que um esquecimento da relação do homem consigo mesmo e com o mundo [...] (FALABRETTI; OLIVEIRA, 2015, p. 98, grifo do autor)

Para Merleau-Ponty (1960), é na arte que se reencontra a familiaridade entre o pensamento e o mundo da vida, pois a arte se nutre de uma ontologia enraizada no contato do “corpo próprio”<sup>17</sup> com o mundo. Com isso, a técnica na Arte permite que seja repensada a relação homem-natureza, fundando-se não mais no pensamento de sobrevôo, mas no pensamento do sensível como modo de construção de sentido (FALABRETTI; OLIVEIRA, 2015).

Nesse sentido, podemos pensar que a Dança, enquanto linguagem da Arte deve resgatar seu caráter ontológico, sua essência como modo de expressão do ser. Resgatar, a exemplo de Isadora Duncan, a sua essência como parte da Natureza, como quando na Pré-História e na Antiguidade, o homem dançava para criar uma aliança com o seu coletivo, para celebrar a colheita e cultuar seus deuses.

---

<sup>16</sup> Segundo Castro (2006), a *poiesis* é a essência do agir e está estreitamente ligado à essência da linguagem.

<sup>17</sup> O termo refere-se à tese de Merleau-Ponty sobre o corpo como significação primordial da subjetividade ou, ainda, como tecido que ultrapassa as dicotomias entre o subjetivo e o objetivo ao promover uma reabilitação ontológica do mundo sensível (FALABRETTI; OLIVEIRA, 2015).

No âmbito da Educação Formal, a Dança enquanto linguagem deve permitir à criança a atividade criadora da *techne*, podendo lançar mão de seus modelos estéticos como ponto de partida para a construção do saber pelo corpo mas não como um ideal a ser atingido.

Para Merleau-Ponty (2018, p. 136), “a presença e a ausência dos objetos exteriores são apenas variações no interior de um campo de presença primordial, de um domínio perceptivo sobre o qual meu corpo tem potência”. Sendo assim, entende o corpo não mais como objeto do mundo, “mas como meio de nossa comunicação com ele, e o mundo não mais como soma de objetos determinados, mas como horizonte latente de nossa experiência [...]” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 136-137).

Tais variações citadas pelo autor referem-se ao mundo privado de cada um, ou seja, à percepção de cada sujeito sobre o vivido, posto que o corpo é o meio pelo qual o mundo existe para nós, uma potência de exploração do ser, neste “grande objeto” de experiência que é o mundo (MERLEAU-PONTY, 2014).

A manifestação dessa relação dialética entre corpo e mundo transforma o corpo em corporeidade, ou seja, numa unidade expressiva e indivisível da existência que só pode expressar-se de forma contextualizada, como um ser no mundo, pois a condição de existência do homem é corporal (OLIVEIRA, 1999). Nesse sentido,

[...] o corpo humano, como corporeidade – como permanência que se constrói no emaranhado das relações sócio-históricas, e que traz em si a marca da individualidade – não termina nos limites que a anatomia e a fisiologia lhe impõem. Ao contrário, [...] supera o corpo biológico [...] e atinge a dimensão da cultura [...] (OLIVEIRA, 1999, p. 53).

O corpo, para Merleau-Ponty (2014), não só expressa a presença do outro como nos torna conscientes da nossa presença, pois ele acredita que só sentimos que existimos depois de termos entrado em contato com outros.

[...] A significação expressa na conduta do outro vem encontrar em mim a legitimação de seu sentido, e vice-versa: vejo no outro um reflexo de minhas próprias possibilidades, intenções que podem fazer parte de minha própria conduta. Isto significa que o comportamento tem uma conotação intersubjetiva, e isso desde os primórdios da intencionalidade motora, na qual a criança encontra no outro a possibilidade de parceria e troca de suas intenções (MERLEAU-PONTY, 1945/1994, p. 252, apud FURLAN; BOCCHI, 2003, p. 448).

Podemos compreender com isso que, a comunicação e a compreensão dos gestos é obtida pela reciprocidade entre minhas intenções e os gestos do outro, entre meus gestos e

intenções legíveis na conduta do outro. Tudo se passa como se a intenção do outro habitasse meu corpo ou como se minhas intenções habitassem o seu (MERLEAU-PONTY, 1945/1994 apud FURLAN; BOCCHI, 2003), pois “[...] eu só consigo compreender a intencionalidade do outro – e sua atitude para comigo – porque através do meu corpo posso torná-la minha. Assim, ao corpo é atribuída uma potência expressiva que lhe é imanente: o corpo é intencionalidade que se exprime [...]” (FURLAN; BOCCHI, 2003, p. 449 apud DAOLIO et al, 2012, p. 187).

“A corporeidade implica, portanto, a inserção do corpo humano em um mundo significativo [...]” (OLIVEIRA, 1999, p. 57) e dialético, com ele mesmo, com o outro e com os objetos. “Ser uma consciência, ou, antes, ser uma experiência, é comunicar interiormente com o mundo, com o corpo e com os outros, ser com eles em lugar de estar ao lado deles” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 142). Assim, para o autor, o corpo torna-se permanência, espaço expressivo e a corporeidade torna-se o corpo vivenciado.

A partir do pensamento fenomenológico compreendemos o corpo na Dança como a manifestação do ser, como corporeidade, buscando enxergá-lo para além do limite do visível, dos seus contornos anatômicos, considerando os seus atravessamentos, na memória, na cultura, na identidade, enfim, “na noção de entrelaçamento entre homem e mundo (*homem-chair*<sup>18</sup>), em que o homem não é o centro do mundo, mas um ser no mundo [...]” (PRADO et al, 2012, p. 788).

Ao revermos as transformações na concepção de corpo e, conseqüentemente, as diferentes formas com que o homem lidou com a sua corporeidade ao longo da História, elegemos a concepção fenomenológica como uma das bases de sustentação para a construção deste projeto. Nesse sentido, situando-nos no pensamento fenomenológico, propomos que o corpo no ensino da Dança para crianças seja pensado não mais como representação, mas como realização, e a corporeidade como a manifestação do ser no sentido do gesto, que se dá pela sua existência no mundo (HEIDEGGER 2001/ 2008, apud PRADO et al, 2012). Que o ensino de Dança para a primeira infância tenha como objetivo substituir o saber do corpo, aquele que já se encontra pronto para ser reproduzido, entendido como verdade única em uma concepção tradicional de Educação, a qual Freire (2005) afirma ser alheia e alienada em relação à nossa cultura (e que ainda se encontra presente em muitas escolas de maneira

---

<sup>18</sup> Em francês significa “corpo vivo”, meio no qual corpo e mundo estão entrelaçados (MERLEAU-PONTY, 2007 apud PRADO et al, 2012).

descontextualizada dos seus projetos político-pedagógicos), pela busca da construção de um saber pelo corpo.

Esse saber pelo corpo que estamos propondo deve partir do entendimento da corporeidade como conhecimento, linguagem, cultura e identidade, sendo fruto de um processo vivido através da experiência e das interações em diversas dimensões. Contudo, para chegarmos a tal entendimento, é necessário ir além de uma epistemologia sobre o desenvolvimento infantil, além de uma compreensão sobre a criança limitada ao seu aspecto cognitivo e suas às suas fases de desenvolvimento e resgatar, com base no pensamento fenomenológico, a dimensão ontológica do corpo, na qual ele é o próprio ser.

### **3 A TESSITURA DO PROJETO PEDAGÓGICO**

A proposta apresentada neste trabalho foi sendo construída ao longo de alguns anos de prática pedagógica em espaços formais e informais de Educação, amadurecida e fundamentada com a pesquisa realizada através do Mestrado em Práticas da Educação Básica tendo como campo o Projeto “Dança Criança!”.

Com as experiências vividas na práxis pedagógica, percebeu-se que, ao contrário do que muitos pensam, a criança na primeira infância não só pode como necessita ser mais que uma mera repetidora de movimentos. A partir dessa percepção, viu-se a necessidade de desenvolver um projeto pedagógico capaz de privilegiar a linguagem corporal da criança por meio da experiência e da descoberta da corporeidade.

Para concretizar essa proposta, foi necessário urdir diversos “fios de conhecimento” e com eles criar uma tessitura que nos remetesse à complexidade do ensino de Dança na EI. Isto é, foi necessário entrelaçar as várias dimensões ou complexidades que envolvem o ensino da Dança para a EI, e adaptar um conjunto de teorias, conceitos, objetivos e métodos, oriundos da Filosofia, da Arte e da Educação, capaz de dar suporte à prática do Dança-Educador.

#### **3.1 A Dança da escola**

##### **3.1.1. Documentos Oficiais**

Para que possamos compreender o que é ou o que deve ser a Dança da escola

[...] é fundamental que se estabeleça os limites e as diferenças entre o ensino formal e não formal da Dança, compreendendo-se que, o primeiro, situa-se no contexto da Educação Básica e do Ensino Superior. Já o segundo, situa-se no contexto que está fora do âmbito escolar institucional, como as academias e escolas particulares de Dança, os projetos sociais, as associações comunitárias, as Igrejas e os espaços culturais (TRIGO, 2020, p.361).

Na Educação Básica, o ensino da Dança deve estar em consonância com o projeto político pedagógico das instituições escolares com vistas ao desenvolvimento integral do

aluno, em Nível Médio/Técnico de forma articulada ou concomitante à formação profissional (BRASIL, 1996), entretanto,

[...] mesmo nos cursos profissionalizantes, entende-se que a formação deve ter início somente após os 6 anos, de modo que a criança não deixe de vivenciar as experiências essenciais ao seu desenvolvimento, podendo ser iniciada em uma determinada técnica, porém, ainda por meio de uma abordagem lúdica de ensino (TRIGO, 2020, p. 361).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), apresentaram a primeira proposta oficial para a Dança no contexto escolar. Nessa proposta, a Dança foi abordada como uma linguagem da Arte, visando à formação estética do aluno nas etapas do Ensino Fundamental e Médio. Naquele momento, ainda não havia nenhuma proposta para a EI, etapa que só foi contemplada posteriormente, através das Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) através seus Princípios Estéticos, nos quais se incluem a “[...] valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais” (BRASIL, 2013, p. 88)

A concepção hegemônica de Educação determina os saberes e os modos de ensino das áreas curriculares, portanto, neste momento no qual se espera que a Dança se consolide nos currículos escolares é fundamental que se reflita a respeito da Dança que se entende como sendo a Dança da escola.

Seguindo este pensamento, devemos considerar também, as implicações de tal concepção no que diz respeito aos conteúdos propostos (aqui entendidos como experiências), seus objetivos e ao papel desempenhado pelo professor, ou conforme estamos denominando aqui, pelo Dança-Educador. Nesse sentido, considera-se que, enquanto novo documento que orienta a Educação Básica, é necessário analisarmos, mesmo que sucintamente, como a proposta apresentada pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) para o Ensino da Dança pode dialogar com o projeto aqui desenvolvido.

Analisando o documento podemos ver que a organização curricular da EI na BNCC (2018) está estruturada em cinco “campos de experiências” baseados nas DCNEI’s, nas quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Destacamos neste trabalho como campo de experiência específico da Dança o campo “Corpo, gestos e movimentos”, mas também podemos dizer que a Dança estabelece uma relação com o campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e com o campo “O eu, o outro e o nós”.

A BNCC (2018) também traz em seu texto “a escuta e a fala” como campo de experiência da Educação Infantil e determina quais devem ser as práticas pedagógicas nessa etapa a partir das interações e da brincadeira, seus “Eixos Estruturantes”.

A partir desses eixos, o texto enumera seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento da EI, que têm como propósito assegurar “[...] as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si e o mundo [...]” (BRASIL, 2018, p. 37).

Dentre esses seis direitos de aprendizagem, considera-se que três estão ao alcance da Dança enquanto experiência que imprime a intencionalidade educativa em sua prática pedagógica de que nos fala a BNCC (2018) e que se relacionam ao projeto pedagógico aqui desenvolvido. São eles:

- Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia;
- Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens;
- Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL, 2018, p. 38).

### 3.1.2. Da reprodução à expressão

Ainda hoje, entende-se o ensino de Dança para crianças a partir de um modelo tradicional. Nesse modelo, se tem a ideia de que o conhecimento está centralizado na figura do professor, que no caso específico da EI, se deve principalmente a uma visão tradicionalista sobre a criança na primeira infância. Entretanto, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o papel dos educadores nesse segmento não representa uma “[...] condução absoluta de todas as atividades e centralização das mesmas em sua pessoa” (BRASIL, 2013, p.14).

O modelo tradicional de ensino da Dança para crianças, tanto em contextos formais, quanto não-formais de Educação, comumente se limita a aprendizagem de gestos ilustrativos

de letras de músicas e que, por sua vez, devem ser reproduzidos e memorizados pelas crianças, ou ainda, à aprendizagem e à repetição mecânica de um repertório codificado de movimentos, pertencente a um determinado estilo, geralmente o Ballet.

De acordo com Baldi (2018), para buscarmos uma pedagogia decolonial na Dança é preciso sair da lógica binária corpo-mente, do entendimento de que o corpo é um instrumento e de que os saberes da Dança são tão somente os chamados saberes técnicos.

Podemos dizer que esse entendimento apontado por Baldi (2018) relaciona-se ao que estamos chamando de Dança da escola, uma Dança que, no contexto da Educação formal, não deve ter como objetivo principal o domínio de técnicas codificadas e importadas de outras culturas.

Em uma das várias vertentes de suas pesquisas sobre a Dança, Laban (1990) pensa o seu potencial educativo. Nesse estudo, o autor considera que “a melhor ferramenta para o professor de dança contemporânea não são as séries de exercícios padronizados, mas os temas básicos de movimentos e suas combinações e variações” (LABAN, 1990, p. 33). Nesse sentido, elenca dezesseis “temas básicos de movimentos” nos quais estão contidos oito “temas elementares” apropriados ao ensino de Dança para crianças até os onze anos.

Essa perspectiva inaugurada por Laban (1990), na qual se parte de temas privilegiam a consciência do movimento por meio da experimentação<sup>19</sup>, marca uma nova forma de pensar os modos de ensino da Dança para crianças que se diferenciam daqueles voltados somente para a formação profissional e que buscam mostrar seu valor enquanto forma de desenvolvimento humano.

Segundo Wallon (1979), a etapa dos 3 aos 6 anos é definida como a fase do “Personalismo”. Essa fase se caracteriza como o período da “construção de si” em um ser diferente dos outros, um processo de discriminação eu-outro que culmina no fim do sincretismo anterior. A criança dessa idade, necessita se opor ao outro, expulsando-o de si, e ao mesmo tempo, imitá-lo para assimilá-lo e por fim, reelaborar sua própria personalidade (ALMEIDA; MAHONEY, 2009).

De acordo com Dantas (1992), nessa fase ocorre a crise da oposição, que se caracteriza pela expulsão do que há de alheio de dentro de si e quando pela interação, ocorre a negação do outro. Instrumentalizada pela linguagem e pela função simbólica, a percepção

---

<sup>19</sup> Usamos o termo experimentação para referirmo-nos ao processo de investigação e análise das ações de movimento e das variações do esforço proposta por Laban, mas que se diferencia da questão experienciada proposta neste trabalho, no sentido que, não se busca com a criança da EI realizar análises sobre o movimento, mas estimular a consciência deste.

que a criança tem de si se transforma na “consciência de si”, exigindo espaço para todo o tipo de manifestação expressiva.

Almeida (2017) aborda a questão da imitação na Dança para a primeira infância na perspectiva de Wallon (2007), resgatando a sua importância para essa fase do desenvolvimento e explicando que, a reprodução de um gesto exige da criança capacidade de comparar, e que para isso, ela precisa perceber e compreender. Porém, enfatiza que a imitação não pode ser entendida como repetição mecânica do movimento sem que haja tempo e espaço para a reelaboração da experiência pela criança.

Para Mahoney e Almeida (2009 apud ALMEIDA, 2017), o movimento de incorporação do outro é reelaborado e ampliado como uma nova manifestação da pessoa. Por isso, é necessário que imitar não seja uma ação reprodutiva sem sentido, algo que impeça a criança de reelaborar suas experiências, impondo padrões rígidos e preestabelecidos de movimentação, e sim que seja um ponto de partida, um estímulo com potência para proporcionar novas experiências corporais.

Laban (1990) acredita que, até os 4 anos, as experiências na Dança devem acontecer por meio de estímulos e que a criança deve apenas reagir a esses estímulos e não imitar, empregando suas próprias ideias e esforços, e que o professor não deve corrigir seus movimentos e nem os ajustar a normas. Não deve exigir precisão ou concentração e nem impor formações espaciais.

Sobre a questão da repetição, Laban (1990) afirma que ela é natural e tem seu valor, desde que parta do seu “impulso de mover-se”, ou seja, do ímpeto para o movimento, característico dessa fase, por meio do qual a criança libera sua energia expressiva. Afirma também que, a partir da conquista da sustentação do corpo e do caminhar, a criança escolhe e repete certas ações rítmicas pelo simples prazer do movimento, pois a repetição de séries de esforços simultâneos, equilibrados entre si, traz à criança um prazer estético, também chamado por este autor de “fruição estética”.

É importante frisar que a concepção de fruição abordada por Laban (1990) não se relaciona a um estilo, ou a uma preocupação com a beleza do movimento, mas a satisfação da criança em experimentar a sensação dessa harmonia entre esforços produzidos pela sua ação. Com isso, podemos entender que a repetição deve partir da necessidade da criança em retornar a um determinado tema de experiência, e que é necessário que se dê uma abertura para suas experimentações sobre o que ela própria elege como atividade de frutiva, ou seja, do que ela manifesta como uma necessidade de fala do corpo, e que além disso, o professor

seja capaz de perceber o potencial dos temas eleitos pela criança para a construção de novos saberes.

Esse prazer manifestado no gosto pela repetição de determinados temas pode e deve ser aproveitado para estimular a criança a novas descobertas sobre o corpo e as suas relações com o mundo (TRIGO, 2020). Entretanto, isto dependerá da escuta do professor, de sua capacidade de interpretar a fala do corpo, e ainda, do seu conhecimento, para que possa enxergar o potencial das atividades eleitas pela criança e explorar suas possibilidades na construção do conhecimento. Nesse sentido, entende-se que, a repetição pode ser uma forma de aprofundar e enriquecer um aprendizado quanto a descoberta de novas possibilidades do corpo, e que “desde que a criança não perca sua motivação, ela poderá, quantas vezes desejar, voltar ao mesmo tema” (STOKOE, 1987, p. 22).

Compreende-se neste ponto que, o problema não está no fato de se utilizar a imitação e a repetição do movimento como estratégias de aprendizagem, mas na forma e no objetivo para que estas estratégias são utilizadas, seja repetindo o movimento com a finalidade de aperfeiçoá-lo tecnicamente ou padronizando-o dentro de um determinado estilo, excluindo dessa forma, todas as outras possibilidades a serem exploradas pela criança (TRIGO, 2020, p. 364).

Tal compreensão nos remete novamente ao pensamento de Laban (1990), sobre o valor educacional de uma técnica livre da Dança, sem um estilo pré-concebido, e na qual se vive a universalidade das formas de movimento.

O que o autor quer nos dizer com isso, é que, quando se pratica o movimento em sua “gama total”, ou seja, em abertura para suas possibilidades e não em um repertório fechado, a Dança passa a ser uma forma de linguagem, pela qual a criança pode expressar-se e desenvolver-se em todos os seus aspectos, potencializando dessa maneira, seu valor educacional.

Podemos concluir até aqui, que a Dança na primeira infância não deve estar focada na aprendizagem de passos ou em exercícios e sim, utilizar-se de outros elementos como os “temas de movimento”, evidenciando que, a prática pedagógica da Dança no contexto escolar deve ter um caráter de mediação e de estímulo à experiência e não de condução ou direção total das atividades pelo professor. É essa postura de mediador que diferencia o professor tradicional de Dança do que estamos chamando de um Dança-Educador.

### 3.1.3. A corporeidade como linguagem

A Dança enquanto linguagem é a vontade de dizer do corpo, a fala do corpo, o sentido da ação. Desse modo, a essência da linguagem na Dança torna-se a experiência de realizar o ser na ação do corpo, sua corporeidade (CALFA, 2010).

**Figura 3:** Atividade 1/tema de experiência “Corpo e objeto”



Fonte: A autora, 2020.

**Figura 4:** Atividade 2/tema de experiência “Corpo e objeto”



Fonte: A autora, 2020.

Segundo Calfa (2010), é pela corporeidade que a Dança se torna linguagem, pois ela é a manifestação do “ser-corpo”, a *poiesis*. Desse modo, compreende-se a corporeidade como “matéria-prima” da Dança.

Ao pensarmos a Dança como linguagem da escola e a corporeidade como questão na Dança, devemos entender seus processos como mapeamentos ou cartografias, como um reconhecer-se através da ação, possível pela experiência do diálogo entre corpo e mundo.

Colocando-nos no lugar da experiência<sup>20</sup> pelo explorar das possibilidades do corpo (CALFA, 2010), a corporeidade passa a constituir-se também numa possibilidade de concretização da ação poética na Dança.

De acordo com Heidegger (2008), a linguagem é o lugar do ser, onde o ser se diz. Linguagem é fala e fala é expressão e comunicação. “Mas falar é ao mesmo tempo escutar” (HEIDEGGER, 2008, p. 203 apud GUIDA, 2014, p. 77).

<sup>20</sup> O termo experiência (derivado de experienciar) é utilizado neste trabalho com o intuito de remeter-nos a ideia de experiência em ação, no sentido que a criança seja considerada com sujeito da sua própria experiência.

Para Calfa (2010), a linguagem vai além da comunicação, pois se deixa atravessar pelo outro, ou seja, só é possível haver fala quando há escuta. Nesse sentido, podemos afirmar que o mesmo acontece nas relações pedagógicas, onde a linguagem só se manifesta por meio do diálogo. Sendo assim, a criança só se sente legitimada em sua fala quando o outro (educador e criança) está predisposto a escutá-la.

A partir do contraste apontado por Heidegger (2001 apud GATTO, 2014) sobre a questão da técnica na arte, entende-se que a Dança na Educação deve superar as metodologias tradicionais, as quais o foco do ensino encontra-se ainda no saber do corpo, próprio do fazer da técnica moderna ou do tecnicismo moderno, e ir em busca de novos modos de ensino, que propiciem a construção de um saber pelo corpo, através do que o autor denominou como *techne*, ou seja, do fazer criativo da arte, que na Dança só é possível pela experiência da corporeidade, pelo entendimento do corpo como pensamento em ação.

A experiência da corporeidade leva-nos ao movimento que surge pela vontade de dizer do corpo resultante da relação entre corpo e mundo. Nesse tipo de experiência o movimento padronizado e representativo perde o seu sentido dando lugar àquele que é genuíno e inaugural. Assim, a fala do corpo, aquela que surge da necessidade humana de se dizer, de mostrar o que é próprio, se concretiza na Dança (CALFA, 2010).

“Na atividade da *techne* artística “[...] o homem encontra um modo poético de habitar o mundo que foge do pensamento de reclusão, insulado pela força tecnicante que ignora o mundo da vida” (FALABRETTI; OLIVEIRA, 2015, p. 98), portanto, a Dança enquanto linguagem da escola precisa ir além em seu fazer, além do mero domínio de uma técnica, de um repertório de movimentos, de um estilo determinado, para chegar ao lugar do mostrar, do “desencobrimento” (*aletheia*) (HEIDEGGER, 2008), do deixar vir à tona as questões do corpo, de viver o corpo em suas infinitas possibilidades na experiência da corporeidade.

### **3.2. A abordagem de Reggio Emília no ensino da Dança para a Educação Infantil**

Seguindo na tessitura deste projeto vimos a necessidade de incluir nele, o “fio” referente ao campo da Pedagogia para a EI (TRIGO, 2020). Para isso, escolheu-se a Abordagem Pedagógica de Reggio Emília, um dos pilares que fundamentam o Projeto Político Pedagógico do CREIR, e que propõe uma Educação na infância que entende a criança como ser potente e capaz.

Dentro da ARE, reconhecemos a potência de algumas de suas ações para compor a tessitura deste projeto. Tais ações contribuem tanto para o entendimento sobre a criança na primeira infância, quanto para a compreensão sobre o que acreditamos ser o papel do Dança-Educador.

A escuta se constitui em uma das principais ações da ARE, na medida em que baseia suas práticas na escuta recíproca entre criança e educador, através da qual, a criança tem a possibilidade de desempenhar um papel ativo em sua aprendizagem (COLÉGIO PEDRO II, 2017b). Sendo assim, “[...] as decisões pedagógicas estão atreladas à interpretação do educador sobre o que a criança deseja, o que ela faz, o que ela consegue produzir, suas possibilidades, suas teorias” (SÁ, 2010, p.63).

A escuta das “cem linguagens” é uma metáfora de abertura para ouvir e ser ouvido, para as diferenças. Significa ouvir com todos os sentidos. Uma abertura que requer um tempo, que não é o cronológico, mas um tempo interior, cheio de silêncios e pausas, já que “por trás do ato de escuta existe normalmente uma curiosidade, um desejo, uma dúvida, um interesse [...]” (RINALDI, 2015, p.125).

A criança  
 é feita de cem  
 A criança tem cem linguagens  
 e cem mãos  
 cem pensamentos  
 cem maneiras de pensar  
 de brincar e de falar.  
 Cem e sempre cem modos de escutar  
 de se maravilhar, de amar  
 cem alegrias  
 para cantar e compreender  
 cem mundos  
 para descobrir  
 cem mundos  
 para inventar  
 para sonhar  
 A criança tem cem linguagens  
 (mais cem, cem e cem)  
 mas roubam-lhe noventa e nove [...] (MALAGUZZI, 2016, p. 21).

A partir da metáfora de Malaguzzi (2016), consideramos aqui a corporeidade “[...] como uma das cem linguagens da criança manifestada na Dança” (TRIGO, 2020, p. 369), sendo a escuta o principal aspecto implicado no papel do Dança-Educador.

- A escuta ocorre dentro de um contexto em que se aprende a ouvir, um contexto de “múltipla escuta”, que é diferente da relação tradicional de “ensino-aprendizagem”, porque envolve a escuta de si mesmo, das outras crianças e do educador. Dentro desse contexto, a criança se sente legitimada para oferecer suas teorias, já que o valor do ponto de vista e da interpretação de todos sobre as questões que se põem é reconhecido pelo grupo. Sendo assim, a escuta:
  - É gerada por curiosidade, desejo, dúvida e incerteza;
  - Produz perguntas e não respostas;
  - Envolve dar uma interpretação à mensagem e valorizar aqueles que são escutados;
  - Exige a suspensão dos nossos julgamentos e preconceitos;
  - Exige abertura à mudança e ao questionamento das nossas certezas (RINALDI, 2016, p. 238).

Quando se fala em ouvir crianças tão pequenas, nós educadores somos constantemente questionados sobre o que elas teriam a contribuir considerando sua pouca experiência de vida, e ainda, sobre como neste caso, as crianças podem ter algum tipo de autonomia em sua aprendizagem.

Podemos dizer que a resposta para estes questionamentos reside no segundo aspecto a ser considerado, ou seja, na imagem da criança, pois é a imagem que o Educador faz da criança que determinará a sua postura, suas propostas de experiências, suas estratégias, seus procedimentos, enfim, a sua compreensão a respeito do papel que deve desempenhar (TRIGO, 2020).

De acordo com Rinaldi, em Regio Emília, a criança é vista como competente “[...] porque tem um corpo, um corpo que sabe falar e ouvir, que lhe dá uma identidade e com o qual ela identifica as coisas. Um corpo dotado de sentidos que podem perceber o meio ambiente circundante. Um corpo [...] que é inseparável da mente” (RINALDI, 2015, p. 170). Sendo assim, a criança é capaz de ser sujeito da sua própria experiência, pois dispõe da potência humana de se relacionar com o mundo através do seu corpo, e desse modo, construir suas próprias vivências corporais relacionadas à identidade, à cultura e à memória expressas na sua corporeidade.

Podemos concluir com isso, que a questão do papel do Dança-Educador é subjacente à questão da imagem da criança na primeira infância, posto que, se o professor acredita que detém todo o conhecimento e que a criança, por sua vez, é vazia de conteúdo, devendo apenas receber tudo que ele sabe, o trabalho pedagógico seguirá estratégias tradicionais, como aquelas baseadas no modelo e na repetição de movimentos. Mas se ao contrário, a imagem que se tem é de uma criança potente, capaz de construir estratégias de aprendizagem, de tomar decisões, atenta à sua atualidade e que, na interação com o outro constrói seu

conhecimento, a proposta pedagógica terá necessariamente que superar os modelos tradicionais (TRIGO, 2020). Desse modo, o educador passa a ser um estimulador, que alimenta as ideias, cria parcerias, encoraja a realização de novos experimentos e orienta o desenvolvimento de projetos que partem da curiosidade e do interesse da criança (SÁ, 2010).

Outro aspecto da ARE que se destaca, principalmente quando falamos a respeito da experiência na Dança ou em qualquer linguagem da Arte é o aspecto ou a ação da ambientação.

Acredita-se que, a ambientação e a previsão dos recursos necessários é uma questão fundamental para proporcionar à criança as condições necessárias a imersão na experiência da corporeidade (TRIGO, 2020).

Na medida em que favorece a imersão da criança no processo de experiencição do corpo e da corporeidade e ainda a tornar-se propositora na construção do conhecimento, a ambientação passa a representar um elemento estimulador no ensino da Dança.

Um simples apagar das luzes, assim como, o som das batidas do coração do feto e do líquido amniótico por exemplo, são recursos que podem criar uma ambientação propícia à experimentação da sensação de retorno ao útero materno. Sendo assim, a ambientação é entendida neste projeto como conteúdo educacional, no sentido de se constituir num fator determinante para o estímulo à descoberta passando a ser mais uma questão que dependerá do papel de “co-construtor” do conhecimento a ser desempenhado pelo educador e das suas escolhas em relação a criação deste “cenário”, que pensado e planejado para propiciar a experiência, se torna potencialmente estimulador da liberdade expressiva da criança (TRIGO, 2020).

Todo registro é imbuído com a subjetividade do “professor-documentarista-pesquisador”, que ao escolher registrar e compartilhar uma determinada experiência dentro do contexto geral de aprendizagem, está avaliando, ou valorizando essa experiência como significativa tanto para a criança quanto para sua própria aprendizagem (MALAGUZZI, 2006).

De acordo com Rinaldi (2016, p. 244) “é impossível documentar sem interpretar, e é impossível interpretar sem refletir e observar”, pois, quando o professor escolhe registrar alguma atividade significa que ele está avaliando, ou seja, atribuindo valor a uma determinada experiência, mostrando o que considera significativo. Assim, registrar um momento dentro do todo do processo significa compartilhar a aprendizagem tanto da criança quanto dele mesmo. Desse modo, os registros e a documentação estão interligados à observação, interpretação e avaliação, possibilitando à criança (que também se torna

observadora), reconhecer-se dentro do processo e adquirir consciência da sua aprendizagem. Com isso, a criança percebe que, dentro da construção coletiva, a sua contribuição individual tem valor e que o professor aprende junto com ela (RINALDI, 2016).

**Figura 5:** Atividade do tema de experiência “Espelho e imagem”



Fonte: A autora, 2020.

Por meio de instrumentos como vídeos, gravações, slides, fotografias e outros, é um processo que torna o trabalho pedagógico visível e passível de interpretação, diálogo, confronto (argumentação) e compreensão (RINALDI, 2012), que tem como objetivo mostrar como as crianças estão se desenvolvendo dentro do processo coletivo. Sendo assim, a documentação deve acontecer durante o processo e não no final, fazendo parte da vida cotidiana (RINALDI, 2016).

### 3.3. As experiências da corporeidade na Dança

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2015, p. 25).

Para Larrosa (2015), a experiência é cada vez mais rara na sociedade contemporânea, a qual se constitui pela busca permanente da informação, seja pela falta de tempo, pela exigência da opinião ou pelo excesso de trabalho, e esta impossibilidade de se viver a experiência se reflete na Educação, tendo a escola e o seu currículo como aparatos.

A sociedade atual apenas adquire informação, porém, a mera informação não é capaz de nos formar, muito menos de nos transformar, no máximo nos faz acumular conhecimentos abstratos e fragmentados, exteriores a nós mesmos, impostos de fora para dentro de nós, e por isso mesmo, vazios de sentido. Por esse motivo, buscamos tecer um projeto para o ensino da Dança na Educação Infantil que privilegie o saber da experiência.

“A experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida” (LARROSA, 2015, p. 32). Aí reside a diferença entre a experiência e o experimento (próprio da ciência moderna), já que o saber da experiência não está fora de nós e só tem sentido no modo como se configura, uma maneira humana singular de estar no mundo. Sendo assim, segundo o autor, não pode ter a pretensão de ser aceita como autoridade, como imposição ao outro sobre o que se deve pensar, dizer ou fazer.

Para Larrosa (2015, p. 28) “a experiência é o que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”. O sujeito da experiência se define por sua receptividade, por sua disponibilidade e abertura (LARROSA, 2015).

A partir dessa definição, podemos afirmar que toda criança é, por natureza, um sujeito da experiência, pois ela está sempre em abertura para o novo, receptiva e disponível para descobrir o mundo. A criança está sempre buscando experimentar, se relacionar com o outro, com o objeto, e desse modo, permite-se à experiência. Mas é fundamental ressaltar que, estas características não são sinônimos de passividade, ao contrário, elas representam as qualidades constituintes do seu potencial papel de protagonista na construção do próprio saber.

### 3.3.1. Identificando as dimensões da experiência

Em uma abordagem pedagógica pela qual se pretende problematizar o corpo, a experiência e a interação tornam-se elementos fundamentais, já que compreendemos até aqui que a construção do conhecimento se dá pela ação e interação do sujeito com o outro e com o ambiente.

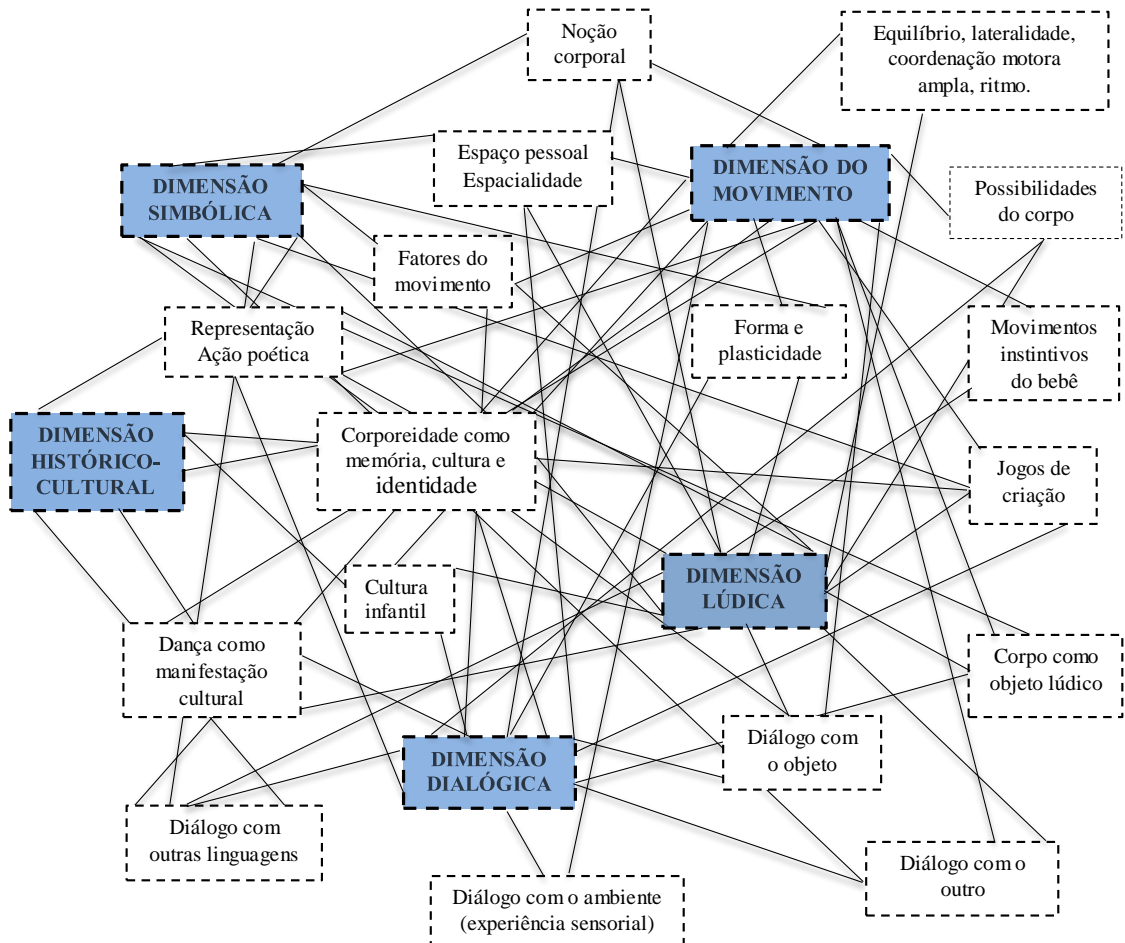
Para isso, é necessário redirecionar o foco do ensino da Dança tradicionalmente direcionado à técnica através do individualismo, para a experiência sobre o corpo e a corporeidade nas suas diversas relações, ou seja, nas suas diversas possibilidades de diálogo com ele mesmo, como ambiente, com o objeto, com outras linguagens e com o outro,

substituindo o individualismo do ensino tradicional pela subjetividade e pela interação. Essas interações devem ser estimuladas e mediadas pelo educador no sentido de propiciar o diálogo a partir de um contexto de escuta mútua, tendo o processo pedagógico como um fim em si mesmo. Nesse tipo de abordagem, o educador deve se predispor e ser capaz de enfrentar a incerteza e o inesperado, pois escutar “exige abertura à mudança. Exige que valorizemos o desconhecido e superemos o sentimento de vazio e precariedade quando nossas certezas são questionadas” (RINALDI, 2016, p. 238).

Ao pensar a questão da experiência no ED para a EI, foi possível identificar algumas dimensões do seu alcance no processo de construção do conhecimento. São elas: a dimensão do movimento; a dimensão lúdica; a dimensão dialógica; a dimensão histórico-social e a dimensão simbólica. No entanto, é fundamental ressaltar que tais dimensões da experiência na Dança encontram-se imbricadas de modo a influenciarem-se mutuamente. Portanto, não se pretende aqui estabelecer uma classificação de tais dimensões, nem tão pouco dividi-las em categorias, mas chamar a atenção para a complexidade de suas relações, entrelaçadas na corporeidade.

A partir dessa identificação, com base nas teorias, pensamentos e conceitos desenvolvidos no capítulos anteriores, elencamos também as experiências que consideramos serem primordiais para o ED na EI (conforme ilustra a figura 6), e que por sua vez, atravessam sempre duas ou mais dimensões, formando com isso, a teia da experiência da corporeidade na Dança.

**Figura 6:** A teia das experiências da Dança na EI



Fonte: A autora, 2020.

### 3.3.2 Entrelaçando as dimensões da experiência

Nesta seção desenvolvemos algumas questões envolvidas nas dimensões de experiência identificadas. Para tanto, foi necessário perceber que, conforme ilustra a figura 6, enquanto complexidade, o todo das dimensões é maior que a soma de suas partes, já que, as experiências da corporeidade permeiam mais de uma dimensão, estabelecendo desse modo, interseções entre elas.

Isso deixa claro que, ao viver a experiência da corporeidade na construção do conhecimento, não é possível delimitar as suas dimensões. Em outras palavras, as experiências da corporeidade na Dança envolvem, quase sempre, diferentes dimensões ou aspectos da construção do conhecimento demonstrando com isso, seu caráter complexo.

Segundo Huizinga (1999), por meio do seu domínio sobre a evasão da vida real, ao brincar, a criança se transporta temporariamente para um mundo de fantasia, de um fazer extraordinário no qual ela realmente acredita e onde tem o poder de recriar a realidade.

Desse modo, [...] a criança fica literalmente `transportada` de prazer, superando-se a si mesma a tal ponto que quase chega a acreditar que realmente é esta ou aquela coisa, sem, contudo, perder inteiramente o sentido da “realidade habitual”. Mais do que uma realidade falsa, sua representação [...] é imaginação, no sentido original do termo (HUIZINGA, 1999, p. 17).

A explicação do autor sobre a questão da representação nos permite afirmar que, ao representar, a criança não está simplesmente imitando, mas está realizando sua imaginação. Portanto, ao representar, a criança não se limita simplesmente a reproduzir uma realidade arquivada em sua memória, ela está também dando vazão à sua potência imaginativa.

Bachelard (1993), em sua Fenomenologia da Imaginação, parte do pressuposto que essa atividade imaginadora se dá por meio do devaneio, de um estado de semi-inconsciência, como um sonhar acordado, no qual “o mundo real é absorvido pelo mundo imaginário” (BACHELARD, 2009, p. 13 apud SARAIVA, 2017, não-paginado).

Segundo o autor, “[...] quando as crianças sonham, em sua solidão, conhecem uma existência sem limites. Suas `viagens` não se constituem como fugas da realidade e, sim, como `um devaneio de alçar voo`” (SARAIVA, 2017, não-paginado). Sendo assim, ao estimular-se essa atividade imaginadora a criança ultrapassa a representação simbólica e atinge a imaginação poética.

Murad (1999) explica que as imagens poéticas que emergem desse devaneio visam a concretização de uma obra. Nesse sentido, podemos afirmar que a atividade imaginadora induz a criança a um fazer criativo, que se concretiza através da sua ação transformadora no mundo.

Para Barbosa e Gomes (2010), a conduta lúdica cria uma atmosfera de imaginação, permitindo que a criança veja além do significado real do objeto, transformando-o e dando-lhe um novo sentido. Nesse momento, “tudo se passa como se o jogo operasse um corte no

mundo, destacando do ambiente o objeto lúdico para apagar todo o resto” (CHATEAU, 1987 apud BARBOSA; GOMES, 2010, p. 21).

Chateau (1987 apud BARBOSA; GOMES, 2010) ressalta a importância da atividade lúdica no comportamento e na natureza infantil e seu papel no estímulo à construção da personalidade, abordando a relação da criança com o objeto lúdico. Ele define a “conduta lúdica” como aquela situação em que se escapa, independentemente da idade, de tudo que nos engessa, nos permitindo ingressar em um ambiente de fantasia, destacando a questão da seriedade do jogo como característica da verdadeira conduta lúdica, tanto para a criança quanto para o adulto.

O jogo para a criança é coisa séria. Ele se aproxima do trabalho e por isso, represa toda a sua atenção e mobiliza todas as suas forças (BARBOSA; GOMES, 2010).

Dessa forma, a brincadeira passa a ser um mundo à parte, próprio da criança, pelo qual ela tem o poder de se distanciar da realidade concreta do mundo adulto, realizar sua imaginação, suas vontades e assim afirmar sua personalidade [...] Mais que uma estratégia, a ludicidade é uma condição para a construção do conhecimento na Educação Infantil e implica na capacidade do educador em explorar o interesse e a atenção mobilizada pela criança para o objeto lúdico ou para o jogo, a fim de estimular suas descobertas sobre o corpo e suas relações com o mundo (TRIGO, 2020, p. 366-377).

Cabe ao educador então, saber utilizar essa característica da atividade lúdica como mobilizadora do interesse da criança, como estratégia no desenvolvimento das atividades propostas, resgatando a essência da Dança enquanto jogo<sup>21</sup>, já que conforme vimos anteriormente, a prática pedagógica Dança na primeira infância não deve estar focada na aprendizagem de passos ou em exercícios por meio de uma direção total pelo professor, mas ao invés disso, deve ter um caráter de mediação e de estímulo à experiência. Para tal, ele pode lançar mão de diversas possibilidades como adaptar brincadeiras pertencentes ao universo cultura infantil (especialmente aquelas que tenham o corpo como principal forma de linguagem) e propor jogos de criação do movimento. Além disso, é fundamental planejar uma ambientação que estimule a atividade lúdica por meio de recursos materiais e objetos de

---

<sup>21</sup> De acordo com Huizinga, “a função do jogo [...] pode de maneira geral ser definida pelos dois aspectos fundamentais que nele encontramos: uma luta por alguma coisa ou a representação de alguma coisa” (HUIZINGA, 1980, p. 16-17) Nesse sentido, o autor considera a Dança, nas suas mais variadas formas (sagrada, ritual, como divertimento) “[...] em todos os povos e em todas as épocas, a mais pura e perfeita forma de jogo” (HUIZINGA, 1971, p. 183-184).

exploração potencialmente estimuladores da experiência e que proporcionem o diálogo do corpo com o outro, com o objeto e com outras linguagens.

O estudo de Laban (1990) sobre o valor educacional da Dança para crianças representa um dos “fios” que se entrelaçam para compor esta proposta pedagógica, tecendo mais especificamente, as experiências que devem permear a dimensão do movimento (TRIGO, 2020). Contudo, como vimos na figura 6, a experiencição do movimento pode provocar a construção de conhecimentos evolvídos também na dimensão simbólica, como a noção corporal, a espacialidade do corpo próprio e conceitos abstratos como o espaço, o tempo e o peso corporal.

Selecionamos cinco dos “temas elementares” abordados por Laban que consideramos importantes para compor a tessitura deste projeto. São eles, os temas relacionados a: consciência do corpo; consciência do peso e do tempo; consciência do espaço; adaptação a companheiros; e uso instrumental dos membros do corpo (LABAN, 1990). Os três primeiros foram incluídos nas propostas iniciais dos temas desenvolvidos na intervenção.

Antes de adotar qualquer sistema de ensino nas escolas, é conveniente compreender os esforços instintivos da criança para seu autodesenvolvimento [...] A primeira atividade do bebê consiste em mover seus membros. Ao afastar as pernas do centro do seu corpo e golpear com os braços, vai diminuindo a posição esférica [...] que o corpo adota no estado embrionário (LABAN, 1990, p. 21).

Para o autor, a iniciação a uma Dança educativa para crianças deve se dar a partir dos movimentos instintivos do bebê. Esses movimentos são sempre bilaterais e repetem-se ritmicamente. Em termos de esforço, são classificados como fortes, rápidos e diretos, caracterizando-se por arremetidas ou socos (membros inferiores) e golpes (membros superiores).

Os movimentos do bebê acontecem dentro da “Kinesfera” ou “Cnesfera”, um dos principais conceitos desenvolvidos por Laban, proveniente do seu estudo sobre a Corêutica<sup>22</sup> (RENGEL, 2001).

---

<sup>22</sup> De acordo com Rengel (2001, p. 42), “a Corêutica é o estudo da organização espacial dos movimentos que Laban desenvolveu como sendo seu sistema de harmonia espacial”.

**Figura 7:** Atividade do tema de experiência “O bebê”



Fonte: A autora, 2020.

Segundo Rengel (2001), a Kinesfera é a esfera pessoal de movimento que determina o limite natural do espaço pessoal. Esta esfera de espaço cerca o corpo, esteja ele em movimento ou em imobilidade e é delimitada pelo alcance dos membros e de outras partes do corpo quando se esticam para longe do seu centro. “Para fora desta esfera imaginária imediata, está o espaço mais amplo, o geral. Assim, nunca saímos de nossa esfera pessoal, pois ela é levada conosco, acompanha-nos pelo espaço” (LABAN, 1990, p. 23).

Entende-se que a proposta de Laban sobre iniciar o ED para crianças a partir dos movimentos instintivos do bebê relaciona-se ao fato desses movimentos acontecerem dentro do espaço pessoal, ou como define, da Kinesfera, e por isso, tornam-se uma experiência capaz de suscitar a sua percepção, experiência fundamental para que a criança na primeira infância possa adquirir consciência do corpo próprio.

Os “fatores de movimento”, componentes que foram identificados por Laban (1978) ao observar as atitudes corporais do cotidiano também são elementos de experiência essenciais a serem abordados no ED na primeira infância, em especial os fatores: tempo, espaço e peso corporal, conceitos abstratos envolvidos na dimensão simbólica que por meio da relação entre o corpo e o meio proporcionada pela experiência, ganham a concretude necessária à compreensão da criança.

De acordo com Rengel (2001), esses fatores estão no “agente” naturalmente presentes. No entanto, para desenvolvê-los, é preciso que se estimule uma atitude interna ativa. “[...] Desenvolvem-se na infância, através de experiências cotidianas de percepção e relacionamento com o mundo” (FERNANDES, 2001, p.21). Assim, para que a criança

desenvolva a consciência que eles existem é preciso que ela seja provocada a experienciar essas diferentes atitudes internas que geram o movimento.

A percepção/conscientização sobre o espaço pessoal e sua relação com o espaço amplo, é considerada neste trabalho como uma experiência primordial na iniciação à Dança para crianças, contudo, mesmo tendo o corpo como referência, é preciso compreender que, o espaço estudado por Laban em sua “Corêutica” parte da ideia do espaço objetivo, “um espaço neutro onde as coisas se relacionam umas com as outras de acordo com suas posições” (PRADO et al, 2012, p. 782), que é diferente da “espacialidade vivida” abordada por Merleau-Ponty (1999), na qual é a nossa vivência espacial através das referências de nosso corpo situado no mundo, segundo nossa intencionalidade e por meio de nossas possibilidades corporais, que nos permite a construção racional de um espaço objetivo (PRADO et al, 2012) pois segundo ele,

a espacialidade do corpo é de situação, ou seja, diz respeito a como me situo no mundo em relação aos outros objetos e às pessoas. [...] A espacialidade do corpo só se realiza na ação. Eis aí a relação íntima entre espacialidade e motricidade [...] o corpo habita o espaço e o tempo. Ele não está no espaço e no tempo, porque estar indica uma posição em tempo e espaço objetiváveis [...] (MERLEAU-PONTY, 1999 apud PRADO et al, 2012, p.782-784).

Essa concepção de tempo tem origem no pensamento de Heidegger no qual entende-se que o tempo está vinculado à existência e a existência está vinculada ao corpo. Desse modo, o tempo é existência e a existência é o tempo, aquilo que se mostra, o que se desvela nas possibilidades de ser, na sua perspectiva substancial ou ôntica (HEIDEGGER 2001 apud PRADO et al, 2012, não paginado).

Na Dança, podemos dizer que, o espaço e o tempo não estão dissociados, e esta relação aponta para o próprio, ao se colocar na tensão de ser e estar, que indica tomar posição, pôr-se. Desta forma, o espaço é relativizado tendo o corpo como referencial (CALFA, 2010).

O contorno de meu corpo é uma fronteira que as relações de espaço ordinário não transpõem. Isso ocorre porque suas partes se relacionam umas com as outras de uma maneira original: elas não estão desdobradas umas ao lado das outras, mas envolvidas umas nas outras [...] dessa maneira meu corpo não é para mim uma reunião de órgãos justapostos no espaço. Eu o tenho em uma posse indivisa e sei a posição de cada um dos meus membros por um esquema corporal em que eles estão todos envolvidos. (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 143 - 144)

A noção corporal é uma experiência primordial para a EI, ela une dois conceitos que influenciam e somam-se um ao outro: o esquema e a imagem corporal (ALMEIDA, 2011). Segundo Wallon (1966 apud MATTOS; NEIRA, 2008), o “esquema corporal” é o elemento básico indispensável para a formação da personalidade da criança. É a representação global que a criança tem do seu próprio corpo. Ele envolve o conhecimento e a consciência do próprio corpo e de suas partes em relação ao meio envolvente, desenvolvendo-se através das experiências de movimento e das sensibilidades corporais internas e externas, principalmente das impressões posturais, originárias das articulações e dos músculos, chamada de propriocepção (ALMEIDA, 2011).

Segundo Merleau-Ponty (2018, p. 144),

primeiramente, entendia-se por esquema corporal um resumo de nossa experiência corporal capaz de oferecer um comentário e uma significação à interoceptividade e à proprioceptividade do momento [...] uma tradução perpétua, em linguagem visual das impressões cinestésicas e articulares. [...] O esquema corporal devia montar-se pouco a pouco no decorrer da infância [...] sua representação fisiológica só podia ser então um centro de imagens no sentido clássico. Entretanto [...] o esquema corporal extravasa essa definição associacionista [...].

Uma segunda definição de esquema corporal seria: “uma tomada de consciência global de minha postura no mundo intersensorial, uma **forma** [...] um fenômeno no qual o todo é anterior às partes” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 145, grifo do autor). Entretanto, essa definição não basta, já que o esquema corporal é dinâmico, ou seja, que “meu corpo me aparece como postura em vista de uma certa tarefa atual ou possível. E com efeito, sua espacialidade não é, como a dos objetos exteriores ou das **sensações espaciais**’, uma espacialidade de posição, mas uma espacialidade de situação” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 146, grifo do autor).

**Figura 8:** Atividade do tema de experiência “Corpo brinquedo”



Fonte: A autora, 2020.

Analisando a definição de Merleau-Ponty sobre o esquema corporal podemos afirmar que ela engloba o que se entende hoje como imagem corporal, e reforça que, as vivências do esquema corporal através da estimulação ao conhecimento da estrutura e à consciência do corpo, podem proporcionar a apropriação e a atualização da imagem corporal pela representação mental do corpo (ALMEIDA, 2011) e que esta imagem dependerá sempre do tempo vivido, o tempo do corpo ontológico.

Compreendendo o esquema corporal a partir dessa perspectiva é fundamental que na Dança, o estímulo ao conhecimento e consciência das partes do corpo se dê sempre em relação ao seu todo, tornando evidente para a criança que o corpo não é simplesmente um conjunto de partes, pois como afirma Merleau-Ponty, “não reúno as partes do meu corpo uma a uma; essa tradução e essa reunião estão feitas de uma vez por todas em mim: elas são meu corpo próprio” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 207). Portanto é fundamental que por meio da experimentação, se estimule a criança a perceber que o movimento de uma parte sempre influenciará o corpo como um todo.

Batista (2014), explica que a imagem corporal é um fenômeno complexo, que vai além do aspecto físico, envolvendo os aspectos sociais e psicológicos, mas que é constantemente modificado pelo aspecto biológico e pelas circunstâncias. E essa construção tem início na infância.

A imagem corporal pode ser definida como estrutura dinâmica que está sempre em construção, resultante de memórias e de percepções, ou como uma representação mental do corpo e ainda, como uma soma de experiências do próprio corpo e inter-relações das várias dimensões humanas. No entanto, o mais importante a se entender a respeito da imagem

corporal é que ela é um fenômeno que envolve a imagem que temos de nosso corpo, a imagem que gostaríamos de ter de nosso corpo e a imagem que pensamos que os outros têm de nosso corpo (BATISTA, 2014).

A partir da análise de Batista, conclui-se que a questão da imagem corporal se relaciona estreitamente à construção da identidade, outra experiência primordial na primeira infância. Essa relação se dá na medida em que, como afirma o autor, a imagem corporal envolve uma construção resultante de memórias e percepções a respeito do próprio corpo no contexto das relações sociais, e que essas relações se reproduzem no âmbito escolar. Nesse processo de construção da identidade favorecido pelo estímulo à formação da autoimagem, observa-se que as dimensões simbólica e histórico-cultural do corpo se entrelaçam.

Para Gomes (2002), a escola enquanto espaço social tem influência direta na construção das identidades, possibilitada pelas experiências e interações vividas entre as crianças. Nesse sentido, a legitimação por parte do educador dos saberes e modos de ensino tradicionais, focados na técnica e no enquadramento do corpo aos padrões que neles são representados, torna inviável o estímulo à autoimagem, a percepção das diferenças (que se distingue de discriminação) e ao respeito mútuo, questões fundamentais no processo de construção da identidade pela criança.

Segundo o autor, numa perspectiva decolonial de Educação, as experiências escolares devem se dirigir no sentido da superação do preconceito racial. Entretanto, podemos afirmar que o sentido da superação deve atravessar também outros aspectos envolvidos no contexto das relações sociais, como as questões de gênero e os padrões de corpo, presentes de maneira implícita na perspectiva tradicional do ensino da Dança e pautadas na visão eurocêntrica de conhecimento de que falamos anteriormente.

Freire (2005, apud PENNA, 2014) expõe uma espécie de atração pela cultura alheia, que resulta em uma desvalorização do que é próprio e num sentimento de inferioridade cultural. Com isso, é comum por exemplo, que nas comunidades de baixa renda, nas instituições de Educação Não-formal, como as associações comunitárias, Igrejas e projetos sociais, sejam oferecidos cursos de Ballet Clássico para crianças, já que este é compreendido como o estilo de Dança que representa o ideal de hegemônico de cultura, e que por isso, representa também, uma possibilidade de promover uma ascensão do *status* sociocultural dessas crianças. Porém, essa realidade não pode ser importada para a escola, uma vez que, a Dança-Educativa não tem como objetivo direto uma ascensão social e tão pouco a iniciação profissional de crianças, considerando-se sobretudo que, na etapa da Educação Infantil, ou seja, na faixa etária compreendida entre os três e os seis anos, a criança ainda precisa

experimental e descobrir sua corporeidade, e que por esse motivo, a iniciação profissional nesta fase significa “queimar” uma etapa do seu desenvolvimento. Além disso, é fundamental percebermos que, o ideal “eurocêntrico” de conhecimento tem implícito em seu discurso representações simbólicas as quais incutem nos colonizados a valorização de determinados padrões, e que dessa forma, tendem a reforçar a discriminação e o preconceito.

No ensino da Dança, esses padrões se relacionam à questão racial e aos padrões de corpo e de beleza, englobados na sua dimensão histórico-cultural, que acabam por tornarem-se ideais a serem alcançados, muitas vezes, contribuindo para uma não-aceitação das identidades dos sujeitos desde a infância.

Podemos perceber essas representações de corpo quando, por exemplo, a escola adota a figura (aparentemente inocente) da bailarina romântica (magra, branca, longilínea e com cabelos lisos) como símbolo de uma estética hegemônica da Dança, já que se trata de uma figura com características que representam o padrão de corpo e de beleza europeu. Da mesma maneira, a figura do príncipe, geralmente representada pelo bailarino, que para as sociedades de cultura predominantemente machista, aproxima-se do estereótipo do homem homossexual e cria a ideia de que a prática da Dança influi de alguma forma na sexualidade dos meninos.

O apelo exercido pela Dança espetáculo promove um retorno à concepção modernista de corpo e de movimento, a qual Mignolo (2007 apud PENNA, 2014) afirma representar a outra face da “Colonialidade”, ou seja, do processo que, por vincular-se ao Colonialismo da América, leva o indivíduo a pensar e ver o mundo a partir de categorias que o colocam na posição de oprimido e que o fazem internalizar determinadas características, como a atração pelo modo de vida do opressor, a auto-desvalia e a docilidade, ao longo do processo de educação e socialização (FREIRE, 2005, apud PENNA, 2014).

Segundo Gomes (2002), a instituição escolar é um espaço de compartilhamento de valores, crenças, hábitos e preconceitos, e que também pode tornar-se um espaço de reforço de estereótipos pela incorporação de processos educativos não-escolares que influenciam no processo de construção das identidades. Portanto, diante dessas reflexões, podemos afirmar que, ao reforçar tais estereótipos, a escola estimula a desvalorização e a descaracterização do corpo que é diferente dos padrões determinados pela sociedade, reforçando também a ideia da Dança como uma prática excludente por exemplo, para os obesos, os deficientes, os negros ou pessoas de outras etnias.

Partindo desse entendimento, a Dança que se pretende educativa, precisa ter como compromisso, apropriar-se das diversas questões que dizem respeito ao corpo (em todas as suas dimensões), buscando problematizá-las.

Freire (1996) afirma que no processo da fala e da escuta a disciplina do silêncio a ser assumido com rigor e a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam é um pré-requisito da comunicação dialógica “[...] quem tem o que dizer tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo. É preciso, porém, que quem tem o que dizer saiba, [...] não ser o único ou a única a ter o que dizer” (FREIRE, 1996, p. 116-117).

Podemos acrescentar ao que já vimos até este ponto como características do modelo tradicional de ED para crianças: a dissociação entre o ensinar e o aprender; a verticalidade das relações e a valorização do produto e não do processo (BALDI, 2017). Porém, uma “Pedagogia libertadora” (FREIRE, 2005) pressupõe o diálogo através da busca de uma relação de horizontalidade entre educador e educando.

Para que o diálogo possa se estabelecer na relação pedagógica, é preciso que o Educador esteja aberto a escutar, a dar voz à criança, enxergando-a como sujeito ativo, questionador e capaz de ler o mundo. Sendo assim, segundo Penna (2014) deve partir de temas que problematizem a realidade vivida e não da imposição de conteúdos prontos, alheios e alienantes.

**Figura 9:** Atividade do tema de experiência “A Dança do homem das cavernas”



Fonte: A autora, 2020.

Entende-se com isso, a importância do silêncio no espaço da comunicação, ou seja, da disponibilidade do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, da fala comunicante da linguagem, onde os pensamentos interagem (FREIRE, 1996) pela diferença, pela discordância, pela incerteza, pela curiosidade, pela indagação, pela dúvida, no caminho do descobrimento da verdade.

Para abrir-se à escuta, o educador precisa exercitar outras formas de relacionamento com a criança além do autoritarismo naturalizado na escola, redirecionando sua fala, antes

de cima para baixo (“falar a”), buscando a horizontalidade no diálogo (“falar com”). Desse modo, o educador democrático deve ser capaz de promover um “espaço silencioso”, ou seja, um espaço do sujeito da escuta, que é diferente do “espaço autoritariamente silenciado”, que vê aquele que escuta como objeto no qual se deposita verdades impostas (FREIRE, 1996). Para isso, o educador precisa sair do lugar de detentor único do conhecimento e colocar-se, junto com a criança, no lugar de aprendiz, abrindo-se à incerteza e ao inesperado, aprendendo junto com ela (TRIGO, 2020).

Sobre essa complexidade existente nas relações pedagógicas, seja entre criança e educador ou entre criança e criança, devemos considerar o que nos diz Baldi (2017) sobre que o aprender e o ensinar como fenômenos indissociáveis, ou seja, que enquanto ensina o educador também aprende, e, da mesma forma, enquanto aprende, a criança também é capaz de ensinar.

Podemos dizer então que esta relação horizontal é influenciada como dito anteriormente, pelo modo como o educador enxerga a criança na primeira infância, implicando diretamente no papel que ele assumirá na relação pedagógica. Nesse sentido, se o educador enxerga a criança como uma mera reprodutora de movimentos ele assumirá o papel de modelo e detentor único do conhecimento e, conseqüentemente, a perspectiva da relação pedagógica continuará vertical. Mas se ao invés disso, ele enxergá-la como sujeito ativo, criativo e, portanto, protagonista no processo de construção do conhecimento, a perspectiva da relação passa a ganhar horizontalidade e uma característica dialógica, implicando em uma mudança no seu papel.

A partir da tessitura do projeto pedagógico realizada neste capítulo, encontramos as bases necessárias para elaborar o planejamento de intervenção no campo e desenvolver a pesquisa sobre seu potencial para promoção do protagonismo infantil no processo de construção do conhecimento na Dança e suas implicações na prática pedagógica.

## 4 O CAMINHO DA PESQUISA

*“Método significa caminho, e o caminho da investigação se faz ao caminhar...”*  
(MORIN, 2005)

### 4.1 Planejamento

Os objetivos específicos elencados determinaram as etapas e a organização desta pesquisa. Desse modo, sua primeira etapa foi elaborar uma proposta de intervenção no campo composta de oito temas de experiência ou “brincadeiras dançantes”.

Alguns dos temas desenvolvidos no projeto “Dança Criança!” surgiram com base nos fios que tecem este projeto, outros são provenientes da experiência vivida na monitoria de Introdução ao Estudo da Corporeidade no curso de Licenciatura em Dança da UFRJ, que conforme dissemos anteriormente, foram adaptados da metodologia da Professora Ignêz Calfa. Contudo, através da práxis pedagógica esses temas foram ganhando uma identidade própria. Foram eleitos para esta pesquisa, os temas aos quais inferiu-se terem a potência necessária para que, além de favorecer as experiências consideradas essenciais à EI, pudessem criar condições à manifestação do protagonismo da criança, ou conforme explica Bardin (2016), aqueles que, de alguma forma, ainda não totalmente esclarecida, inferiu-se que pudessem propiciar o protagonismo da criança em suas descobertas. São eles:

- O bebê
- O pião
- Corpo e objeto
- A Dança do Homem das Cavernas
- A coluna
- Espelho e imagem
- Corpo brinquedo
- Aquarela

Na elaboração da proposta, foram determinados para cada tema: os objetivos iniciais, os conteúdos/experiências, as estratégias de desenvolvimento e a previsão dos recursos e da ambientação necessários. Contudo, vale ressaltar que o planejamento foi elaborado sem que se perdesse de vista que, conforme afirma Larrosa (2015), a lógica da experiência é a de produzir diferença, heterogeneidade, pluralidade. Ela é irrepitível e tem uma dimensão de

incerteza, que não nos permite antecipar seu resultado pois “[...] é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar” (LARROSA, 2015, p. 34).

#### 4.2. Elaboração do instrumento de análise

A escolha do método de análise em uma pesquisa no segmento da Educação Infantil deve considerar que, nessa fase, a criança ainda não foi iniciada formalmente no processo de alfabetização e que ainda está desenvolvendo sua capacidade de verbalizar as experiências vividas. Portanto, a coleta dos dados em uma pesquisa qualitativa nesse segmento depende exclusivamente da observação e dos registros do pesquisador durante o processo de intervenção.

Essa premissa justifica a opção por uma adaptação das técnicas de “análise de conteúdo”, que de acordo com Bardin (2016, p. 48), caracteriza-se por

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Para realizar a coleta dos dados elegeu-se como instrumentos os registros por meio de fotografias, filmagens, gravações de áudios e desenhos das atividades desenvolvidas, além das notas de campo.

Com base na fundamentação dessas técnicas e no escopo do trabalho foi elaborado um guia para análise interpretação dos dados. Nele estão contidas as unidades de contexto e de registro<sup>23</sup> baseadas em alguns dos conceitos definidos aos quais se inferiu proporcionarem a descoberta do que Bardin (2016) chama de “vestígios” sobre as manifestações de estados e dados contidos nos documentos. Esses vestígios seriam o que Ginzburg (2002) denomina de “pistas”, elementos capazes de mostrar que o que está fora do texto está também dentro dele, “abrigado entre as suas dobras” (GINSBURG, 2002, p. 42 apud GONÇALVES, 2004). Com

---

23 De acordo com Bardin (2016), para realizar a Análise de Conteúdo, deve-se definir unidades de codificação e registro. A técnica consiste em classificar elementos em categorias ou unidades de contexto segundo determinados critérios suscetíveis de fazer surgir um sentido a respeito daquilo que se espera encontrar.

base nessas noções buscou-se então investigar os elementos que poderiam evidenciar aquilo que o corpo diz nas estrelinhas das suas ações em relação à manifestação do fenômeno.

Após essa investigação foi possível sistematizar e operacionalizar as ideias a partir de indicadores que pudessem classificar os elementos de informação conforme ilustra a figura 4. Nessa etapa, considerou-se além da dimensão da manifestação, os indicadores relativos ao contexto e as condições necessárias ao protagonismo da criança.

**Figura 10:** Sistematização e operacionalização das ideias

<b>PROTAGONISMO INFANTIL NO ENSINO DA DANÇA</b>		
<b>Indicadores/ Dimensões</b>	<b>Caráter da experiência</b>	<b>Dialógica</b>
<b>Indicadores relativos ao contexto</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Introspecção (experimentações individuais)</li> <li>✓ Interação (experimentações com o outro, com o objeto)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Diálogo (criança-criança/criança-educador)</li> <li>✓ Diálogo com o ambiente</li> <li>✓ Diálogo com o objeto</li> <li>✓ Diálogo com outras linguagens</li> </ul>
<b>Indicadores relativos às condições (Inferências)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ambientação (elementos de estímulo: objeto lúdico, recursos materiais)</li> <li>✓ Mediação (estratégias não-diretivas, estímulo à experimentação e à descoberta)</li> <li>✓ Registro e Documentação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Escuta mútua</li> <li>✓ Imagem da criança</li> </ul>
<b>Indicadores relativos à manifestação (Ações de protagonismo)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Autonomia nas experiências e descobertas</li> <li>✓ Interesse/necessidade de retorno ao tema de experiência</li> <li>✓ Proposições de experiências</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Manifestação da fala do corpo</li> <li>✓ Escuta do corpo</li> </ul>

Fonte: Adaptado de Bardin (2016).

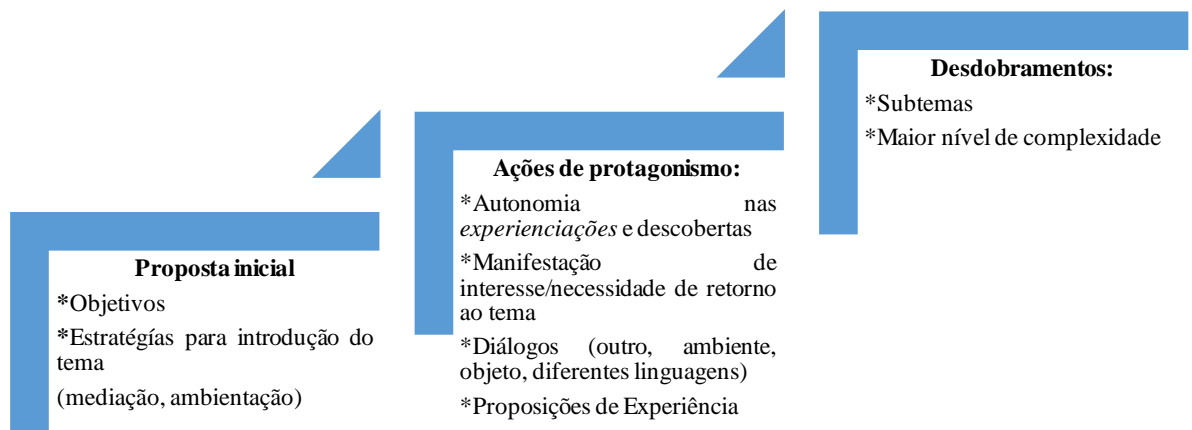
Podemos compreender o caminho trilhado pelo método usando mais uma vez as lentes do paradigma emergente, através das quais o conhecimento é visto como um processo de construção e reconstrução que se dá pela ação do sujeito no ambiente (BHERENS; OLIARI, 2007).

Nesse sentido, pela ótica complexidade, observou-se que, ao longo do período de intervenção, as crianças manifestavam uma necessidade de revisitar cada tema proposto nos encontros seguintes, evidenciando sua demanda em ter mais tempo de exploração e fruição e, com isso, poderem “esgotar” suas possibilidades.

Essa constante exploração resultou em várias reconstruções dos temas abordados, que por sua vez, transformaram-se em subtemas<sup>24</sup>. Assim, ainda percorrendo o caminho do método, percebeu-se durante a coleta dos dados, que as unidades constituintes do roteiro de observação orientaram o olhar sobre o processo, e que, da mesma forma, a observação levou à reflexão e à percepção sobre a necessidade de se incluir como unidade de registro e codificação os “desdobramentos” ou as “dobras” resultantes dos temas trabalhados.

Considerando todo o processo vivido, incluiu-se como indicador relativo à manifestação do protagonismo infantil resultante e das ações de protagonismo das crianças, os desdobramentos dos temas abordados entendidos como um processo de complexificação desses temas. Com isso, somente após a fase de intervenção chegamos à versão final do guia para análise e interpretação dos dados (figura 11).

**Figura 11:** Guia para análise e interpretação dos dados



Fonte: A autora, 2020.

### 4.3. Transcrição e análise dos dados

Seguindo o caminho do método, após as etapas de planejamento e intervenção, o passo seguinte da pesquisa foi realizar a transcrição dos dados.

<sup>24</sup> É importante salientar que o termo não quer dar a ideia de um tema “menor”, mas de um novo tema que surge como resultado da elaboração da experiência com o tema original.

As unidades de registro e codificação elaboradas neste capítulo proporcionam condições para a identificação dos dados e para a realização do passo seguinte, a análise e interpretação dos resultados.

Vale ressaltar que, não foram desenvolvidos dados quantitativos, já que a pesquisa realizada foi de caráter qualitativo e que os resultados obtidos não apresentam padrões, mas ao contrário, demonstram que cada experiência é única e subjetiva.

O processo de transcrição consistiu em observar os registros audiovisuais e transformá-los em registros escritos na forma de relatos de experiência, por meio dos quais buscou-se mostrar as “vozes do campo”, já que de acordo com Goldenberg (1997), a hipótese de uma pesquisa deve estar relacionada ao fenômeno concreto.

A fim de preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa utilizou-se na transcrição dos diálogos, a letra “P” para fazer referência às falas da professora e a letra “C” para as falas das crianças.

Ao longo dos relatos foram tecidas as análises dos resultados obtidos com a intervenção através das quais foram desenvolvidas as inferências de conhecimentos, ou seja, as possíveis contribuições para uma maior compreensão a respeito do fenômeno estudado.

A experiência vivida de dentro do fenômeno, na dinâmica do papel de pesquisadora-sujeito possibilitou também incluir nas análises, as implicações didáticas, ou seja, as implicações no papel desempenhado pelo Dança-Educador que influenciam na sua manifestação.

## 5 DANÇA CRIANÇA! O PROTAGONISMO INFANTIL EM AÇÃO

Apresentamos neste capítulo, os resultados obtidos com a intervenção no campo. Esses resultados foram elaborados na forma de relatos de experiência e fundamentados em uma adaptação das técnicas da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016).

Para realizar esta etapa do trabalho, organizou-se o capítulo pelos temas de experiência selecionados do Projeto “Dança Criança!” para a intervenção no campo.

Em cada um dos temas apresenta-se aqui o planejamento inicial elaborado para a intervenção e, em seguida, o relato sobre a experiência vivida com as crianças, onde são tecidas análises e reflexões com base nas inferências, ou seja, nas ações de protagonismo da criança identificadas no capítulo anterior, quais sejam:

- Autonomia nas experiências e descobertas;
- Os diálogos (com o outro, com o objeto, com outras linguagens);
- A manifestação de interesse /necessidade de retorno ao tema;
- As proposições de experiências.

### 5.1: Tema “O bebê”

#### Quadro 1: Proposta inicial do tema “O bebê

##### Objetivos:

- Explorar os movimentos de expansão e recolhimento do corpo;
- Perceber o alcance dos membros no espaço pessoal;
- Explorar as diferentes formas de locomoções pelo espaço geral.
- Explorar os movimentos da coluna cervical;
- Perceber a transferência do peso corporal pelos decúbitos;
- Explorar as possibilidades de locomoção em diferentes bases de apoio.

##### Estratégias:

- De olhos fechados, imaginar que voltou a ser bebê e está dentro da barriga da mãe assumindo a forma esférica do corpo;  
*- Qual é a forma da barriga da mãe?*
- Expandir e recolher os membros;
- Movimentos instintivos do bebê (chutar e golpear com os membros)
- Enfocar a dinâmica dos movimentos (forte, rápida e direta)
- Rolar de um lado para o outro até chegar em decúbito ventral;
- Explorar o espaço ao seu redor através do olhar e dos os movimentos da coluna cervical;
- Arrastar-se pelo espaço - engatinhar – quadrupedar - caminhar – correr.

Recursos e Ambientação:

- Penumbra;
- Músicas: “Bathed in the Light”, “At Rest”, “Inner Ligh” (Kevin MacLeod)

Fonte: A autora, 2020

“O bebê” foi o primeiro tema abordado na intervenção, e por ser o primeiro, houve bastante tempo para que o grupo pudesse revisitá-lo. Com o desenvolvimento desse tema percebeu-se no primeiro momento, a sensação prazerosa das crianças em imaginar-se novamente dentro do útero materno.

P: “-Não é só para imitar um bebê, mas para lembrar como era dentro da barriga da mãe...”

C: “-Eu estou vendo dentro da barriga da minha mãe. Era escurinho...” (notas de campo).

Inicialmente, algumas crianças tendiam a querer simplesmente imitar um bebê (principalmente os balbúcios característicos) e a brincar com os “outros bebês”. Foi necessário então, investir mais na ambientação para remetê-las às sensações do útero materno e fazê-las imergir na experiência, proporcionando-lhes sensações como o calor, o aconchego, a proteção, a penumbra e o som do útero.

P: “-Como o bebê fica dentro da barriga da mãe?”

C: “-Encolhido...”

P: “-Qual é a forma da barriga da mãe?”

C: “-É redonda! (notas de campo)

**Figura 12:** Movimentos de expansão e recolhimento do corpo



Fonte: A autora, 2020.

**Figura 13:** Movimentos de chutar e golpear com os membros



Fonte: A autora, 2020.

A proposta de explorar a atitude de autoproteção que representa a posição esférica assumida pelo feto, os movimentos de expandir-se até o limite do espaço pessoal e encolher-se novamente fizeram com que as crianças explorassem várias possibilidades de movimentos dos membros em diferentes direções, sentidos e planos dentro da sua *Kinesfera* desenvolvendo com isso, maior consciência do seu espaço pessoal.

**Figura 14:** Arrastando-se pelo espaço



Fonte: A autora, 2020.

A proposta de reconstituir o desenvolvimento locomotor do bebê até a posição de pé pareceu ter resgatado etapas que algumas crianças porventura podem ter “queimado” ao longo do seu desenvolvimento, como por exemplo, o arrastar-se e o engatinhar, pois retomar essa sequência interagindo entre com os demais foi uma demanda recorrente do grupo ao longo de todo o processo.

O desequilíbrio e o apoio nos objetos da sala ao “aprender” a caminhar na posição de pé foi uma das proposições das crianças, o que suscitou a reflexão sobre a importância de experimentar esta sensação para o desenvolvimento do equilíbrio.

### 5.1.1: Tema “A barriga da mãe”

#### Quadro 1.1: Proposta inicial do tema “A barriga da mãe”

<p>Objetivo: possibilitar a percepção concreta do limite do espaço pessoal;</p> <p>Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ouvir o som do útero – ouvir as batidas do coração do bebê</li> <li>• Expandir e recolher os membros sem sair de dentro do tecido;</li> <li>• Explorar diversos planos de movimento dos membros  <i>“-Para onde mais podemos espalhar o corpo?”</i></li> <li>• Sentir a “elasticidade” do espaço delimitado pelo tecido (útero).</li> </ul> <p>Recursos e Ambientação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cortes de tecido helanca light de diversas cores;</li> <li>• Som do útero materno;</li> <li>• Penumbra.</li> </ul>
---

Fonte: A autora, 2020.

O tema “A barriga da mãe”, surgiu como desdobramento das experiências vividas no tema “O bebê” e no tema “Corpo e objeto” que veremos adiante. Para desenvolvê-lo, utilizou-se tecidos coloridos e elásticos explorados no tema “Corpo e objeto”, a fim de criar a ideia da delimitação do espaço uterino.

P: “- Quem sabe que som é esse?”

C: “- É água!”/ C: “- É a barriga! Do neném...”/ C: “-É a barriga da mãe...”

P: “- O que mais vocês estão escutando na barriga da mãe?”

P: “-Vocês estão escutando uma batida?”

C: “- É o coração”

C: “- O sangue... É a batida do coração que faz o sangue ficar vermelho...” (áudio 1)

O recurso do tecido trouxe concretude à percepção do espaço pessoal por meio do tato. Ao estabelecer o contato do corpo com esse objeto, as crianças puderam perceber tátilmente e visualmente o alcance dos membros no espaço geral.

P “- Cada bebê na sua barriga...”

C “-É porque nós somos bebês gêmeos...” (notas de campo).

O caráter lúdico atribuído pelo tecido foi um elemento motivador e estimulador às descobertas. Foram exploradas também as proposições feitas pelas crianças como a possibilidade de dois ou mais bebês ocuparem o mesmo espaço (“barriga”).

**Figura 15:** Escondendo o corpo com o tecido



Fonte: A autora, 2020.

**Figura 16:** Escondendo o corpo com o tecido (retorno ao tema)



Fonte: A autora, 2020.

Durante a observação e o registro do processo percebeu-se que os movimentos de expansão e recolhimento do corpo dentro do tecido produziam diferentes formas. Foi proposto às crianças então a apreciação desses registros e das formas produzidas pela sua ação no objeto.

**Figura 17:** expansão e recolhimento do corpo (forma 1)



Fonte: A autora, 2020.

**Figura 18:** expansão e recolhimento do corpo (forma 2)



Fonte: A autora, 2020.

## 5.2: Tema “Corpo brinquedo”

### Quadro 2: proposta inicial do tema “Corpo brinquedo”

<p>Objetivo: desenvolver a noção de esquema corporal (localização das partes, partes grandes e pequenas, lados do corpo).</p> <p>Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observar e identificar as partes do próprio corpo e seus nomes;</li> <li>• Montar, coletivamente, um corpo com materiais reciclados;</li> <li>• Observar os tamanhos e as proporções das partes do corpo montado.</li> </ul> <p>Recursos e Ambientação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rolos de guardanapo;</li> <li>• Rolos de papel higiênico;</li> <li>• Tampas de garrafas;</li> <li>• Tampas de lata de leite;</li> <li>• Tampas de pote de requeijão.</li> </ul>
---

Fonte: A autora, 2020.

A primeira experiência dentro desse tema foi montar de forma coletiva, um corpo humano como um jogo de “quebra-cabeças” utilizando materiais recicláveis. Com isso, foi possível problematizar a noção de esquema corporal e fazer com que as crianças compartilhassem seus conhecimentos prévios.

P: “-Todos os corpos são iguais?”

C: “-Não, algumas pessoas não têm uma parte do corpo...”

Nessa primeira experiência, as crianças “[...] puderam compreender coletivamente que o conjunto das partes forma o corpo em sua totalidade e ainda, como tais partes se articulam” (TRIGO, 2020, p. 377). Esta compreensão foi possível porque para montar o corpo de forma coletiva, as crianças tiveram que pensar juntas, perceber quem estava certo e porquê. Para isso, precisaram trocar suas ideias através do diálogo.

**Figura 19:** Montando o quebra-cabeças do corpo



Fonte: A autora, 2020.

Num segundo momento, as crianças manifestaram sua necessidade de montar o corpo individualmente ou em duplas. Observando os diferentes corpos montados foi possível abordar também a questão da diferença e da diversidade de corpos.

**Figura 20:** Observando as partes articuladas



Fonte: A autora, 2020.

**Figura 21:** Vestindo João



Fonte: A autora, 2020.

**Figura 22:** Desenhando o rosto de João



Fonte: A autora, 2020.

No momento seguinte, propôs-se às crianças, amarrar as partes do boneco com barbante articulando-as. Com isso, pudemos identificar as articulações do corpo.

Quando questionadas sobre o faltava no boneco, as crianças demonstraram dar maior atenção à dimensão social do corpo, como um nome, uma roupa (cobrir o corpo nu).

P: “-O que está faltando no boneco?”

C: “-Está faltando a roupa dele, ele não pode ficar pelado...”

A partir destas experiências, propôs-se dar início a construção da identidade do boneco, que ganhou as características de uma criança como as demais do grupo (nome, idade, gênero). Em seguida, desenhamos coletivamente o rosto de “João”, identificando as partes que faltavam.

### 5.2.1: Tema “Brincadeiras com João”

#### **Quadro 2.1:** proposta inicial do tema “Brincadeiras com João”

<p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apropriar-se da imagem corporal;</li> <li>• Explorar as possibilidades de movimento das partes e do corpo como um todo.</li> </ul> <p><b>Estratégias:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observar e identificar as articulações do corpo;</li> <li>• Experimentar as possibilidades de movimento do corpo (o boneco é o mestre e a turma o imita);</li> <li>• Comparar o tamanho do boneco e o tamanho das crianças.</li> </ul> <p><b>Recursos e Ambientação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Barbante;</li> <li>• Tesoura</li> <li>• Palitos de picolé</li> <li>• Fita durex colorida;</li> <li>• Papéis coloridos;</li> <li>• Marcador permanente</li> <li>• Músicas: “Samba Lelé” (Palavra Cantada), “Baião Destemperado” (Barbatuques)</li> </ul>
--

Fonte: A autora, 2020.

O tema “brincadeiras com João” surgiu quando já com todas as suas características, as crianças começaram a identificar-se com o boneco e quando em outro momento, foi levada uma régua para medir a altura do boneco e compará-la com a altura das crianças.

C: “-Ele tem 5 anos...”

C: “-Coitadinho, ele não tem amigos...”

C: “-Ele é do meu tamanho...” (notas de campo).

**Figura 23:** João é o mestre!



Fonte: A autora, 2020.

Propôs-se então que uma criança fizesse uma magia para dar vida a João. A partir desse momento, ele começa a se movimentar e passa a ser o mestre.

P: “-Eu quero saber se vocês conhecem os nomes das partes do corpo do João...”

P: “Vocês lembram como é o nome dessa parte aqui?”

C: “-Barriga”

C: “-Tronco!”

P: “-É o tronco...” “-Dentro do tronco tem a barriga...”

P: “- O que mais tem no tronco?”

C: “- Coração!” (Áudio 2)

Ao imitar os movimentos de João (mestre), as crianças vivenciaram as diversas possibilidades de movimento do corpo (partes e todo) na relação com o espaço geral e desenvolveram a propriocepção, experiência fundamental para que a criança se aproprie da sua imagem corporal (TRIGO, 2020).

“Explorando a relação do corpo com o espaço, foram abordadas noções fundamentais como a localização da parte (em cima, em baixo, na frente, atrás, ao lado), os níveis de execução do movimento no espaço pessoal, as direções e sentidos do movimento do corpo no espaço global” (TRIGO, 2020, p. 377).

Ao manipular o boneco, fazendo-o dançar, as crianças precisaram perceber o movimento no seu próprio corpo.

Quando passávamos para outras brincadeiras, as crianças manifestavam a vontade de continuar manipulando o boneco e de ter mais tempo de experiência com ele. Com isso, João passa a fazer parte da turma e a participar das outras brincadeiras dançantes. Nesse movimento, percebe-se as crianças expõem suas vivências pessoais com cada tema através da figura do boneco.

### 5.3: Tema “Espelho e imagem”

#### Quadro 3: proposta inicial do tema “Espelho e imagem”

<p>Objetivo: experienciar o ver-se.</p> <p>Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• No painel de espelhos, ver-se de perto, de longe, por diferentes ângulos (trocando de espelhos)</li> <li>• Ver as partes grandes as partes pequenas, de lado, de costas, de baixo, de cima. <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Qual é o pedaço do corpo que você está vendo?</i></li> <li>- <i>Que movimentos essa parte pode fazer?</i></li> </ul> </li> </ul> <p>Recursos e Ambientação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Painel de espelhos de tamanhos e formatos variadas feito com papelão e tecido, cola;</li> <li>• Músicas: “The Other Side of the Door” (Kevin MacLeod)</li> </ul>
--

Fonte: A autora, 2020.

Este relato deve iniciar-se em sua fase de planejamento, pois a ideia de construir um painel de espelhos não surge somente pela falta de uma parede espelhada como convém a uma sala de dança tradicional, mas de usar este recurso como elemento potencialmente estimulador da experiência. Nesse sentido, ele deveria ser diferente do espelho inteiro, que reflete o corpo como um todo.

Foi então que surgiu a ideia de se construir um painel com “recortes” de espelhos, por meio dos quais esse corpo poderia ser focalizado em suas partes, estimulando a criança à experiência da especulação.

Espelhos grandes, pequenos, redondos, quadrados, em cacos, proporcionaram o ver-se por outras perspectivas que aquela habitual, seja ela contemplativa ou crítica sobre o corpo.

**Figura 24:** O ver-se nos espelhos



Fonte: A autora, 2020.

**Figura 25:** Jogo de aproximação e afastamento



Fonte: A autora, 2020.

O primeiro contato das crianças com o painel caracterizou-se por um desejo de aproximação pela da curiosidade sobre o objeto, e depois, pelo desejo de ver-se nos detalhes.

O jogo de aproximação e afastamento trouxe um caráter lúdico à experiência. Observou-se também, que nesse momento, as crianças procuravam pares para interagir compartilhando suas experiências e descobertas.

### 5.3.1: Tema “O corpo e o outro”

#### Quadro 3.1: proposta inicial do tema “O corpo e o corpo”

Objetivo: experienciar o “outrar-se”<sup>25</sup>

Estratégias:

- Focalizar partes do corpo de uma criança com a moldura e pedir que ela explore seus movimentos enquanto os outros apreciam;
- Reproduzir os movimentos do espelho.
  - *Qual é o pedaço do corpo que o colega está mostrando?*
  - *Que movimentos essa parte pode fazer?*
  - *Quem consegue fazer igual?*

Recursos e Ambientação:

- Molduras de espelhos de diversos tamanhos e formatos (retirados dos espelhos colados no painel);
- Molduras de quadros de tamanhos e formas diversas;
- Músicas: “The Other Side of the Door” (Kevin MacLeod)

Fonte: A autora, 2020.

<sup>25</sup> O termo “outrar-se” (CALFA, 2016) remete à ideia do ver-se através do outro enquanto reflexo de si mesmo.

Durante a vivência do tema anterior, em um dado momento, propôs-se inicialmente às crianças utilizar as molduras dos espelhos e também molduras de quadros como objeto lúdico. Propôs-se que uma criança explorasse os movimentos da parte focalizada pela moldura e que as crianças observassem e depois reproduzissem os movimentos. Em seguida, uma dupla propôs utilizar uma moldura para brincar de espelho, como se o colega fosse seu próprio reflexo. Com isso, formaram-se várias duplas.

**Figura 26:** O “outrar-se” através das molduras



Fonte: A autora, 2020.

A partir da proposição das crianças foi proposta uma inversão de “papéis”. Quem estava como espelho passou a ser criança e quem estava como criança se tornaria espelho do outro.

Essa experiência tornou evidente como a ação a imitação pode acontecer de maneira lúdica e estimuladora à investigação do corpo e do movimento, já que em nenhum momento houve demonstração de modelos. E ainda, como este tipo de estratégia pode, a partir da incorporação do outro, proporcionar a autopercepção e consequentemente a autoconsciência.

#### 5.4: Tema “O pião”

##### Quadro 4: proposta inicial do tema “O pião”

<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver o equilíbrio;</li> <li>• Experienciar a ação de girar.</li> </ul> <p>Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Levar piões de brinquedo e mostrar seus movimentos de girar e bambejar (propor que as crianças experimentem);</li> <li>• Reproduzir o giro do pião com o próprio corpo;</li> <li>• Girar até ficar tonto (sensação de vertigem);</li> <li>• Bambejar e cair, bambejar sem cair (perceber o limite entre o equilíbrio e o desequilíbrio);</li> <li>• Girar de diferentes maneiras e dinâmicas (rápido, devagar, baixinho, na ponta dos pés, girar e saltar, girar sapateando);</li> </ul> <p>Recursos e Ambientação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pião de brinquedo;</li> <li>• Música “Roda pião” (Danilo Caymi, Dori Caymi)</li> </ul>
---

Fonte: A autora, 2020.

A proposta de levar piões de brinquedo foi um elemento motivador para a experimentação. O brinquedo concreto trouxe a possibilidade de abstração do movimento a partir do concreto.

**Figura 27:** Percebendo o limite entre o equilíbrio e o desequilíbrio



Fonte: A autora, 2020.

Girar o corpo imitando o pião e bambeando até cair deu um caráter lúdico para a experiência do girar como ação nas suas diversas possibilidades, que é diferente do ensinar uma *pirouette* (pirueta).

A sensação de vertigem costuma ser uma experiência comum entre as crianças, mas nas atividades desenvolvidas as crianças puderam perceber o limite entre o equilíbrio e o desequilíbrio do corpo.

Ao reproduzir o movimento do pião bambeando até cair criou-se um jogo lúdico estimulante e possibilitou às crianças terem a noção sobre a necessidade de uma sinergia (ação conjunta dos músculos) para a manutenção do equilíbrio dinâmico ao transferir-se o peso de uma perna para a outra.

Experimentar giros de diversas formas, valorizando-se as descobertas individuais fez com que esse fosse um dos temas mais solicitados pelas crianças.

Girar baixinho, na ponta dos pés, sapateando, girar e saltar (*tour en l'air* na terminologia do Ballet Clássico), girar e saltar ao comando de um gesto foram algumas das possibilidades experienciadas pelo grupo.

Num segundo momento, propôs-se fazer uma roda e que uma criança representasse o pião no centro dessa roda. Ao som das palmas, cada pião girava da maneira que quisesse. Com essa atividade foi possível estimular o desenvolvimento do ritmo que cada criança expusesse suas experiências mais significativas.

**Figura 28:** Girando e saltando



Fonte: A autora, 2020.

**Figura 29:** Girando e saltando  
(retorno ao tema)



Fonte: A autora, 2020.

Ao bambear pela roda, as crianças que estavam ao redor deveriam cuidar para que o pião não caísse tendo que perceber seu peso corporal ao escorá-lo, ao passo que, a criança que estava no centro deveria confiar nos colegas entregando seu peso corporal à eles.

Outro desdobramento desse tema foi um jogo de pergunta e resposta no qual os “piões-criança” tinham que estabelecer uma conversa. Nesse jogo, uma criança perguntava com um giro e a outra respondia com um giro diferente. Experimentar esse jogo foi bastante interessante para as crianças.

### 5.5: Tema “Corpo e objeto”

#### Quadro 5: proposta inicial do tema “Corpo e objeto”

<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver os conceitos de peso, tempo e espaço na relação com o objeto;</li> <li>• Perceber a espacialidade do corpo e do meio na relação com o objeto.</li> </ul> <p>Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Imaginar que o tecido é uma continuação do corpo e dançar com ele;</li> <li>• Lançar o tecido percebendo o seu peso (para o alto, para o outro);</li> <li>• Perceber o tempo que ele leva para cair novamente;</li> <li>• Perceber o espaço que o próprio corpo ocupa no tecido;</li> <li>• Observar o tamanho do colega em relação ao tecido;</li> <li>• Coletivamente, formar um tapete de tecidos e rolar sobre ele.</li> </ul> <p>Recursos e Ambientação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recortes de tecido de diversas cores;</li> <li>• Músicas “Trevo” (Anavitória) , “Vagarinho” (Palavra Cantada).</li> </ul>
---

Fonte: A autora, 2020.

O tecido enquanto objeto lúdico trouxe muitas possibilidades de experiências do movimento corporal. Porém, além do movimento, nessa proposta a ideia foi tornar o objeto uma extensão do corpo, resultando em experiências que demandaram uma relação com o tempo e com a espacialidade nas quais o corpo foi a referência. Portanto, medir o tamanho, sentir o peso, perceber o tempo de subida e descida do tecido no ar, foram experiências em se percebia a partir do próprio corpo.

**Figura 30:** Percebendo o peso e o tempo na relação corpo e objeto



Fonte: A autora, 2020.

**Figura 31:** Percebendo o peso e espaço na relação corpo e objeto



Fonte: A autora, 2020.

**Figura 32:** Percebendo a espacialidade na relação corpo e objeto



Fonte: A autora, 2020.

Segundo Bachelard,

A imaginação assume o dinamismo projetivo sobre o mundo: a imagem vai ao real, penetra, pensa, sonha e vive a matéria, enfim, materializa o imaginário através do devaneio operante, aquele que ordena as forças da produção que tira de si mesma suas convicções para animar as coisas e emprestar-lhes outra existência, a poética (RICHTER, 2006, p. 246)

C: “-Eu sou o Rei porque o meu tecido tem cor de ouro...”

Transformar o tecido em outra coisa dando-lhe um novo significado foi uma proposição recorrente, pois a criança tem essa capacidade de que nos fala Bachelard, a capacidade de dar outro significado às coisas, de animá-las conforme sua imaginação poética, que por sua vez, gera um dinamismo que induz à obra, ou seja, ao trabalho artístico no sentido de um reconstruir, da ação concreta do Ser sobre o mundo, sobre o objeto. Nessa perspectiva, “a imaginação está sempre em ato” (BACHELARD, 1991, apud RICHTER, 2006, p. 249).

**Figura 33:** Atribuindo outros significados ao objeto



Fonte: A autora, 2020.

**Figura 34:** A “desordem” da experiência



Fonte: A autora, 2020.

A desordem ou o caos aparente evidencia a autonomia nas descobertas e a liberdade expressiva individual na qual as crianças a certa altura do processo já entendiam poder exercer, pois como afirma Larrosa (2015), a experiência tem algo da confusão, da desordem e da indecisão da vida (LARROSA, 2015).

Deslizar pelo chão sobre o tecido também foi uma proposição de várias crianças, assim como esticar o tecido com o colega para perceber seu tamanho, deitar-se no espaço do tecido.

Outra possibilidade experienciada foi o jogo de velar e desvelar o corpo como um todo e fazer aparecer somente as partes pedidas que surgiu a partir da proposição das crianças de brincar de esconder-se dentro do tecido fazendo o corpo desaparecer como mágica. Com isso foi possível explorar as possibilidades de movimento das partes.

## 5.6: Tema “A Dança do Homem das cavernas”

### Quadro 6: proposta inicial do tema “A Dança do Homem das cavernas”

Objetivo: compreender a Dança como linguagem.

Estratégias:

- Apreciar de pinturas rupestres da Dança pré-histórica;
- Reproduzir os gestos do homem pré-histórico;
- Em grupo, reproduzir a Dança coral a partir do quadro “A Dança”
- Em duplas, criar uma Dança da caça (uma criança no papel de caçador e a outra de animal)
  - Qual é o tamanho desse animal?
  - Como o caçador jogava a sua lança?

Recursos e Ambientação:

- Rolo de papel laminado;
- Retroprojektor;
- Música “Sakédu” (Maria Gadú).

Fonte: A autora, 2020.

Tendo como objetivo abordar a Dança enquanto primeira forma de linguagem do Homem como ser social, esse tema trouxe o caráter coletivo da Dança circular primitiva.

Sabendo-se que as crianças já conheciam as pinturas rupestres através das experiências nas aulas de Artes Visuais, para introduzir o tema utilizou-se como estratégia o quadro do pintor Henri Matisse que retrata a Dança na Pré-História.

No primeiro momento, ao apreciarmos o quadro a atenção das crianças estava focada no fato dos corpos estarem nus. Em vista disso, buscou-se redirecionar sua atenção para outros elementos como a atitude corporal e a configuração circular assumida pelo grupo.

P: “-Quem sabe que desenho é esse?”

C: “-É a parede da caverna”

P: “- Como eles estão?”

C: “- Pelados!” (todos riem nesse momento)

P: “- O que vocês acham que eles estão fazendo?”

C: “-Eles estão dançando”

P: “- Como eles dançavam?”

C: “- Eles dançavam em pé”

C: “- Eles dançavam pulando e andando”

**Figura 35:**  
Quadro “A Dança” (Henri Matisse)



C: “- Parece que estão voando...”

P: “Como está a posição do corpo deles?”

C: “-Inclinado”

C: “- Como um coração tortinho...”

C: “- Está dobrado”

P: “- Que movimentos eles estão fazendo?”

C: “- Parece fazendo roda”

P: “- Será que a gente consegue fazer igual?” (Áudio 3)

Percebe-se na fala das crianças, a sua capacidade imaginadora de criar outras imagens que ressoam<sup>26</sup> do seu envolvimento com a obra. Num segundo momento, propôs-se que reproduzíssemos a Dança do quadro atentando para as características do movimento.

**Figura 36:** Criação de sequência individual



Fonte: A autora, 2020.

**Figura 37:** Compartilhando as experiências de criação



Fonte: A autora, 2020.

Depois, a partir de um estímulo musical, propôs-se que o grupo acompanhasse a percussão da música com batidas dos pés e das mãos. Foram experienciadas também várias possibilidades de movimento do grupo na formação em círculo (fechar e abrir o círculo, abaixando e levantando, girando, ...). Em seguida, estimulou-se que as crianças fizessem proposições ao grupo na forma de um roteiro ou de uma sequência de movimentos.

<sup>26</sup> De acordo com Saraiva (2017), Bachelard desenvolve os conceitos de repercussão e ressonância que operam a partir do maravilhamento proporcionado pela imagem poética. A repercussão ocorre quando uma imagem poética envolve integralmente o leitor. Esse aprofundamento em direção à própria existência seria a repercussão. Fruto da repercussão e do envolvimento se dá a ressonância. Ela se constitui na multiplicação de sensações e sentimentos no leitor.

C: “-Eu tenho uma sugestão de uma pessoa ficar no meio e as pessoas ficam dando as mãos e rodando em volta.”

P: “-E o que a pessoa do meio faz?”

C: “-Ela vai fazer uma ciranda”

C: “Vai rodar e bater palma” (áudio 4)

A partir da proposição de uma das crianças, cada uma desenvolveu uma sequência de movimentos no centro da roda (o que se chama comumente de improvisação). Propôs-se então que essas criações individuais fossem compartilhadas com o grupo.

Outra estratégia utilizada neste tema foi recriar a cena da caça pré-histórica. A partir da observação de imagens, propôs-se que, em duplas, uma criança representasse o animal e outra o caçador. A proposta ganhou uma característica de jogo, no qual os corpos precisavam estar em constante oposição, estabelecendo um diálogo de movimentos que representasse as atitudes de ataque e defesa. Essa atividade despertou muito interesse das crianças em observar a dinâmica desse jogo entre os corpos.

#### 5.6.1: Tema “A Dança da Natureza”

##### **Quadro 6.1:** proposta inicial do tema “A Dança da Natureza”

<p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Representar os elementos da Natureza com o corpo;</li> <li>• Resgatar a essência da Dança (integração com a Natureza).</li> </ul> <p><b>Estratégias:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorar os movimentos e os sons que podem representar elementos da Natureza (o sol, a lua, o vento, a chuva, o raio, o trovão, o raio, o fogo, a água, a terra...)</li> <li>• De olhos fechados, ouvir o som da floresta e identificar os animais e os elementos da Natureza;</li> <li>• Em grupo, cada criança desenha um elemento ou um animal;</li> <li>• Todos juntos, formar a floresta com movimentos (cada criança escolhe o que irá representar).</li> </ul> <p><b>Recursos e Ambientação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sons da Natureza;</li> <li>• Papel A3;</li> <li>• Hidrocor ou giz de cera.</li> </ul>
--

Fonte: A autora, 2020.

Enquanto desdobramento do tema anterior, buscou-se neste tema, resgatar a essência do Homem enquanto parte da Natureza. Para introduzi-lo, partiu-se da proposta de representar os elementos da Natureza com o corpo a partir do estímulo sonoro.

P: “- Como é o movimento da chuva caindo?”

P: “- Como cai o trovão?”

C: “- Assim: poummmmmm!”

P: “- Esse som é de que?”

C: “- Do passarinho”

P: “- Onde esse passarinho está?”

C: “- Na floresta”

P: “- Agora nós vamos fazer essa floresta e cada criança vai ser um bicho...”

C: “- Eu vou ter que adivinhar que bicho vocês estão imitando...” (áudio 1)

**Figura 38:** Representando os elementos da natureza a partir do estímulo sonoro (o vento)



Fonte: A autora, 2020.

**Figura 39:** Representando os elementos da natureza a partir do estímulo sonoro (o trovão)



Fonte: A autora, 2020.

Os estímulos em forma de questionamentos também foram fundamentais para suscitar as imagens e a sua concretização pelo movimento.

No segundo momento, propôs-se uma reelaboração da experiência pedindo às crianças que desenhassem o ambiente imaginário da floresta.

P: “-Vocês se lembram desse desenho?”

C: “-A floresta!”

C: “-Uma floresta que estava chovendo e teve raio, e teve uma pessoa fazendo uma fogueira...”

P: “-O que mais tinha nessa floresta?”

C: “-Eu estou vendo chuva e vento”

C: “- Arvore, nuvem, raio...”

C: “-Cachoeira...” (áudio 3)

Num segundo momento, ao revisitar este tema, fizemos o movimento inverso, partindo do desenho para a composição da cena da floresta, na qual cada criança experimentou ser um animal ou um elemento da natureza.

### 5.7: Tema “A coluna”

#### Quadro 7: proposta inicial do tema “A coluna”

##### Objetivos:

- Desenvolver a consciência da parte na sua relação com o todo;
- Perceber a coluna vertebral como eixo do corpo.

##### Estratégias:

- Sentados, enrolar e desenrolar a coluna caminhando com os dedos da mão pelo corpo como se fossem as patas de uma aranha (repetir em base de pé)
- Apalpar o próprio corpo e perceber onde começa e onde termina a coluna;
- Sentados em duas filas, sensibilizar a parte apalpando a vértebra do colega que está na frente;
- Deitar nas costas do colega da frente;
- Experienciar os movimentos da coluna (flexões, torções, ondulações, circundução, hiperextensão)  
*-Que movimentos a coluna pode fazer?*
- Brincar de misturar os movimentos;
- Observar o que acontece com os braços, observar o que acontece com o corpo como um todo;  
*- O que acontece com o corpo quando torcemos a coluna?*
- Jogo de sombras  
*- Quem está na frente vai “misturar” os movimentos da coluna e as sombras vão reproduzir)*
- Empilhar tampinhas formando uma coluna.

##### Recursos e Ambientação:

- Tampinhas de garrafas pet;
- Músicas: “Dona Aranha”(Josette Feres), “Enchanted Journey” (Kevin MacLeod).

Fonte: A autora, 2020.

Nesse tema, utilizou-se uma cantiga popular infantil para fazermos uma atividade comum nas aulas tradicionais de Ballet para alongar o corpo que é “caminhar” com os dedos das mãos pelas pernas até alcançar os pés. Contudo, nesta atividade comum, buscou-se nesse movimento de “enrolar e desenrolar” a coluna, estimular a percepção das crianças de que essa uma parte composta por vários segmentos (vértebras).

**Figura 40:** Jogo das sombras



Fonte: A autora, 2020.

**Figura 41:** Descobrimo outros ossos do corpo



Fonte: A autora, 2020.

P: “-Vamos desenrolar pedacinho por pedacinho da coluna...”

C: “-Aqui também tem ossos!”

Ao propor-se que as crianças apalpassem a coluna umas das outras, propiciou-se uma sensibilização mútua, ou seja, pela interação entre quem era tocado e quem tocava o outro

O jogo de sombras trouxe um caráter lúdico à experimentação das possibilidades de movimentos da coluna e permitiu que as crianças percebessem no próprio corpo e no corpo do outro como o movimento da parte influencia no todo.

Durante a atividade de empilhar tampinhas como uma coluna, uma criança começa a colocar as tampinhas em cima da coluna de outra criança que estava deitada. Ao observar-se essa experiência, propôs-se à turma que fizesse a mesma atividade daquela dupla.

Aproveitando-se o interesse das crianças, sugeriu-se que, antes de colocar a tampinha, todos apalpassem a vértebra do colega para sentir sua localização exata.

Num segundo momento, nesse movimento de apalpar o corpo do outro, as crianças começam a descobrir sozinhas ossos de outras partes do corpo e a colocar as tampinhas para visualizar esses ossos também

Após essa atividade foi pedido que cada criança trouxesse uma blusa de algodão. Vestidos com as blusas propôs-se que, em duplas, uma se deitasse e a outra marcasse com um marcador permanente, a localização das vértebras da coluna do colega seguindo a estratégia do encontro anterior. Depois, pediu-se que as crianças colassem as tampinhas coloridas nas marcações formando a imagem da coluna vertebral.

Com as blusas, o grupo pode ver de maneira concreta o movimento da parte e apreciar os movimentos produzidos pela imagem da coluna do outro.

## 5.8: Tema “Aquarela”

### Quadro 8: proposta inicial do tema “Aquarela”

<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber a plasticidade do corpo;</li> <li>• Explorar as possibilidades de movimento do corpo.</li> </ul> <p>Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer uma mágica e transformar as mãos de todos em pincéis</li> <li>• Pintar o espaço “vazio” com o pincel imaginário (repetir com outras partes do corpo)</li> <li>• Em grupos, ouvir a letra da música e desenhar na cartolina os objetos pedidos;</li> <li>• Observar os desenhos feitos nas cartolinas e transformar-se no objeto pedido <ul style="list-style-type: none"> <li>- Como é a forma do lápis?</li> <li>- Vocês conseguem se transformar em um castelo?</li> <li>- Cada uma irá se transformar em um barco diferente...</li> </ul> </li> <li>• Experienciar os movimentos dos objetos desenhados (avião, barco, gaivota, mar...).</li> </ul> <p>Recursos e Ambientação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cartolina;</li> <li>• Hidrocor ou giz de cera;</li> <li>• Fita crepe;</li> <li>• Música “Aquarela” (Toquinho).</li> </ul>
--

Fonte: A autora, 2020.

P: “- Quem lembra o que nós fizemos na aula passada?”

C: “-A gente tava desenhando, a gente tava virando lápis...”

P: “-Quem lembra o nome das partes do corpo que estavam pintando o espaço vazio? ”

C: “-Cotovelo!” (áudio 1)

O tema aquarela foi um dos primeiros temas abordados na intervenção, mas foi revisitado em diversos encontros durante todo este período a pedido das crianças. O tema despertou nas crianças o interesse em retornar à exploração das possibilidades do corpo em assumir inúmeras formas e de, através dessa plasticidade, poder transformar-se no que a sua atividade imaginadora lhe proporcionasse.

[...] a noção bachelardiana de imaginação vincula-se à experiência poética pelo interesse epistemológico de negar a noção da imagem reflexo do real para afirmar a imaginação como “produtora” ou criadora, afastando-a das determinações da psicologia como [...] cópia do real percebido. [...] a imagem advém de correspondências, aproximações de realidades separadas, e quanto mais essas realidades aproximadas forem distantes do sentido habitual, mais intenso seu poder de realidade poética. É a partir da noção de imagem como encontro de imagens, e não de ideias, que passa a conceber a imaginação como produtora e não reprodutora. (RICHTER, 2006, p. 251)

A atividade imaginadora suscitada pela letra da música é originária daquilo que estamos entendendo como ação poética, ou seja, um ato criador vai além de uma “replicação direta dos fatos da memória” (BACHELARD, 1960) para repercutir o mundo imaginário da criança, já que, a imagem poética, como explica Bachelard, vai além de um reflexo da realidade, afirmando-se como produtora e criadora (RICHTER, 2005 apud SARAIVA, 2017). Nesse sentido, nunca haviam barcos, ou nuvens, ou mesmo lápis iguais e a cada forma criada buscava-se chamar a atenção para a multiplicidade de possibilidades de modo a estimular e valorizar a originalidade de cada um.

**Figura 42:** Experienciando a plasticidade do corpo



Fonte: A autora, 2020.

**Figura 43:** Propondo a complementação da forma do outro



Fonte: A autora, 2020.

Essa percepção sobre a capacidade e a valorização do ato criador gerou grande satisfação nas crianças e estimulou ainda mais as suas experiências. Nesse movimento, surgiram proposições espontâneas pela interação entre as crianças como, por exemplo, complementar a forma criada pelo outro ou criar uma única forma tornando o corpo do outro uma continuidade do corpo próprio.

As análises tecidas neste capítulo demonstraram que os modos de ensino ou estratégias propostas nos temas de experiência foram capazes de estimular o interesse das crianças em explorar e descobrir sua corporeidade.

Através de uma mediação baseada no diálogo (entre criança-educador, criança-criança, criança-objeto, corpo-outras linguagens) e em variadas formas de estímulo à experiência, as crianças puderam protagonizar suas descobertas de forma autônoma e propositora. Nesse processo, observou-se que muitos foram os desdobramentos do temas e suas propostas iniciais, tanto na forma de atividades, quanto na forma de novos temas de experiência, pelos quais o conhecimento construído pôde alcançar um maior nível de complexificação.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na busca de se alcançar a complexidade existente no ensino da Dança para a Educação Infantil criamos ao longo deste trabalho, uma teia formada por diversos pressupostos teóricos. Na urdidura dessa teia encontramos na Fenomenologia o fio referente a um pensamento sobre o corpo e a corporeidade que melhor poderia representar nossa ideia de uma *Dança da escola*, e mais especificamente, de uma Dança para a Educação Infantil.

Com base em conceitos desenvolvidos por pensadores da Fenomenologia Existencial (HEIDEGGER, 2001, 2008; MERLEAU-PONTY, 1994, 1999, 2000, 2001, 2004, 2007, 2018) foi possível resgatar a questão da essência ontológica do corpo, na qual ele é o próprio ser e a corporeidade a sua manifestação. Em outras palavras, a abordagem fenomenológica, que a partir do pensamento de Heidegger e Merleau-Ponty considera o corpo como condição de existência do ser no mundo, nos fez compreender o corpo como o meio pelo qual o mundo existe para nós, e a corporeidade como a relação dialética subjetiva e, portanto, única entre corpo e mundo.

Tal entendimento levou-nos a desenvolver uma proposta pedagógica que busca formas de construção de um saber pelo corpo, ou seja, de se ter consciência do mundo através da experiência corporal, do corpo vivido.

Ao compreendermos a corporeidade como a “matéria-prima” da Dança e a Dança como linguagem da Arte pudemos verificar que a questão da técnica no seu sentido moderno, da aquisição de um saber do corpo que já se apresenta pronto, não deve ser um objetivo no ensino da Dança para a Educação Infantil. Portanto, adotamos o conceito de técnica no sentido da *tecnhe* apontado por Heidegger, sentido esse que resgata o seu entendimento como atividade criadora.

Ao transportarmos esse entendimento de técnica para o ensino da Dança no contexto da Educação Infantil, a definimos como um processo subjetivo de construção de um saber pelo corpo. Em outras palavras, um processo de construção do saber que é, ao mesmo tempo, singular e coletivo, pois valoriza o próprio como resultado do diálogo e das interações estabelecidas entre os sujeitos ao viverem a experiência.

Na construção de uma metodologia aberta e não-tradicional, em que buscamos métodos ou estratégias de ensino não-diretivas nas quais o foco da aprendizagem estivesse direcionado à criança e não ao professor foi possível perceber que o controle do corpo pela instituição escolar na forma de uma excessiva disciplinarização da criança torna-se

desnecessário e sem sentido, na medida em que transforma esse corpo em um corpo tolhido de sua expressividade e potência criadora. Isso se aplica por exemplo, ao ensino do Ballet, já que, tradicionalmente, este estilo traz em sua prática uma disciplina e um enquadramento do corpo aos seus padrões e códigos técnicos.

A tessitura de um projeto pedagógico que valoriza o desenvolvimento de um processo subjetivo coletivo e, ao mesmo tempo, singular na construção do conhecimento pela Dança mostrou que esse processo deve se dar por meio da experiência. Ademais, reconhecendo na criança as qualidades de um potencial “sujeito da experiência” (LAROSSA, 1991), compreendemos que é ela própria, a criança, subsidiada pela mediação do professor, quem deve realizar suas experiências ou experiencições.

Ao compreendermos a corporeidade como a questão central do Ensino da Dança na Educação Infantil, suas experiências/conteúdos assumem uma natureza complexa, composta por uma diversidade de dimensões na construção do conhecimento. Nesse sentido, identificamos neste trabalho as dimensões dialógica, lúdica, histórico-cultural, do movimento e simbólica.

No capítulo 2, ao se ilustrar esse *complexus*, as interseções formadas pelas experiências da corporeidade tornaram evidente que o todo dessas dimensões é maior que a simples soma de suas partes, já que estas encontram-se imbricadas no fenômeno da experiência, aquele acontecimento que conforme explica Larrosa (2015) nos forma e nos transforma, porque nos toca. Nesse sentido, não se trata de um acúmulo de conhecimentos prontos que vêm de fora para dentro, e que, desse modo, torna-se vazio de sentido, mas de uma construção do próprio sujeito que vive a experiência, e que por esse motivo, é afetado e transformado por ela.

P: “- Quem lembra o que nós fizemos na aula passada?”

C: “-A gente tava desenhando, a gente tava virando lápis...”

P: “-Quem lembra o nome das partes do corpo que estavam pintando o espaço vazio?”

C: “-Cotovelo!” (Diálogo do tema de experiência “Aquarela”).

A questão da imaginação abordada por Bachelard nos mostrou que a ação poética da corporeidade é fruto do “devaneio operante” (BACHELARD, 1991), um sonhar acordado característico da criança que induz ao fazer da obra, uma ação que ultrapassa a representação simbólica da realidade e que permite à criança ressignificar o mundo, conforme demonstrado no tema “Aquarela”, no qual pelo explorar da plasticidade do corpo enquanto meio de expressão do devaneio operante foi possível termos várias representações diferentes de um

mesmo objeto. Desse modo, na medida em que, realidade e fantasia se misturam no fazer artístico da criança, o simbólico e o lúdico encontram-se intimamente relacionados.

C: “- Minha mãe disse que tenho que emagrecer para fazer Ballet...” (fala de uma criança na roda de conversa inicial).

Da mesma forma que a dimensão lúdica se entrelaça à simbólica, as experiências da cultura infantil, representadas pelas brincadeiras, as cantigas e os jogos se entrelaçam à dimensão do movimento, e a dimensão simbólica, com as experiências de construção da imagem corporal por exemplo, se entrelaça à dimensão Histórico-cultural. Nessa última, a trama ainda mais complexa, envolve os estereótipos corporais e as pressões já vividas pelas crianças pequenas em relação aos padrões de corpo estabelecidos pela sociedade, mesmo que distantes da realidade de um país miscigenado e multicultural como o Brasil, realidade esta, que aumenta a responsabilidade da instituição escolar no sentido que ela não se torne um espaço onde essas pressões sejam reforçadas, mas que ao contrário disso, se constitua em um espaço de reconhecimento e de valorização das diferenças. Portanto, há que se ter cuidado com os estereótipos implícitos em determinados estilos de Dança e na Dança profissional (seja ela em qualquer estilo), para que tais padrões não sejam importados pelo professor ao ensino da Dança no contexto da Educação Básica, uma vez que, seu objetivo não é a formação profissional e sim, a formação integral do sujeito.

Retomando a questão inicial da pesquisa, ao tecer os fios que compõem este projeto pudemos reforçar a premissa inicial desta pesquisa, ou seja, que o protagonismo infantil no processo de construção do conhecimento na Dança envolve tanto os seus modos de ensino quanto a questão do papel desempenhado pelo professor. Isto porque, em relação às implicações para a prática pedagógica do Dança-Educador foi possível verificar que ela pressupõe a predisposição do professor à escuta do corpo, possível através de uma relação pedagógica horizontal; uma imagem da criança como ser potente; proporcionar o tempo e o espaço necessários para que a criança tenha autonomia ao viver suas experiências; uma mediação direcionada para o estímulo à exploração e descoberta da corporeidade, a qual envolve a capacidade do professor em criar uma ambientação favorável à experiência.

Além da identificação das implicações à prática pedagógica, com os relatos de experiência sobre os resultados obtidos durante a intervenção, verificou-se que, em relação aos modos de ensino ou metodologias da Dança para a EI, o trabalho através de temas de experiência e de uma mediação estimuladora favorece a manifestação de determinadas ações de protagonismo identificadas ao longo da pesquisa. Ações pedagógicas como a autonomia nas experiências e descobertas; os diálogos (com o próprio corpo, com o outro, com o

objeto, com outras linguagens); a manifestação de interesse/necessidade em retornar ao tema de experiência (fruição) e as proposições de novas experiências.

Os modos de ensino e a eleição de determinados conteúdos/experiências não só são determinantes para que o protagonismo infantil seja possível, mas refletem também um posicionamento político e o entendimento do professor sobre o papel da Educação. Nesse sentido, o “Dança Criança!” busca se posicionar dentro do que podemos chamar de uma concepção pedagógica decolonial da Dança, que conforme abordamos na Introdução deste trabalho emergem no contexto atual da Educação em coexistência com uma concepção mais tradicional. Dessa forma, no lugar de ensinar saberes prontos e descontextualizados da realidade da criança, oriundos de um tipo de ensino “monocultural” (SANTOS, 2002) elegemos determinados temas de experiência com potencial para proporcionar a construção da sua identidade e a valorização da memória e da própria cultura, tendo o corpo e a corporeidade como forma de problematizar tais questões.

Dentre as experiências apontadas neste projeto como primordiais para o ensino da Dança na Educação Infantil destacamos aquelas que têm como objetivo desenvolver a consciência do “corpo próprio” (MERLEAU-PONTY, 2018) e da consciência do espaço pessoal ou “Kinesfera” (LABAN 1990). Tais experiências foram privilegiadas através das atividades propostas nos temas “O bebê”, “A barriga da mãe” e “Corpo Brinquedo”, relatadas no capítulo 4, que estimularam de forma lúdica, o interesse das crianças em explorar os movimentos de recolhimento e expansão do corpo resgatando em sua memória afetiva os movimentos instintivos do feto e a sensação do ambiente uterino. Estas atividades também estimularam as crianças a identificar e localizar as partes do corpo na sua relação com o todo e com o movimento.

No capítulo 2, ao tecermos o conceito de “espacialidade” apresentado por Merleau-Ponty (2018), observamos que esse conceito se difere da concepção abstrata de espaço, tendo o “corpo próprio” como referência. Nesse sentido, essa conscientização só é possível pela relação entre corpo e mundo, pelo corpo vivido, a corporeidade. O relato apresentado no capítulo 4 sobre o tema “corpo e objeto” e as atividades nas quais as crianças, de forma individual e dialógica puderam perceber o próprio corpo e o corpo do outro na relação com o espaço corrobora esse entendimento e evidencia como o objeto lúdico pode estimular essa conscientização trazendo concretude à experiência.

Nas experiências vividas com os temas “O espelho” e “O corpo e o outro” também relatadas no capítulo 4, percebemos que as experiências potencialmente estimuladoras dos diálogos com o outro, com o ambiente e com o objeto se destacam enquanto possibilidades

de construção da consciência da criança sobre a sua corporeidade em todos os aspectos, ou seja, da identidade social, cultural, étnica, enfim, de uma consciência de si como ser no mundo. Ademais, com os relatos desses dois temas foi possível compreender que, tanto o vêr-se nos espelhos, por meio de um mapeamento do próprio corpo, quanto o “outrar-se” (CALFA, 2016), proposto nas atividades realizadas com as molduras, através do qual as crianças identificaram a elas próprias refletidas no outro, são experiências que podem promover a superação da fase do sincretismo apontada por Wallon (1979). Isto porque, no processo de especular-se nos espelhos e reconhecer-se no outro para depois diferenciar-se dele, a criança começa a adquirir consciência das suas subjetividades.

Nos relatos sobre as experiências relacionadas à dimensão do movimento, como por exemplo, a experiência do equilibrar e o desequilibrar o corpo (tema “O pião”), ficou evidente que desenvolvimento das estruturas motoras elencadas aqui como fundamentais para o ensino da Dança na Educação Infantil e que incluem a lateralidade, a coordenação motora ampla e o ritmo, podem e devem ser abordadas através de estratégias lúdicas.

Ao enfatizarmos a ludicidade como condição para a aprendizagem da criança, com base no pensamento de Huizinga, propomos neste trabalho resgatar também a essência da Dança enquanto jogo, característica que suscita a interação com o outro e abre uma gama de possibilidades de estratégias para as atividades que tenham como objetivo a experientiação e criação do movimento como aqueles trazidos nos temas “A coluna” (jogo das sombras), “O pião” (jogo de pergunta e resposta) e “A Dança do Homem das cavernas” (jogo da caça e do caçador, ...).

P: “- Esse som é de que?”

C: “- Do passarinho”

P: “- Onde esse passarinho está?”

C: “- Na floresta” (diálogo do tema “A Dança da Natureza”)

Com base nos resultados apresentados no capítulo 4 sobre os temas “A Dança do Homem das cavernas” e “a Dança da Natureza” considera-se que resgatar a relação entre corpo e Natureza também é uma proposta de experiência primordial para o Ensino da Dança na Educação Infantil, já que a criança na primeira infância, apesar de já viver imersa na cultura da informação e da tecnologia característica da sociedade contemporânea, ainda não perdeu completamente essa ligação. Nesse sentido, é fundamental estimulá-la a manter a sua essência como ser no mundo, (um ser que só é pelo corpo) e a desenvolver sua potência enquanto “sujeito da experiência” (LARROSA, 2015), aquele que está sempre receptivo e disponível ao novo, aberto à própria transformação.

As análises e reflexões sobre a importância da intencionalidade e da qualidade necessárias a uma prática pedagógica capaz de propiciar o protagonismo infantil no ensino da Dança nos leva a crer que essa questão atravessa a formação acadêmica daquele a quem chamamos de Dança-Educador, no sentido de prepará-lo para buscar novas propostas metodológicas que possam promover a formação global da criança. Elas reforçam também o fato de que o ensino da Dança, enquanto disciplina curricular e linguagem da arte no contexto da Educação Básica, deve ser de competência do professor licenciado em Dança.

A partir das constatações proporcionadas pela pesquisa podemos afirmar que foi possível atingir o objetivo geral proposto, ou seja, analisar o potencial do projeto pedagógico aplicado para a promoção do protagonismo infantil no processo de construção do conhecimento na Dança e suas implicações na prática pedagógica. Desta forma, retomamos nossa expectativa inicial acreditando ser possível contribuir para que o ensino de Dança na primeira infância seja compreendido como uma prática na qual a criança atue como sujeito da sua aprendizagem e o professor não mais como um modelo a ser reproduzido, mas como um parceiro e co-protagonista no processo de construção do conhecimento.

Considerando que a pesquisa se restringiu ao segmento da Educação Infantil, devemos pensar na possibilidade expandir a questão do protagonismo do aluno e da busca por novos modos de ensino da Dança para outros segmentos da Educação Básica. Nesse sentido, se torna importante a ampliação do debate pedagógico sobre as inovadoras experiências cotidianas escolares, bem como as pesquisas acadêmicas sobre o tema, proporcionando reflexões e aprofundamentos em relação a questões, dentre outras, como a função, os objetivos, os métodos e as atividades didático/pedagógicas desempenhadas pelos professores de Dança no contexto da Educação.

Portanto, a presente pesquisa buscou contribuir com questões significativas da área de estudos da Dança no espaço escolar que auxiliem no desenvolvimento de análises, reflexões e transformações paradigmáticas e, dentre elas, alguns apontamentos para outros vieses de pesquisas como a questão da formação acadêmica destes profissionais e suas possibilidades de desenvolvimento das competências necessárias à um Dança-Educador.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA L.R. DE; MAHONEY A. A. (Orgs.). **Afetividade e Aprendizagem – contribuições de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- ALMEIDA, Fernanda de Souza. **A Dança e a Criança de Educação Infantil: um caminho de aproximação**. São Paulo, SP: [s.n.], [2011?]. Não paginado.
- ALMEIDA, Fernanda de Souza. Siga o mestre: reflexões sobre Dança, imitação e Educação Infantil. **Revista Contemporânea de Educação**. Rio de Janeiro, vol. 12, n. 25, p. 504-521, (set/dez, 2017).
- BACHELARD, Gaston. **A terra e os devaneios da vontade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- \_\_\_\_\_. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes: 1993.
- BALDI, Neila Cristina. Para pensar o aprenderensinar dança a partir de uma perspectiva decolonial. **Revista Interinstitucional Artes de Educar: Decolonialidade e Educação: entre teorias e práticas subversivas**, Rio de Janeiro, v. 3, p. 293-315, out/2017 – jan/2018.
- BARBOSA, C.F.; GOMES, R. F. M. A importância da brincadeira para criança de acordo com Jean Chateau. *In*: CONGRESSO CENTRO-OESTE DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 4.; CONGRESSO DISTRITAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 1., 1987, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Summus, 1987. p.196- 204.
- BARBOSA, Maria Raquel; MATOS, Paula Mena; COSTA, Maria Emília. Um olhar sobre o corpo: o corpo ontem e hoje. **Psicologia & Sociedade**, Porto, v. 23, n.1. p. 24-34, 2011.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BATISTA, José Carlos de Freitas. Imagem Corporal: uma viagem pela compreensão do corpo. *In*: SALERMO, Filomena de Carlo; NÓBREGA, Maria Luíza Sardinha de; TODARO, Mônica de Ávila (orgs.) **Corpo e Educação: Desafios e Possibilidades**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. p. 167-182.
- BEHRENS, Marilda Aparecida; OLIARI, Anadir Luiza Thomé. **Paradigma da Complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios**. Petrópolis: Vozes. 2006.
- BOUCIER, Paul. **História da dança no ocidente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. Brasília: Planalto, 1996 Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 22/11/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n.º CEB 22/98**. Brasília: CNE, 1998. Disponível em: [portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer\\_ceb\\_22.98.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf)

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais, Arte: Ensino de quinta a oitava série**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALFA, Maria Ignez de Souza. **A corporificação na dança**. 2010. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-graduação em Ciência da Literatura. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010.

\_\_\_\_\_. O tecer poético da dança na educação. *In*: CASTRO, Manuel Sérgio; FAGUNDES, Igor; FERRAZ, Antônio Máximo Ferraz (orgs.). **O educar poético**. 1. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2014. p. 311-326.

\_\_\_\_\_. Corpo e Dança. *In*: **Desdobramentos do corpo no século XXI**. MONTEIRO, Maria Conceição Monteiro, GIUCCI, Guillermo (orgs.) 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Caetés, 2016. p. 217- 228.

CASTRO, Manuel Antônio de. Interdisciplinaridade poética: o entre. **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 164, 2006.

COLÉGIO PEDRO II. **Projeto político pedagógico institucional**. Rio de Janeiro, 2017a. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2018/JUL/PPPI%20NOVO.pdf>. Acesso em: 31/07/2020.

COLÉGIO PEDRO II. Centro de Referência em Educação Infantil. **Projeto político pedagógico**. Rio de Janeiro: Campus Realengo, 2017b. Disponível em: <http://eduinfantilcp2.blogspot.com.br/p/ppp-2017.html> .Acesso em: 05/08/2020.

DANTAS, Heloísa. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. *In*: DE LA TAILLE, Yves de La.; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vigotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992. p. 85-98.

DAOLIO, Jocimar; RIGONI, Ana Carolina Capellini; ROBLE, Odilon José. Corporeidade: o legado de Marcel Mauss e Maurice Merleau-Ponty. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 3, p. 179-193, set./dez, 2012.

ERICKSON, F. Qualitative research on teaching. *In*: WITTROCK, M. (Ed.). **Handbook of research on teaching**. 3 ed. New York: MacMillan, 1986. p. 119-161.

FALABRETTI, Erickson S.; OLIVEIRA, Jelson R. de. Heidegger, Merleau-Ponty e a crítica ontofenomenológica da técnica. **Dissertatio Revista de Filosofia**, Pelotas, v. 42, p. 81-105, 2015.

FERNANDES, Ciane. Esculturas Líquidas: a pré-expressividade e a forma fluida na dança educativa (pós) moderna. **Caderno CEDES: Dança Educação**, São Paulo, v. XXI, n. 53, p. 7-29, abril, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Coleção Leitura. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURLAN, Reinaldo; BOCCHI, Josiane Cristina. O corpo como expressão e linguagem em Merleau-Ponty. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v.8, n.3, 2003, p. 445-450.

GATTO, Eduardo. Técnica. In: CASTRO, Manuel Antônio de *et. al.* (org.; coord.). **Convite ao Pensar**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2014. p. 231-234.

GIL, ANTÔNIO CARLOS. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOLDEBERG, Miriam. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GOMES, Cleomar F. Brinco, logo existo. O papel da ludicidade na educação escolar. In: GRANDO, B. S. (org.). **Corpo, Educação e Cultura**. Práticas Sociais e Maneiras de ser. Ijuí: Editora Unijuí, 2009. p. 111-118.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 40-51, Set./Out./Nov./Dez. 2002.

GONÇALVES, I. A. Relações de força: história, retórica, prova. **Revista Brasileira de História e Educação**. Campinas, São Paulo, v. 4, n. 1 [7]. Jan/jun. 2004, p. 223-227.

GONÇALVES, Maria Augusta Salim. **Sentir, Pensar, Agir: corporeidade e educação**. Campinas: Papyrus, 1994.

GRANDINO, P. J. Wallon e a psicogênese da pessoa na educação brasileira. In: GRATIOT- ALFANDEÉR, Hélène. **Henri Wallon**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massanga, 2010. p. 31-42. Coleção Educadores.

GROSGOUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. In: **Ciência e cultura**. São Paulo: SBPC, v. 59, n. 2, 2007. p. 32-35.

GUANAIS, Saryta Garrossino. **Aula de mim: a linguagem corporal na Educação Infantil e o protagonismo da criança no ensino de Dança**. 2017. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

GUIDA, Angela. Escuta. In: CASTRO, Manuel Antônio de [et. Al.] (org. ; coord.). **Convite ao Pensar** – 1 ed. – Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2014. p. 77-78.

HEIDEGGER, Martin. **A caminho da linguagem**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2008.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. 4ª edição. São Paulo: Perspectiva, 1971.

\_\_\_\_\_. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

\_\_\_\_\_. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. 4ª edição. São Paulo: Perspectiva, 1999.

LABAN, Rudolf. **Dança Educativa Moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

\_\_\_\_\_. **Domínio do movimento**. São Paulo, Sumus: 1978.

LAROSSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre a experiência**. Tradução: Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1 ed.; 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015 (Coleção Educação: Experiência e sentido).

MALAGUZZI, Loris. De jeito nenhum. Os cem estão lá. Trad. Lella Gandini. *In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emília em transformação*. v 2. Porto Alegre: Penso, 2016, p.21-22.

MATTOS, Mauro G. de; NEIRA, Marcos G. **Educação Física Infantil: construindo o movimento na escola**. 7. ed. São Paulo: Phorte, 2008.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2018 (Biblioteca Pensamento Moderno).

\_\_\_\_\_. **O olho e o espírito**. São Paulo: Cosac & Nacif, 2004.

\_\_\_\_\_. **O visível e o invisível**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

MORIN, Edgard. **Ciência com Consciência**. 8. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MURAD, Carlos Alberto. A imaginação criadora e o gesto projetual. **Revista Estudos em Design**. Rio de Janeiro, v. 7, n. 3, p. 11-23, 1999.

OLIVEIRA, Luciane Paiva Alves de. Violência, Corpo e Escolarização: apontamentos a partir da teoria crítica da sociedade. *In: Educação do corpo na Escola Brasileira*. OLIVEIRA, Marcus Aurélio Toborda de (org.). Campinas: Autores Associados, 2006.

OLIVIERA, Giovanina Gomes de Freitas. **O esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade**. Ijuí: Unijuí, 1999.

PENNA, Camila. Paulo Freire no pensamento decolonial: um olhar pedagógico sobre a teoria pós-colonial latino-americana. **Revista de Estudos e Pesquisa sobre as Américas**, v.8, n.2, p-181-199. 2014.

PONSO, Luciana Cao. Um salto de Maya Deren em direção à videodança. *In: CONGRESSO DA ABRACE, 7: Tempo de Memórias: vestígios, ressonâncias e mutações*, 2012, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. v. 3, n.1, 2012. Não-paginado.

PRADO, Rafael Auler; CALDAS, Marcus Tulio; QUEIROZ, Edilene Freire de. O corpo em uma perspectiva fenomenológico-existencial: aproximações entre Heidegger e Merleau-Ponty. **Psicologia: Ciência e profissão**. Brasília, vol. 32, n. 4, p. 776-791, 2012.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires. Ed. CLACSO, Conselho Latinoamericano de Ciencias Sociais Editorial/Editor. 2005.

RENGEL, Lenira Peral. **Dicionário Laban**. 2001. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Federal de Campinas, Campinas, 2001.

RICHTER, Sandra. Bachelard e a experiência poética como dimensão educativa da arte. **Educação** – Revista do Centro Educação da UFSM, Santa Maria, v. 31, n. 02 (jul/dez), p. 241-254, 2006.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emília: escutar, investigar e aprender**. Nova York: Routledge, 2006.

\_\_\_\_\_. **Diálogos com Reggio Emília: escutar, investigar e aprender**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

\_\_\_\_\_. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta de Reggio Emília. *In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emília em transformação*. v 2. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 237-251.

RUTHES, Ricardo. A questão da técnica e seus desdobramentos em Martin Heidegger. Universidade Federal do Paraná (UFPR). **Controvérsia**, São Leopoldo, v. 14, n. 1, p. 28-41, jan./abr. 2018.

SÁ, Alessandra Latalisa de. Um olhar sobre a abordagem educacional de Reggio Emilia. **Paidéia**. Revista do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde, Universidade Fumec. Belo Horizonte, v. 7, n. 8, p.55-80, jan./jun. 2010.

SANTIN, Silvino. O corpo simplesmente corpo. **Movimento**, Revista da Escola de Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, v. 7, n. 15, p. 57-73, 2001.

SARAIVA, Carola Freire. Arte e infância: experiência com imagens. *In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 7. SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO*, 4, 2017, Canoas, **Anais [...]**. Rio Grande do Sul: ULBRA, UFRGS, 2017, p. [1-14].

STOKOE, Patrícia; HARF, Ruth. **Expressão Corporal na pré-escola**. São Paulo: Summus, 1987.

TANNÚS, Fernanda Machain silva. **Corpo criança que dança, Corporeidade que vive**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2018.

TRIGO, Carla Verônica Cesar. Ensino de dança na educação infantil: o corpo e a ludicidade na construção do conhecimento. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Educação: Corpo em movimento II. Rio de Janeiro, v. 6, n.1, p. 360-381, jan/abril. 2020.

VAZ, Alexandre Fernandez. Corporalidade e formação na obra de Theodor W. Adorno: questões para a reflexão crítica e para as práticas corporais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 21-49, jul./dez. 2004

WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento**: ensaio de psicologia comparada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

APÊNDICE A – Termo de assentimento livre e esclarecido



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
COLÉGIO PEDRO II  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPII

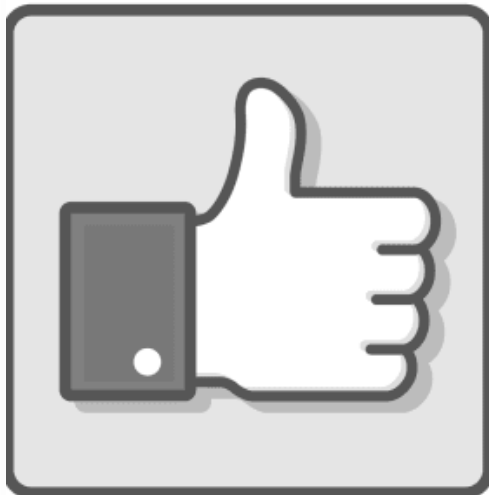


**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

*Estou fazendo uma pesquisa para entender como as crianças aprendem coisas dançando. Para isso, terei que filmar, fotografar as crianças nas nossas aulas e gravar nossas conversas.*

*Essa pesquisa pode ajudar a outros professores de Dança, porque no final será feito um livro de brincadeiras dançantes que eles poderão ensinar também.*

*Gostaria de saber se você quer fazer parte desse livro. Se você quiser participar circule com o giz o “like”, se não quiser circule o “dislike”.*



PRIMEIRO NOME: \_\_\_\_\_

Eu, \_\_\_\_\_ obtive de forma apropriada e voluntária o Assentimento Livre e Esclarecido do(a) participante da pesquisa \_\_\_\_\_.

_____ Assinatura do(a) pesquisador(a).	Data: ___ / ___ / ___
---	--------------------------

## ANEXO A- Declaração de anuência do Colégio Pedro II



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
COLÉGIO PEDRO II  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

---

**DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA**

Declaramos, para fins de comprovação junto à Plataforma Brasil, que a pesquisadora Carla Veronica Cesar Trigo deu entrada na solicitação de atividade de pesquisa no Colégio Pedro II, com o projeto "Dança na Educação Infantil: a criança como protagonista na construção do conhecimento".

O projeto está sendo analisado pelas instâncias devidas, estando sua execução condicionada à apresentação do parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa aprovado.

Desta forma, afirma a disponibilidade da instituição para a emissão do parecer, condicionado ao documento do Comitê de Ética.

Rio de Janeiro, 30 de abril de 2019.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'M. Oliveira', is written over a faint circular stamp.

PROF. MARCIA BARTOLOMEU DE OLIVEIRA  
Pró-Reitora de Pós-Graduação  
Mec. SIAPE N.º 1203208  
Colégio Pedro II

## ANEXO B – Termo de consentimento livre e esclarecido



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**COLÉGIO PEDRO II**  
**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPII**



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – RESPONSÁVEL LEGAL**

Prezado(a) responsável/representante legal:

Gostaríamos de solicitar o seu consentimento para o(a) menor \_\_\_\_\_ participar como voluntário(a) da pesquisa denominada “Dança na Educação Infantil: a criança como protagonista na construção do conhecimento”, realizada no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica do Colégio Pedro II e diz respeito a uma dissertação de mestrado. A pesquisa que será realizada na sala de Música do Campus Realengo I do Colégio Pedro II.

**1. OBJETIVO:** O objetivo do estudo é elaborar um produto educacional na forma de um livro didático sobre o ensino de Dança na Educação Infantil fundamentado na Pedagogia da Escuta.

**2. PROCEDIMENTOS:** a forma de participação do (a) menor consistirá na realização das atividades do Projeto “Dança Criança!”. Os registros serão feitos através de fotografias, gravações em vídeo e áudio, e relatos das experiências, feitos pela pesquisadora, através de diário de observação.

**3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS:** Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como mínimo, isto é, o participante pode apresentar no aspecto físico, lesões ou traumas provocados por quedas ou choques. No aspecto sócio-afetivo, os riscos podem incluir desconforto ou constrangimento do participante em ocasiões em que o mesmo se sinta exposto perante os demais alunos ou responsáveis em alguma atividade de aula, encontro aberto ou apresentação em evento da escola. Para minimizar tais riscos, serão adotadas medidas preventivas relacionadas à segurança física do participante através da adequada ambientação do local, da atenção necessária ao aspecto afetivo pela observação de suas reações e pela liberdade de recusa na participação de alguma atividade que julgue constrangedora. No caso da ocorrência de acidentes, é prevista como providência a ser tomada, o encaminhamento ao posto médico do Campus Realengo. O potencial benefício direto desta pesquisa para os sujeitos participantes relaciona-se ao fato de que o ensino de Dança vem agregar a diversidade de linguagens artísticas oferecidas pelo Colégio Pedro II aos alunos da Educação Infantil visando o desenvolvimento integral da criança.

**4. GARANTIA DE SIGILO:** os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a privacidade do (a) menor será respeitada e o nome dele (a) ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o(a) identificar, será mantida em sigilo. O (a) pesquisador (a) responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903  
 TEL: 21 3891-0020 – Email: [cep@cp2.g12.br](mailto:cep@cp2.g12.br)  
 Site : <http://www.cp2.g12.br/blog/cepcpii/>

Rubrica Pesquisador: \_\_\_\_\_

Rubrica participante: \_\_\_\_\_

**5. LIBERDADE DE RECUSA:** a participação do (a) menor neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a permitir que ele (a) participe do estudo, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar que o (a) menor saia da pesquisa ele (a) não sofrerá qualquer prejuízo.

**6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO:** a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido à participação do (a) menor no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

**7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES:** você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com o(a) pesquisador(a). Caso você concorde em participar, as páginas serão rubricadas e a última página será assinada por você e pelo(a) pesquisador(a). O(a) pesquisador(a) garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso ao(a) pesquisador(a) Carla Verônica Cesar Trigo, pelo e-mail: carlavetrig@gmail.com. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPII), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: cep@cp2.g12.br

### CONSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_ li e **concordo** com a participação do menor \_\_\_\_\_ na pesquisa. Sendo assim,

(  ) **autorizo** o uso de sua imagem e voz

Eu, \_\_\_\_\_ li e **não concordo** com a participação do menor \_\_\_\_\_ na pesquisa. Sendo assim,

(  ) **não autorizo** o uso de sua imagem e voz.

Assinatura do(a) responsável /representante legal	Data: ___ / ___ / ___
---	-----------------------

Eu, \_\_\_\_\_ obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do (a) responsável /representante legal pelo (a) menor participante da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a)	Data: ___ / ___ / ___
---------------------------------	-----------------------