



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**MARTA PATRICIA FAIANCA SODRÉ**

**DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
uma possibilidade para a vivência da corporeidade.**

**MANAUS - AM**

**2023**

MARTA PATRICIA FAIANCA SODRÉ

**DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:**

uma possibilidade para a vivência da corporeidade.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE, da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. João Luiz da Costa Barros.

MANAUS - AM

2023

## Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

S679d Sodré , Marta Patrícia Faianca  
Dança na educa o infantil : uma possibilidade para a vivência da corporeidade / Marta Patrícia Faianca Sodré . 2023  
164 f.: il. color; 31 cm.

Orientador: João Luiz da Costa Barros  
Tese (Doutorado em Educa o) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Dança. 2. Educa o Infantil. 3. Fenomenologia. 4. Corporeidade. I. Barros, João Luiz da Costa. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

**MARTA PATRÍCIA FAIANCA SODRÉ**

**DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:**

uma possibilidade para a vivência da corporeidade.

Essa Tese foi julgada aprovada para a obtenção do Grau de Doutora pela Universidade Federal do Amazonas, em sua forma final, pela Comissão Examinadora.

Aprovada em \_\_\_\_\_

Banca Examinadora:

---

Orientador: Prof. Dr. João Luiz da Costa Barros  
Universidade Federal do Amazonas-UFAM

---

Prof. Dr. José Damião Trindade Rocha  
Universidade Federal do Tocantins-UFT

---

Prof. Dr. Wagner Wey Moreira  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Iolete Ribeiro da Silva  
Universidade Federal do Amazonas - UFAM

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carolina Brandão Gonçalves  
Universidade do Estado do Amazonas– UEA

---

Prof. Dr. .<sup>a</sup> Leila Adriana Baptaglin (Suplente)  
Universidade Federal do Pará– UFPA

---

Prof. Dr. Evandro Ghedin (Suplente)  
Universidade Federal do Amazonas - UFAM

A minha família, razão de minha existência.

A Deus.

Agradeço ao meu orientador pela paciência e grandes ensinamentos.  
Agradeço a todos que colaboraram de forma direta ou indireta, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação - CAPES, à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM, financiadores do PPGE/UFAM.

“OM AH HUM VAJRA GURU PADMA SIDDHI HUM”

RINPOCHE, 1999

## A BAILARINA

Esta menina  
tão pequenina  
quer ser bailarina.

Não conhece nem dó nem ré  
mas sabe ficar na ponta do pé.

Não conhece nem mi nem fá  
mas inclina o corpo para cá e para lá.

Não conhece nem lá nem si,  
mas fecha os olhos e sorri.

Roda, roda, roda com os bracinhos no ar  
e não fica tonta bem sai do lugar.

Põe no cabelo uma estrela e um véu  
e diz que caiu do céu.

Esta menina  
tão pequenina  
quer ser bailarina.

Mas depois esquece todas as danças,  
e também quer dormir como as outras crianças.

Cecília Meireles  
Ou isto ou aquilo (2014)

## RESUMO

A presente pesquisa objetivou compreender como a dança clássica, através dos significados do fenômeno da corporeidade, integra o cotidiano de crianças, ressignificando suas práticas, seus espaços e tempos no processo educativo escolar. A presente tese pretendeu reconhecer que a dança clássica, enquanto manifestação artística e rítmica, desenvolvida por meio das atividades relacionadas aos movimentos das crianças, pode cooperar com o aprimoramento da percepção do ritmo, com crianças mais participativas, criativas e críticas, isto é, para a busca da cidadania das crianças. O estudo problematizou com a seguinte questão central da tese: Em que medida, as práticas, os espaços e tempos vividos na dança no ambiente escolar, tendo como pressuposto o fenômeno da corporeidade, pode cooperar com o sentido e o significado da percepção do ritmo e da ludicidade pelas e com as crianças a partir de um olhar sob a perspectiva de Merleau-Ponty? O estudo contribui para a área da Educação, Artes e Educação Física, no que se refere às ações didático-pedagógicas, as quais podem colaborar na formação de profissionais da educação, por meio da percepção do ritmo de diversas formas de alcançar a criança em sua totalidade, evidenciando o fenômeno da experiência vivida, o ritmo expresso nos movimentos da criança, a conquista da autonomia e a formação da própria personalidade. Como recurso metodológico, possui abordagem qualitativa e faz-se uso da combinação de pesquisa bibliográfica e pesquisa fenomenológica que está sendo desenvolvida com 10 crianças matriculadas no Jardim da Infância Casa da Criança, como forma de propiciar o contato com a dança clássica, um dos elementos das atividades rítmicas, por meio da proposta de dança-arte-educação numa perspectiva lúdica, suas respectivas professoras do ensino regular e a professora vinculada ao projeto de dança na escola. Tratou-se de uma escola pública municipal, na zona centro sul, de Manaus, bairro Centro. A coleta de dados deu-se por meio de observações participativas, diário de campo e entrevista com roteiros semiestruturados, sendo este realizado em três momentos: o primeiro, diagnóstico e os demais, realizados no processo de desenvolvimento dos encontros e finalização das vivências. Os resultados apontam para a criação de vínculos entre as crianças e a dança clássica, ampliando seus conhecimentos, suas potencialidades e projetar uma nova visão das atividades rítmicas com crianças na escola.

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

## ABSTRACT

This research aimed to understand how classical dance, through the meanings of the phenomenon of corporeality, integrates children's daily lives, giving new meaning to their practices, spaces and times in the school educational process. This thesis intended to recognize that classical dance, as an artistic and rhythmic manifestation, developed through activities related to children's movements, can cooperate with the improvement of rhythm perception, with more participative, creative and critical children, that is, to the pursuit of children's citizenship. The study problematized with the following central question of the thesis: To what extent, the practices, spaces and times lived in dance in the school environment, having as assumption the phenomenon of corporeality, can cooperate with the sense and meaning of the perception of rhythm and of playfulness by and with children from a Merleau-Ponty perspective? The study contributes to the area of Education, Arts and Physical Education, with regard to didactic-pedagogical actions, which can collaborate in the training of education professionals, through the perception of the rhythm of different ways of reaching the child in his totality, evidencing the phenomenon of lived experience, the rhythm expressed in the child's movements, the conquest of autonomy and the formation of his own personality. As a methodological resource, it has a qualitative approach and uses a combination of bibliographic research and phenomenological research that is being developed with 10 children enrolled in the Casa da Criança kindergarten, as a way of providing contact with classical dance, one of the elements of rhythmic activities, through the proposal of dance-art-education from a playful perspective, their respective regular school teachers and the teacher linked to the dance project at school. It was a municipal public school, in the south central zone of Manaus, Center neighborhood. Data collection took place through participatory observations, field diary and interview with semi-structured scripts, which were carried out in three moments: the first, diagnosis and the others, carried out in the process of developing the meetings and finalizing the experiences. The results point to the creation of links between children and classical dance, expanding their knowledge, their potential and projecting a new vision of rhythmic activities with children at school.

**Keywords:** Dance; Child education; Phenomenology; Corporeity.

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>17</b>
1.1 O Caminhar dançante e a busca do objeto de estudo .....	18
1.2 Objetivos da pesquisa.....	23
1.3 Estrutura do trabalho.....	23
<b>2 EDUCAÇÃO, DANÇA E CORPOREIDADE: QUESTÕES LEGAIS E TEÓRICAS</b> .....	<b>27</b>
2.1 A Dança na LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei 9394/96 .....	29
2.2 A Dança na Base Nacional Comum Curricular – BNCC.....	31
2.3 A Dança no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI .....	33
2.4 A Dança nas DCNEIS – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.....	35
2.5 Dança e Educação: questões teóricas.....	37
2.6 A Corporeidade: o Corpo-Criança no ambiente escolar .....	42
2.7 O Corpo Criança na escola de Educação Infantil.....	43
<b>3 A PERCEPÇÃO DO RITMO E DA LUDICIDADE DA CRIANÇA ATRAVÉS DA DANÇA</b> .....	<b>47</b>
3.1 A dança como possibilidade de experiência da Corporeidade e as lendas amazônicas. ....	48
3.2 O fenômeno e a percepção do ritmo na criança que dança.....	50
3.3 Ritmo do Movimento na Criança: ver e perceber .....	52
<b>4 A DANÇA CLÁSSICA NO CONTEXTO PEDAGÓGICO E EDUCACIONAL – O FENÔMENO CORPOREIDADE EM QUESTÃO</b> .....	<b>55</b>
4.1 A Dança Clássica na óptica da educação e na percepção da corporeidade .....	61
4.2 Emersilogia: por uma educação sensível a partir dos sentidos na Educação Infantil.....	63
4.3 Dança clássica como possibilidade de experiência da corporeidade com crianças. ....	66
<b>5 OS SENTIDOS DA TRAJETÓRIA NA COMPOSIÇÃO COREOGRÁFICA DA PESQUISA</b> .....	<b>68</b>
5.1 O lugar da pesquisa: Escola Jardim da Infância Casa da Criança ...	72
5.2 Um tempo reflexivo e de superação: o risco de dançar .....	77
5.3 Os participantes da pesquisa .....	79
5.4 Os caminhos traçados para recolher as informações: encontros e desencontros.....	80
5.5 Os Encontros: sistematização e organização .....	81
5.6 O movimento emergido a partir da inserção na pesquisa.....	83
<b>6 UMA PROPOSTA DE BALLET FOLCLÓRICO NO JARDIM CASA DA CRIANÇA</b> .....	<b>85</b>
6.1 Descrição .....	86
6.1.1 As Aulas de Ballet: vivências com Lendas e Músicas. ....	87

6.1.2 A Lenda do Uirapuru .....	91
6.1.3 A Lenda da Origem do Rio Amazonas .....	95
6.2 Análise ideográfica .....	97
6.2.1 Experiências com o Ballet: Artes Visuais, Teatro e Música .....	99
6.2.2 A Culminância: Ballet, Teatro, Música e Lendas Amazônicas.....	103
6.2.3 Vozes infantis do corpo que dança .....	106
6.2.4 Narrativas individuais das experiências das professoras.....	110
6.3 Análise nomotética.....	113
6.3.1 A Escuta Fenomenológica .....	116
<b>7 O SENTIDO E SIGNIFICADO DOS MOVIMENTOS EXPRESSADOS NAS LENDAS AMAZÔNICAS.</b> .....	<b>134</b>
7.1 O olhar junto aos professores.....	134
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.</b> .....	<b>137</b>
<b>REFERÊNCIAS.</b> .....	<b>142</b>
<b>APÊNDICES.</b> .....	<b>146</b>
<b>ANEXOS.</b> .....	<b>161</b>

## **APRESENTAÇÃO**

Sou Bailarina Clássica, Professora de Ballet, Atriz, Pesquisadora e Professora de Artes lotada na Secretaria Estadual de Educação – SEDUC/AM e na Secretaria Municipal de Educação – SEMED/AM e Professora de Libras, na Universidade do Estado do Amazonas, tanto na cidade de Manaus como no interior do Amazonas.

Minha relação com a Arte começa muito cedo, quando ainda menina, participava de encenações artísticas, animações infantis e apresentações teatrais, com minha mãe nos palcos do Teatro Amazonas, Teatro Gebes Medeiros, Teatro Américo Alvarez (Vovô Branco, Teatro Jorge Bonates e tantos outros espaços culturais como o Amazonas Shopping, estando nos palcos “trabalhando” com artes, antes mesmo de saber o que isso significaria, anos mais tarde.

Nascida e criada na capital amazonense, comecei meus estudos em Dança aos 03 anos de idade na Escola de Ballet Clássico José Rezende, tendo o próprio Bailarino José Rezende como orientador e professor nas aulas de Ballet e, Jerusa Mustafa, Pianista Clássica, tocando e executando as músicas ao piano enquanto as bailarinas faziam as aulas na barra de ballet.

A dança, definitivamente, entrara para a minha vida. O Ballet Clássico sempre foi minha paixão. Estudei no Patronato Santa Terezinha onde fiz Ballet Clássico e, também, no Colégio Dom Bosco, sempre fazendo Ballet e Jazz me apresentando em competições viabilizadas pela escola desde à Educação Infantil até o Ensino Médio.

Como Líder de Torcida, apresentava-me com apresentações coreográficas. Minha experiência como bailarina no Liceu de Artes Cláudio Santoro viabilizou, também, conhecimento no Ballet Clássico, Dança Moderna, Danças Urbanas e Teatro.

Após terminar o Ensino Médio, ingressei no Curso de Dança da Universidade do Estado do Amazonas, tendo como minha primeira formação Licenciatura em Dança e minha segunda formação Bacharel em Dança, na UEA e, como dizia o Professor Barradas, Diretor da ESAT, então: a UEA é a segunda casa de Martinha. Fiz Dança Cênica no Centro de Artes da Universidade do Amazonas – CAUA. Na UEA estava sempre fazendo disciplinas relacionadas ao Teatro, à Música e à Dança.

Fui Corista no Coral Orfeão, da UEA, sob a Regência do Maestro Adroaldo Cauduro e do Coral da UFAM. Ministrei aulas de Ballet e de Dança em geral nos Projetos: Jovem Cidadão e VidAtiva. Como professora do projeto Jovem Cidadão fui contemplada com uma oficina com Kika Sampaio de Sapateado e ao longo da minha formação na UEA tanto na Graduação de Licenciatura quanto no Bacharelado fiz vários cursos.

Aprendi várias modalidades e tive oportunidade de fazer oficinas com professores externos da universidade em eventos. Assim, também tive aprendizado de Dança Barroca compilar Montoya, na Faculdade. Participei de projetos de Extensão de Dança Aérea, Dança Flamenca, Jazz, Dança de Salão.

Participei de muitos Congressos e fui jurada de vários concursos de dança. Na faculdade, eu e outros colegas criamos o Grupo Dabukuri, com o objetivo de expressar além das modalidades, o corpo com outras propostas e linguagens artísticas, como a Dança Contemporânea, por exemplo, criando na UEA espetáculos e apresentações com a finalidade de participar de eventos e competições em festivais, no Brasil. Fui Bailarina do Balé Folclórico do Amazonas até 2016, onde além da grande experiência em um corpo artístico profissional do estado, aprendi muito sobre nossa cultura e as danças amazônicas na prática.

Sou atriz da Cia Amadores de Teatro, sob a direção de Fabiene Priscila. Assim, trafego pela Música, Teatro e Dança. Durante o período da graduação na formação de licenciatura, enxerguei os caminhos como professora, conseguindo trazer possibilidades para os alunos e enquanto docente pude proporcionar experiências diferentes para os meus alunos. No bacharelado, foram experiências que meu corpo estava solicitando e comecei a entender essa vivência e colocando toda essa prática corporal também para sala de aula. Com o tempo entendi que esses corpos e todas as práticas docentes eram mais significativas podendo trazer diferentes possibilidades e oportunidades na mudança de vida de cada estudante.

Sou Bailarina pela Royal Academy of Dance (Escola Filial de Londres), na Escola de Ballet Álvaro Gonçalves. Intérprete da Dabukuri Cia de Dança, Bailaora da Cia Gitanos del Fuego.

Assim, passei a observar que cada um tinha uma história, tinha um corpo, uma experiência, uma trajetória, dessa forma, comecei a utilizar as reflexões da

dança no dia a dia para pesquisar e comecei com uma pesquisa relacionada ao corpo surdo, na Escola Bilíngue Augusto Carneiro dos Santos, trazendo a questão da LIBRAS como língua, linguagem corporal e como recurso imagético para o processo de ensino coreográfico em dança, onde os estudantes surdos não faziam reprodução de movimento mais uma criação a partir da sua vivência.

Em seguida, trouxe reflexões desse corpo no cotidiano nos ônibus, nas paradas, nos bares, o porquê desse corpo que no dia a dia ficava reprimido e excluído. Assim, aprofundei o estudo da LIBRAS e sou Especialista em Língua Brasileira de Sinais e “mergulhei” na linguagem corporal surda que muitas vezes acaba sendo ignorada, entretanto, traz consigo o forte significado daquilo que você traz dos seus símbolos e das suas emoções, significado de cada ação que chega e como aquilo reflete em você e no outro.

Fiz o Mestrado em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, com Dissertação intitulada “. No decorrer do processo fui entendendo que a questão do corpo na sociedade é um processo histórico pendente desde os primórdios e passei a investigar esse corpo na inclusão, visto que estamos vendo muitas possibilidades, muitos corpos e alguns que são invisibilizados, corpos que precisam ser vistos.

Então, passei a pesquisar com o olhar da inclusão e da diferença, vendo aquele que muitas vezes era velado: o corpo, entendendo que tudo independente de suas condições, todos são singulares e todos temos peculiaridades, diversidade e diferença. Somos diferentes, cada corpo é um corpo, cada marca uma história, cada olhar um significado.

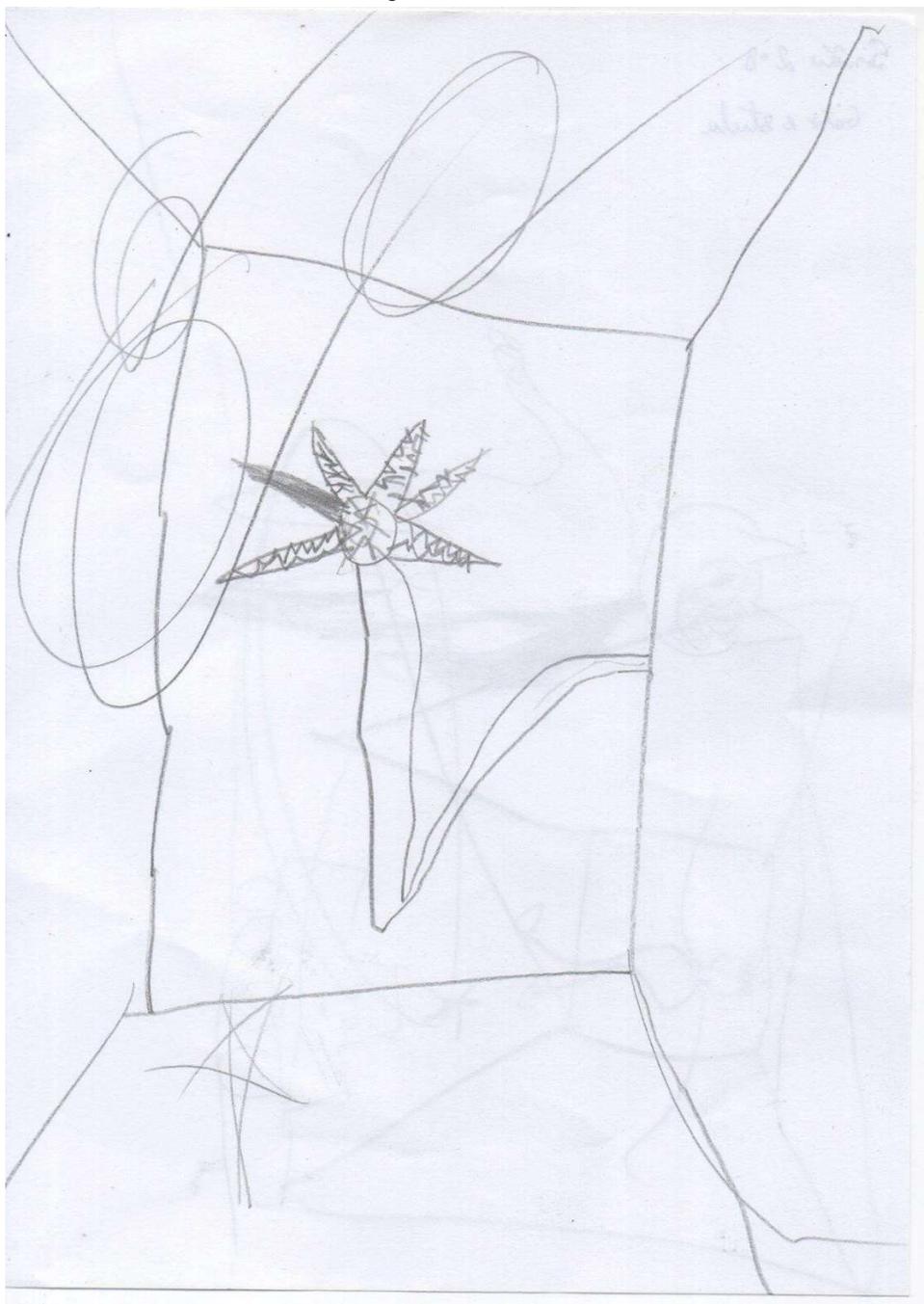
Entendendo como ocorrem essas relações corpóreas fui sendo instigada a compreender esse processo corporal formativos na escola desde a base. Essa instigação me levou ao momento atual do Doutorado, assim, trago reflexões sobre esse corpo que pode ser além, mergulhando agora na pesquisa da corporeidade porque entender tudo isso é trazer também as reflexões desse corpo, de seu íntimo. Tudo isso é refletir o corpo e pensar como é esse ser estando no mundo no aqui e no agora.

Sou bailarina, professora, pesquisadora, mas acima de tudo sou um Ser, sou um corpo que está aqui experimentando, entregando-me ao momento vivido e vivenciando sentindo suas emoções com toda inteireza possível, tentando fazer a diferença de alguma forma.

Dessa forma, entendo que por meio do movimento, o que acontece com você, com o outro e com tudo ao seu redor, é CORPOREIDADE e isso é DANÇA, isso é viver, é exatamente o que apresento nesta pesquisa: a reflexão e as possibilidades de enxergar, de olhar essa realidade a partir da filosofia primeira e em constante questionamento.

## 1 INTRODUÇÃO

Figura 1 O Gato-Estrela



**Fonte:** Acervo Pessoal da pesquisadora

O desenho acima é o “Gato-estrela”, um aluno autista que os pais acharam que ele não conseguiria dançar e acompanhar as atividades, por isso não o autorizaram a fazer parte da pesquisa. Toda vez que eu entrava na sala de aula ele falava: “*Hoje eu vou pro balé, né!*”.

## 1.1 O Caminhar dançante e a busca do objeto de estudo

Entramos, agora, em um universo de infinitas possibilidades, onde a criatividade além de ser um dos pressupostos da corporeidade apresentados aqui também é o que guia nossa caminhada neste estudo, assim como fica exemplificado no desenho acima realizado por uma das crianças do *loco* da pesquisa.

Esta pesquisa delimita estudar o fenômeno educativo da dança na educação infantil ensino da Dança na educação infantil, tratando não só da importância da formação de professores para a atuação nessa linguagem e suas relações com a corporeidade, mas também da contribuição da pesquisadora com a formação pessoal e cultural das crianças. Os professores responsáveis por esses segmentos são, em sua grande maioria, pedagogos. Entretanto, há que se pensar também, o lugar dessa linguagem artística no curso de Pedagogia e, posteriormente, na escola.

Deste modo, a Dança como prática corporal com crianças sugere a quebra de paradigmas na perspectiva da aprendizagem cultural no que diz respeito às aulas de Dança como repetição de gestos sem significados simplesmente, a repetição de gestos técnicos. Ora, a escola com seus conflitos e contradições articula, organiza, administra a estrutura escolar e define a política pedagógica.

É bem verdade ser o ensino de Dança uma possibilidade de se trabalhar o lúdico, mas há que se problematizar também se tal ensino consiste, apenas, em uma brincadeira e/ou entretenimento ou se há um compromisso em valorizar o ensino numa perspectiva pedagógica. Evidente que o professor não deve corrigir os movimentos e nem tentar ajustá-los a normas, exigindo precisão, concentração e rigorosidade.

Entretanto, faz-se necessário pensar em uma proposta de ensino que prime pela criatividade, pelo estímulo ao corpo, pela autonomia da criança e, sobretudo, pela possibilidade de a escola trabalhar o fazer artístico para além da apreciação: a fruição.

A dança como atividade psicomotora sensorial proporciona aspectos interacionais e corporais. Assim, na visão de Cunha (1992, p. 13) “somente a escola, através do emprego de um trabalho consciente de dança, terá condições de fazer emergir e formar um indivíduo com conhecimento de suas verdadeiras

possibilidades corporais-expressivas”. Sabe-se que o ser humano aprende e interage por meio das várias linguagens. A dança, como linguagem corporal, promove momentos de interação possibilitando desenvolvimento e crescimento mútuo, uma vez que através da dança, o professor educa e é educado.

Por tudo isso, realizamos a pesquisa empregando, na prática, a linguagem artística Dança como uma linguagem corporal capaz de promover a motricidade, o desenvolvimento estético, o pensamento, a afetividade e a sociabilidade de meninos e meninas, a partir das interações que a criança estabelece com seus pares, enfatizando que o professor, também, é um desses pares proporcionando mediação para a construção de conhecimentos.

A pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, especificamente, na Linha 2 que trata da Educação, interculturalidades e desenvolvimento humano na Amazônia. Em consonância com o tripé da universidade: ensino, pesquisa e extensão, a pesquisadora se debruçou sobre aquela que, também, se configura como um desafio: a pesquisa, neste caso, a pesquisa com crianças amazônidas.

Compreender o universo infantil, sua cultura, e, sobretudo, seu pensamento, exigiu uma episteme que tratasse do desenvolvimento da criança. Assim, não se fez nesta pesquisa, um histórico do desenvolvimento humano, mas tratou do entendimento e compreensão do desenvolvimento da criança nas dimensões física, psicossocial e cognitiva, considerando suas apreensões no mundo através da arte, especificamente da dança, visto que, como afirmam Papalia e Fedman (2013, p. 37) esses aspectos se interrelacionam e são afetados um pelo outro, considerando, também, as formas de aprender da criança bem como sua cultura.

Esta pesquisa não tratou, especificamente, da formação de professores, entretanto, olhei meu objeto de estudo e os participantes através do prisma de Contreras (2002) que traz em suas concepções sobre o conceito de autonomia docente, mostrando que a autonomia consiste no grau ou estado de consciência acerca da docência. Em se tratando do controle da gestão administrativa, processo muito comum nas escolas públicas, o autor chama a atenção para o perigo da racionalização do ofício do professor que ocasiona algumas práticas naturalizadas tais como: “separação entre concepção e execução no processo

produtivo; desqualificação; perda de controle sobre o seu próprio trabalho” (p. 39). Assim, a proletarização gera a falta de autonomia.

Dessa forma, esse autor nos convida a refletir sobre a operacionalização da profissão professor e de como a educação se configura no meio social, mais ainda, quais os significados e significações dadas ao ato educativo a partir dos saberes docentes, ou seja, há que se pensar na humanização nos processos de ensino e de aprendizagem, tantas vezes já petrificados pelo cotidiano em busca, apenas, da “fixação do currículo” (CONTRERAS, 2002, p. 40).

A importância da *práxis* educativa é considerada nesta pesquisa visto que se preocupa com o processo de formação dos professores de dança, entendendo que essa formação é garantida na Lei de Diretrizes e Bases – LDB, Lei N. 9394/96 no que se refere à Educação Básica.

Desse modo, teoria e prática precisam estar em consonância e conexão para a operacionalização dos saberes aprendidos, por isso, Tardif (2008, p. 241) apresenta as concepções teóricas necessárias à formação docente, afirmando que “abrir um espaço maior para os conhecimentos práticos dentro do próprio currículo” se configura como “o principal desafio para a formação de professores “[...], visto que o professor que atua em sala de aula deveria, também, colaborar para a construção do currículo.

É nessa perspectiva de se entender os significados e significações para a escola, para o professor, para o alunado que esta pesquisa se instalou, na intenção de se problematizar e entender as concepções de dança, de artes que perpassam pela escola, pelo sistema e pelo imaginário infantil.

A escola se configura como um espaço que, não só se deve proporcionar às crianças o acesso às Artes por meio das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro, mas também deve, o espaço escolar, fazê-las experienciar essas linguagens artísticas. Algumas vezes, sem preparo e sem conhecimento, os professores e professoras negligenciam o ensino de Dança na escola ou, ainda, o confundem empregando metodologias que mais têm a ver com ludicidade que com ensino de Dança.

Este estudo partiu do fato de que a Dança, assim como as outras linguagens artísticas, é uma forma de expressão que deve fazer parte processo da aprendizagem de meninos e meninas e como tal, contribui para o desenvolvimento das potencialidades corporais da criança. Desse modo, a

Dança faz-se tão necessária nas aprendizagens ofertadas para a Educação Infantil, assim como o compartilhamento e potencialização de outras aprendizagens nesse “início e fundamento do processo educacional” (BRASIL, 2017, p. 38).

O interesse pela pesquisa surgiu a partir da experiência da pesquisadora como professora de Artes e Dança em uma escola pública estadual, trabalhando o ensino das Artes e da Corporeidade, em seus aspectos culturais, artísticos, sociais e educacionais. A sensibilização pela temática é recorrente desde os tempos de acadêmica no Curso de Licenciatura em Artes / Dança pela Universidade do Estado do Amazonas, pesquisando acerca da Dança em suas diferentes dimensões e, também, como estudante de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas - PPGÉ.

A trajetória como educadora e professora de Dança / Balé e, também, como pesquisadora na área de educação trouxe experiências ao longo das pesquisas e práticas desenvolvidas, através da Dança, unindo, assim, questões pedagógicas e corporais. Assim, veio, então, a preocupação em trabalhar a corporeidade de crianças no ambiente escolar.

Portanto, a questão central da tese é: Em que medida, as práticas, os espaços e tempos vividos na dança no ambiente escolar, tendo como pressuposto o fenômeno da corporeidade, pode cooperar com o sentido e o significado da percepção do ritmo e da ludicidade pelas e com as crianças a partir de um olhar sob a perspectiva de Merleau-Ponty?

Dessa forma, algumas indagações nortearam esta pesquisa: como as crianças compreendem e constroem suas concepções sobre Dança? De que forma as crianças possuem experiências com Dança? A dança é uma possibilidade de experiência educativa e crítica? A dança na educação infantil poderia atingir os propósitos educativos e de criticidade? Como a dança e seus elementos constituintes podem ser verdadeiramente significativos para o ensino na escola? Como a arte e a dança, podem contribuir efetivamente para a formação das crianças? Como é trabalhado o ensino de Dança no Jardim da Infância (é essa a nomenclatura da creche/escola)? Qual o lugar da dança no currículo de Pedagogia, uma vez que esses meninos e meninas têm como professores com formação em Pedagogia?

Tais indagações nutriram nosso inconformismo e através delas, buscamos respostas, não definitivas, mas capazes de contribuir para pensarmos a vida como fenômeno, o qual aparece como uma estrutura, reunindo dialeticamente na intencionalidade o homem e o mundo, a existência e a significação. Essas são as questões norteadoras que perseguiram esta pesquisa, no afã de ouvir as vozes das crianças e responder as inquietações, aqui, propostas.

Dessa forma, objetivamos compreender como a dança clássica, através dos significados do fenômeno da corporeidade, integra o cotidiano de crianças, ressignificando suas práticas, seus espaços e tempos no processo educativo escolar. No afã de atingirmos os objetivos foi proposto averiguar as práticas pedagógicas das professoras do ensino regular e a professora vinculada ao projeto de dança na escola; compreender o fenômeno da corporeidade enquanto processo educativo no ambiente escolar e desvelar nas aulas de dança-arte-educação o sentido e o significado da corporeidade na vida das crianças.

O olhar fenomenológico guiou o caminhar metodológico para atingirmos o objetivo proposto que terá como *loco* o Jardim da Infância Casa da Criança localizada na cidade de Manaus. Os participantes foram 10 crianças matriculadas, suas respectivas professoras do ensino regular e a professora vinculada ao projeto de dança na escola. Fizemos uso de observações participativas, diário de campo e entrevista com roteiros semiestruturados.

Portanto, foi preciso investigar como a Dança é concebida pelas próprias crianças em seu ambiente escolar. Assim, muito é importante para uma instituição de 70 anos que presta serviço à comunidade de maneira a levar educação a crianças de baixa renda e ofertar, na medida do possível, uma educação de qualidade para a Educação Infantil efetiva que considere a infância como uma particularidade nos processos de percepção.

## 1.2 Objetivos da pesquisa

**Geral:** Compreender como a dança clássica<sup>1</sup>, através dos significados do fenômeno da corporeidade, integra o cotidiano de crianças, ressignificando suas práticas, seus espaços e tempos no processo educativo escolar.

### **Específicos:**

- ⇒ Averiguar as práticas pedagógicas das professoras do ensino regular e a professora vinculada ao projeto de dança na escola;
- ⇒ Compreender o fenômeno da corporeidade enquanto processo educativo no ambiente escolar;
- ⇒ Desvelar nas aulas de dança-arte-educação o sentido e o significado da corporeidade na vida das crianças.

## 1.3 Estrutura do trabalho

A pesquisa possui a vertente epistemológica fenomenológica, utilizando a fenomenologia como dimensão profundamente pedagógica, visto que é um método da experiência cultural, atento ao problema da existência.

Em *A Concepção Fenomenológica da Educação*, Antônio Muniz de Rezende nos apresenta os discursos fenomenológicos quais sejam: descritivo, compreensivo e interpretativo, abordando a importância da dimensão pedagógica da fenomenologia nos fazendo pensar acerca dos processos de ensino e de aprendizagem, visto que “[...] o método da fenomenologia é afinal um método de aprendizagem, diretamente relacionado com a experiência cultural [...]” (REZENDE, 1997, p. 32).

O autor nos convida a pensar a aprendizagem significativa em busca da “percepção de sentido de existência” em visão meleaupotyana. Assim, educar-se, para essa autora segundo Rezende (1997) significa consistir “[... antes de tudo em aprender esse sentido para que a existência possa ser vivida humanamente como tal” (p.51), do contrário, a não percepção de “sentidos” na vida seria um processo de alienação, por isso, importante é pensar sobre os três diferentes sentidos do vocábulo “sentido”.

---

<sup>1</sup> A dança clássica ou balé clássico (ballet), como mais é conhecido, é uma vertente/modalidade de dança.

O autor nos elucida sobre tais distinções dizendo que o primeiro sentido se refere aos cinco sentidos existentes (visão, audição, paladar, olfato e tato) na busca por uma consciência da percepção, sendo capaz de tornar crível a própria realidade. O segundo sentido do sintagma “sentido” “diz igualmente respeito à aprendizagem humano-significativa: trata-se da significação propriamente dita e de uma correspondente educação da inteligência” (REZENDE, 1990, p. 52). O terceiro está relacionado à realidade do mundo e sua significação, bem como aos “rumos” e “orientação” que sujeitos dão a sua existência a partir de suas autonomias e liberdades nas interrelações simbólicas instaladas no eu e no outro, ressignificadas desde a infância produzindo sentido mediante os símbolos convencionados em uma sociedade/comunidade.

Nessa perspectiva, concebemos as interpretações das crianças para melhor compreender a dimensão simbólica do sentido da existência da dança na vida da criança como possibilidade para superar uma atitude dogmática tanto no nível do conhecimento como da liberdade corpórea. Não sendo apenas isso, entendemos que a crítica permanente se constitui como uma mola propulsora que tem condições de nos conduzir a outros horizontes com outras possibilidades nas dimensões da estrutura fenomenal dialética: subjetiva, social, histórica e de mundo, visto que a criança é um ser social.

Neste estudo, utilizamos a pesquisa empírica com pressupostos teórico-filosóficos fundamentados nas contribuições de Maurice Merleau-Ponty para estruturar algumas de nossas afirmações com relação ao fenômeno da corporeidade rítmica e lúdica das crianças. Apresentamos, nesta trajetória, as maneiras como a Dança e seus elementos constituintes podem ser verdadeiramente significativos para o ensino na escola, percebendo como a arte, como a dança, podem contribuir efetivamente para a formação das crianças da Educação Infantil.

A ida ao objeto foi pela busca da compreensão, das relações entre o sentido pleno e suas diversas outras manifestações do ensino da dança na educação infantil como símbolo concreto, considerando aspectos culturais e sociais das crianças e dos professores, na tentativa de dialogar sobre a afirmação da dança como experiência formativa na educação básica do estado do Amazonas.

Esta busca tratou da realidade complexa, observando a multiplicidade de dimensões que estão presentes nela, inclusive pelo apontamento das diferentes perspectivas percebidas entre os seus participantes, numa perspectiva da “voz” infantil. Para tanto, foram entrevistadas crianças do segmento da Educação Infantil.

É percebido que a trajetória histórica nos aponta o quanto o conhecimento sobre dança é recente em nosso cotidiano escolar e, ao nosso olhar, o quanto se torna urgente o seu desvelamento. Apresentamos, nesta pesquisa, como a dança pode se constituir como uma experiência verdadeiramente significativa na escola.

Ao buscar compreender como a legislação apresenta essa experiência como uma manifestação cultural e educativa, nossa preocupação está na utilização da dança como mais um argumento escolar, algumas vezes olhado sem conflito, sem identidade, havendo necessidade, portanto, de se estabelecer princípios críticos que permitam a superação desse pensamento, ou seja, a sua contribuição para a possibilidade de existência simbólica de corpo-criança-sujeito.

As trajetórias pessoal e intelectual da pesquisadora são descritas em culminância com a problematização da pesquisa, dialogando com a Experiência Educativa e o Ensino de Dança na Escola, bem como com a legislação vigente no que se refere a inserção da Dança no ensino básico, tais pressupostos nos conduziram à reflexão e à interpretação, em busca de fundamentação nas descrições, visto que o fenômeno não é analisado e, sim, descrito.

Assim, a existência simbólica e o corpo-criança na integração da estrutura concreta nos processos pedagógicos e educacionais contribuem para que esta existência possa ser vivida humanamente na escola, sem alienação dos sentidos humanos, uma vez que é a partir deles que aprendemos a imaginar, ver, ouvir, sentir, ensinando-os a ver o mundo a partir da dança. Todas essas possibilidades de olharmos o fenômeno proposto nos leva a confrontarmos a realidade.

Os documentos legais, também, compuseram o aporte desta pesquisa visto que se configuram como documentos norteadores e normativos, quais sejam: a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/1996; A Lei 13.278/2016, que trata da inserção das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro no currículo da educação básica; o RCNEI – Referencial Curricular

Nacional para a Educação Infantil; as DCNEIs – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, bem como a BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

Todos esses documentos são importantes para perceber como o conceito do ensino de arte está estabelecido legalmente no Brasil e as formas pelas quais ele se insere no âmbito escolar. Para alcançar esse entendimento, ainda se esclarece a especificidade apresentada pelo estado do Amazonas, com a gerência de ensino da Arte, responsável pela formação continuada de professores de arte na cidade de Manaus e no estado do Amazonas.

Na tentativa de tensionar a questão, compreendemos a necessidade do ensino de arte: dança através do tripé conceitual: tempo, espaço e conceito a partir da perspectiva dos professores, visto que a episteme para Merleau-Ponty (1999, p. 1) é “também um relato do espaço, do tempo, do mundo "vivos<sup>2</sup>”. Dessa forma, os espaços “corporal” e “exterior” que formam um “sistema prático”, serão problematizados para uma melhor compreensão do fenômeno observado, a partir dos fundamentos desse teórico.

Ao se aderir à reprodução e à repetição como possibilidades formativas na dança, compreendendo a escola pública como local que tem como função principal oferecer oportunidades ao sujeito, problematizamos o processo criativo, tão necessário à formação de meninos e meninas.

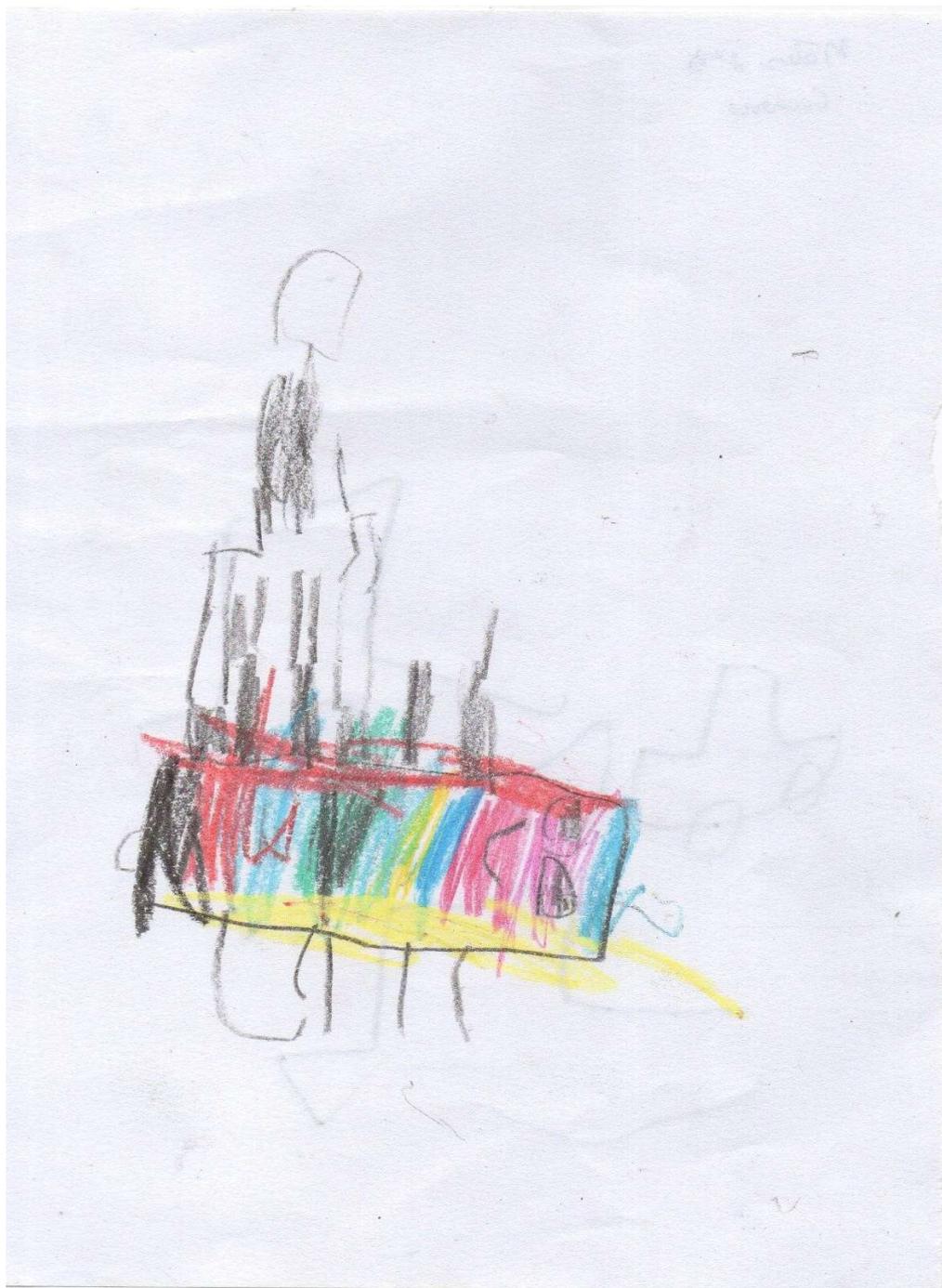
Na abertura de cada capítulo apresentamos desenhos realizados pelas crianças. Os desenhos escolhidos para a abertura de cada tema abordado são de crianças que por algum motivo não puderam ser incluídos como participantes da pesquisa e como forma de também os contemplar em nosso estudo, retribuindo todo o afeto e troca. Assim, eles se fazem presentes neste estudo por meio de seus desenhos, suas garatujas, pois também foram contribuições importantes nesse processo, por isso trouxemos suas produções para ilustrar as reflexões apresentadas.

---

<sup>2</sup> Termo utilizado na fenomenologia fazendo referência ao termo “Lebenswelt” ou “mundo-vida” cunhado pela primeira vez por Edmund Husserl (1859-1938) e Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) reinterpreta esse termo em sua filosofia.

## 2 EDUCAÇÃO, DANÇA E CORPOREIDADE: QUESTÕES LEGAIS E TEÓRICAS

**Figura 2** Título: O Cachorro



Fonte: Acervo Pessoal

Nesta segunda seção apresentamos as questões legais concernentes à educação, à dança e à corporeidade. O desenho intitulado “O Cachorro” é de uma criança que não pode participar das atividades propostas porque os pais não autorizaram em virtude de questões religiosas, por preconceito com a dança para meninos. Dessa forma, essa criança teve seu direito cessado de ser criança, de brincar com seus colegas e de dançar com seus amigos. Essa criança chorava toda aula quando eu ia com seus amigos para a sala de balé.

Assim, todas as vezes que eu retornava à sala, após a atividade com dança, sua Professora informava que ele tivera passado o tempo todo chorando porque queria ir para o balé. Quando ele me encontrava pelos corredores e outros espaços da creche ele falava: *“Hoje você vai me levar, né! Minha mãe deixa, meu pai que não deixa”*. E ele sempre muito carinhoso vinha para me abraçar e dizia que me amava quando eu chegava na sala de aula. Não, não se trata de pieguice, e sim de trocas afetivas, mais ainda: eu representara para ele a personificação daquilo de que tanto gostara: a dança.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) apresenta e propõe, para o trabalho educativo com crianças da Educação Infantil, cinco campos de experiências quais sejam: “eu, outro, nós”; “corpo, gestos, movimento”; “traços, sons, cores e formas”; “escuta, fala, pensamento, imaginação”; “espaços, tempos, quantidade, relações, transformações” (BRASIL, 2018).

Entretanto, neste estudo, trazemos o campo de experiência “Corpo, Gestos, Movimentos” para discussão acerca do fazer estético-artístico com crianças da Educação Infantil. Objetivando o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, a BNCC, assim, as discrimina: Bebês (zero a 1 ano e 6 meses), Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). No caso desta Tese, pesquisei, especificamente, a expressividade corporal das “crianças pequenas”.

A pesquisa em questão trata do ensino de Dança na Educação Infantil, configurando-se como um desafio para a escola, à medida que problematiza, também, questões referentes à trabalho docente desse professor e sua relação com a sua própria corporeidade e, conseqüentemente, a corporeidade das crianças.

## **2.1 A Dança na LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei 9394/96**

O ensino de Dança na escola vem ganhando repercussão a partir da regulamentação da Lei 13.278/2016 que inclui as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro como linguagens artísticas nos currículos dos diferentes níveis da educação básica. Esta lei altera o § 6º do art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, nº 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional no que se refere ao ensino de Artes.

A Lei 13.278/2016 inclui as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro como linguagens artísticas nos currículos dos diferentes níveis da educação básica. Esta lei altera o § 6º do art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, nº 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional no que se refere ao ensino de Artes.

A questão é que a referida Lei (13.278/2016) estabelece um prazo de cinco anos para que os sistemas de ensino promovam a formação de professores para implantação desses componentes curriculares na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Entretanto, percebe-se o quanto as instituições de Educação Infantil carecem do ensino da Dança, mais ainda, necessitam de ter em seus quadros docentes profissionais que trabalhem a Dança em uma perspectiva epistemológica, criativa e, sobretudo, pedagógica.

Proporcionar a dança com crianças pequenas requer pensar em uma escola que possibilite o desenvolvimento da corporeidade em uma perspectiva educativa e curricular. Ao professor e professora da Educação Infantil cabe o comprometimento pela revitalização da memória de meninos e meninas, através da linguagem da dança.

Pesquisas como as de Trigo (2014), Nanni (2003), Marques (2012), Calfa (2013) reiteram a importância de se dar mais atenção a essa temática e de se pensar em um ensino de dança pautado numa pedagogia da corporeidade, proporcionando aos meninos e meninas vivências e possibilidades de uma iniciação à dança, na escola. Documentos Norteadores e Marcos Legais compuseram os aportes para análises dos dados, dentre eles: a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei 9394/96, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI,

as DCNEIS – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – PNQEI.

A definição de Corporeidade nesta pesquisa não está atrelada a um conceito pronto e acabado, mas a um corpo que se constrói mediado pela família, pela escola, pela igreja, pela cultura da criança, cultura, aqui, no sentido de construção, por isso é interessante pensar não, necessariamente na corporeidade infantil, mas e, principalmente, na construção cotidiana desse corpo.

Tudo isso porque o corpo como organismo vivo em transformação está inserido nos referidos espaços para além da simples presença, uma vez que o corpo em movimento da criança emana significados do mundo ao qual concebe, daí a importância da escola em se interessar por esta transformação de tempo, de espaço de cultura, de identidade.

Maria Alice de Castro Rocha, autora da tese intitulada *Um estudo sobre a percepção: Merleau-Ponty e Piaget*, sustenta que “o corpo é fundamental para a percepção em Merleau-Ponty – é o corpo que se movimenta, que tem sentimentos, emoções, que sente tristeza, alegria, dor. Há sempre um movimento de busca numa intencionalidade encarnada” (JUNGES, 2011, p. 11). Trata-se, especificamente, de um

Corpo que se constitui, sobretudo na troca com o outro, em que os significados de suas ações estão entranhados neste, nos movimentos, nos pensamentos. Por exemplo, pegar um lápis pode ter vários sentidos para o corpo, para o ser: porque alguém me pediu (mostro um movimento de gentileza ou obrigação); por uma ânsia de escrever algo importante; por uma obrigação desagradável de cumprir uma tarefa dada na escola. Todos os movimentos são dotados de significações ligadas a todo o funcionamento corporal (p. 11).

A intencionalidade encarnada é uma máxima merleau-pontyana que se instala em uma relação dialógica de sentido para ambos os sujeitos envolvidos em uma tentativa de construção de percepção a partir dos sentidos e significados dados aos seus mundos e às imersões em diferentes linguagens, visto que a linguagem como toda e qualquer forma de expressão apresenta inúmeras possibilidades de percepção sobre uma mesma realidade. Desse modo, para Merleau-Ponty (1999)

corpo é nosso meio geral de ter um mundo. Ora ele se limita aos gestos necessários à conservação da vida, e correlativamente, põe em torno de nós um mundo biológico, ora brincando com seus primeiros gestos e passando de seu sentido próprio a um sentido figurado, ele manifesta através de um novo núcleo de significação: é o caso dos hábitos motores como a dança. Ora, enfim a significação visada não pode ser alcançada pelos meios naturais; é preciso então que ele se construa um instrumento, e ele projeta em torno de si um mundo cultural (p.203).

Sim, a dança como um mundo estético constituído como linguagem habita o corpo ao mesmo tempo que o corpo habita a dança, se assim o quiser. A seguir, discussões acerca da linguagem artística Dança a partir de alguns documentos oficiais:

## 2.2 A Dança na Base Nacional Comum Curricular – BNCC

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC se configura como um documento normativo, apresentando as aprendizagens essenciais necessárias às crianças, adolescentes, jovens e adultos da Educação Básica. Desse modo, perguntamos: qual o lugar ocupado pela dança na BNCC? Com muita discrição, a Base sugere objetivos que nos convidam a pensar sobre o ensino de Dança como linguagem artística na Educação Infantil, bem como relacionar a referida linguagem com outras igualmente artísticas. Tais objetivos, ainda, nos instigam a olhar o corpo da criança como um instrumento para o processo criativo, na tentativa de se afastar de todo e quaisquer processos de reprodução.

Os diversos Campos de Experiências na BNCC objetivam a aprendizagem e o desenvolvimento para a Educação Infantil. No que se refere às crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) no Campo de Experiências “Corpo, Gestos e Movimentos”, a Base, assim, objetiva:

Quadro 1 O Corpo e a Dança na BNCC

CÓDIGO ALFANUMÉRICO	OBJETIVOS NA BNCC	COMENTÁRIO
(EI03CG01)	Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em	As formas diversificadas de criação com o corpo devem estar para além de vivências cotidianas, ao contrário, precisam ser proporcionadas através das linguagens artísticas e, a dança,

	brincadeiras, <b>dança</b> , teatro, música.	permite esse encontro da criança com a experimentação e a criatividade.
(EI03CG02)	Demonstrar controle e adequação do uso de seu <b>corpo</b> em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.	A demonstração do “controle” do corpo da criança por ela própria diz respeito à autonomia que lhe é propiciada. Sim, o “uso” do corpo não pode se dar de maneira aleatória, é preciso a exploração de “outras possibilidades” que sugiram a adequação do corpo que brinca e quem faz essa escolha é a própria criança.
(EI03CG03)	Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como <b>dança</b> , teatro e música.	Os movimentos corporais pedem habilidades de interação da criança consigo mesma e com o outro por meio da arte, não apenas do lúdico sem o compromisso artístico.

O código alfanumérico mencionado antes dos objetivos é assim explicitado:

EI	02	TS	01
O primeiro par de letras indica a etapa de <b>Educação Infantil</b>	O primeiro par de números indica o <b>grupo por faixa etária</b> : <b>01</b> = Bebês (zero a 1 ano e 6 meses) <b>02</b> = Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) <b>03</b> = Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)	O segundo par de letras indica o <b>campo de experiências</b> : <b>EO</b> = O eu, o outro e o nós <b>CG</b> = Corpo, gestos e movimentos <b>TS</b> = Traços, sons, cores e formas <b>EF</b> = Escuta, fala, pensamento e imaginação <b>ET</b> = Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	O último par de números indica a posição da habilidade na <b>numeração sequencial</b> do campo de experiências para cada grupo/faixa etária

Fonte: BNCC

No Quadro 1, os substantivos “corpo, dança e atividades artísticas” são vocábulos que enfatizam e reafirmam a presença da arte na Educação Infantil e a relação da criança com seu corpo a partir da criatividade, controle, interação e utilização do corpo intencionalmente a fim de construir sentido e significado ao sentir-se no mundo e interagir com ele.

As atividades artísticas com criança, referenciadas na BNCC, devem partir do pressuposto da lógica infantil e não da concepção estética do adulto, para que os direitos de aprendizagem, expressos na BNCC, contemplem a

criança. Ao conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, a criança descobre inúmeras possibilidades de vivência com a arte, o que a possibilitará conhecer as manifestações artísticas, daí a necessidade de professores e professoras trabalharem diferentes repertórios infantis como patrimônio, nas atividades de cunho artístico.

Sendo assim, é preciso, também, pensar numa objetividade consolidada em práticas pedagógicas com dança, constituindo-se como uma tarefa desafiadora, mas, necessária para que se desconstrua a visão que se tem da dança em diferentes escolas, concebida, às vezes, como mero entretenimento ou atividade de fixação de aprendizagem, fazendo-se necessário um olhar crítico e holístico sobre o ensino de dança e suas potencialidades como área do conhecimento.

### **2.3 A Dança no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI**

O RCNEI, embora publicado em 2008, ainda se constitui como um conjunto de orientações didáticas que norteiam a educação da criança na Educação Infantil. Com relação à Dança, neste segmento, o documento, no volume 3 trata do Movimento como uma dimensão do desenvolvimento da criança, enfatizando a importância de se considerar a experimentação de

novas maneiras de utilizar seu corpo [...] e do significativo de gestos e posturas corporais [...], dando expressividade através das possibilidades corporais humanas, presentes nas diferentes culturas [...]. Dessa forma, diferentes manifestações dessa linguagem foram surgindo, como a **dança**, o jogo, as brincadeiras, as práticas esportivas. (BRASIL, 2008, p. 15).

Nessa perspectiva, a Dança como linguagem artística é referenciada no supracitado documento, também, como conteúdo “priorizando as capacidades expressivas da criança” (p. 28), tanto as capacidades “expressivas do movimento” quanto as de “caráter instrumental”.

A expressividade, no RCNEI, é interpretada como “dimensão subjetiva do movimento e deve ser contemplada e acolhida em todas as situações do dia-a-dia na instituição de educação infantil” (BRASIL, 2008, p. 30), tal prática

possibilita às as crianças a utilização de gestos, posturas e ritmos para que se expressem e se comuniquem relacionando esses elementos a sua cultura.

Sobre a dança, o Referencial sustém:

A dança é uma das manifestações da cultura corporal dos diferentes grupos sociais que está intimamente associada ao desenvolvimento das capacidades expressivas das crianças. A aprendizagem da dança pelas crianças, porém, não pode estar determinada pela marcação e definição de coreografias pelos adultos (BRASIL, 2008, p. 30).

Uma educação por meio de linguagens artísticas sugere processos autônomos de criação em crianças que devem e podem definir seus movimentos a partir da autenticidade de seus corpos e desejos. A estética adulta jamais poderá interferir nas capacidades expressivas das crianças, isso não quer dizer que professores e professoras não estejam presentes na movimentação da cultura corporal infantil, ao contrário, faz-se necessário um cuidado para que protagonizem a criação artística da dança quando lhes é proporcionada a manifestação artístico-estética.

Nesse sentido, ao se trabalhar a expressividade do corpo da criança na escola infantil é preciso estar atento à “percepção de estruturas rítmicas para expressar-se corporalmente por meio da **dança**, brincadeiras e de outros movimentos”, bem como primar pela “valorização e ampliação das possibilidades estéticas do movimento pelo conhecimento e utilização de diferentes modalidades de dança” (BRASIL, 2008, p. 32). Toda essa atenção se estende, também, à sensibilidade que professores necessitam ter com relação aos “conhecimentos prévios das crianças acerca de si mesmas e de sua **corporeidade**, para adequar seus projetos e a melhor maneira de trabalhá-los com o grupo de crianças” (BRASIL, 2008, p. 33).

Por tudo isso, há que possibilitar à criança da educação Infantil, os “diferentes movimentos que aparecem em atividades como lutar, dançar [...]” (p. 37) para que empreguem sua corporeidade a partir de sua cultura, considerando, inclusive no documento, as tradicionais danças brasileiras, a informação sobre origem e história da dança e os passos que envolveriam a referida dança, em uma proposta criativa, autêntica e autônoma.

## **2.4 A Dança nas DCNEIS – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009)<sup>27</sup>, em seu Artigo 4º, trazem a definição de criança como “sujeito histórico e de direitos, que interage, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade”. Tal definição percebe a criança como um ser social e cultural que cria e recria sua realidade pela sua percepção e capacidade imaginativa de estar e perceber-se no mundo.

Ao serem aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – EI - norteiam (ou pelos deveriam nortear) projetos pedagógicos das instituições que atendem a etapa da EI.

A Resolução da Câmara de Educação Básica, Nº 1, de 7 de abril 1999 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, no que se refere à estética, à sensibilidade e à criatividade, apresenta em seu Art. 3º as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, afirmando que

as Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, devem respeitar os seguintes Fundamentos Norteadores: [...] c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de abril de 1999

A Resolução não explicita, especificamente, a Dança como linguagem artística a ser trabalhada na etapa da Educação Infantil, mas nos faz deduzir que a estética da sensibilidade, bem como as manifestações artístico-culturais

devem fazer parte dos campos de experiências aos quais devem estar submetidos tais princípios.

Desse modo, as DCNEIS apregoam que “o campo da Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas” (BRASIL, 2010, p. 7), isso porque a temática “criança” necessita de estudos e aprofundamentos epistêmicos que possam dar conta do seu universo, subjetividade, criatividade e cultura, daí que as práticas pedagógicas só serão, efetivamente, fortalecidas mediante o aprendizado e o desenvolvimento da criança.

Assim, as DCNEIS defendem que há que se preocupar com um “currículo” para a Educação Infantil e, que neste, estejam presentes um conjunto de práticas que busquem “articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento” (BRASIL, 2010, p. 14). Ora, a dança se configura como um patrimônio cultural e artístico deve ser proporcionada e oportunizada à criança, nesta fase.

A criança como “sujeito histórico e de direitos” constrói sua identidade através do brincar, da coletividade, da imaginação, da fantasia, do desejo e da sua apreensão de mundo. Por isso, a educação da criança da Educação Infantil por meio das práticas pedagógicas, dentre tantos eixos norteadores, deve garantir:

[...] o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, **expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos** e desejos da criança;

[...] a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e **formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;**

[...] a curiosidade, a exploração, o encantamento [...];

[...] o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas **manifestações de música**, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, **dança**, teatro, poesia e literatura.

[...] a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e **tradições culturais brasileiras**. (BRASIL, 2010, p. 26 e 27, *grifo nosso*).

Os grifos supracitados sustentam o conjunto dessas experiências artístico-estéticas na Educação Infantil, integrando-as na coletividade de maneira a considerar a Dança como “currículo” e obrigatoriamente presente “na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas [...]” (BRASIL, 2010, p. 29).

Porém, a sua inserção no currículo não garante uma prática efetiva dos princípios éticos políticos e estéticos no que se refere à referida linguagem artística. Para tanto, é preciso que a dança esteja no cotidiano da escola como uma concepção estética, não como uma atividade a ser utilizada em benefício de comemorações escolares.

## **2.5 Dança e Educação: questões teóricas**

E o que é Educação? Respondo a partir das concepções pedagógicas e educacionais nas quais acredito. Seriam muitas as respostas, comecemos, então pelo modelo de educação do qual me distancio: a educação bancária.

Nesse sentido, Freire (1987), uma educação bancária seria aquela que deposita conhecimento, transferindo valores aos estudantes de maneira não crítica, papel este desempenhado pelo professor não reflexivo e por sistema autoritário e tirano. Ao contrário, a educação como uma prática de liberdade e, nesta acreditamos, consiste em pensar a educação em situações educativas sistemática e assistemática, visto que o ato de educar não acontece, apenas, nos sistemas de educação.

Muitas atribuições são dadas ao educador, equivocadamente, salientamos Freire (...): “a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; c) o educador é o que pensa [...]” (p. 39). Ora, essas demasiadas tarefas são atribuídas ao educador como se este fosse o centro e/ou o dono do

conhecimento, como se houvesse a possibilidade de haver processo educacional, unicamente, pela via do educador, sem a racionalidade do educando.

Nessa visão minimalista de educação situa-se o modelo de educação bancária, como um instrumento de dominação. A crítica maior a esse modelo se refere ao fato de a educação, nesses moldes, considerar apenas o educador como sujeito, ficando ao educando a condição de “depósito”, apenas como um receptor dos conteúdos a serem trabalhados.

Freire afirma que a relação dialógica é o que há de relevante para se pensar em uma prática libertadora. Em se tratando da Educação Infantil, os processos de ensino e de aprendizagem devem ser viabilizados com viés libertador, na tentativa de formar cidadãos críticos e, sobretudo, autônomos. Do mesmo modo, a dança, como uma linguagem artística e como um instrumento de libertação deveria proporcionar aos meninos e meninas autonomia sobre suas corporeidades, a partir da lógica de mundo, cultura e identidades nas quais estão inseridos.

A dialogicidade, para o filósofo e educador se constitui como essencialidade na educação para se pensar numa prática para a liberdade. Pensar no diálogo é pensar em máxima freireana a partir dos constituintes deste em uma perspectiva humanista: amor, fé, esperança, humildade constituem os elementos imprescindíveis ao diálogo, surgindo, assim, aquela que norteia a fundamentação de um educador: sua *práxis*.

Entretanto, o amor do qual fala Freire não se remete à romantização do ato de amar as criancinhas em uma visão pigas e sentimental, muito menos de pensar o magistério como um sacerdócio, mais que isso, é preciso pensar na amorosidade considerando a dignidade e a autonomia de meninos e meninas, oportunizando-os a construírem suas histórias. Assim perceber a si e ao outro, em um prisma alteritário, é constituir-se como educador em amorosidade com os educandos.

A alteridade, nesse sentido, é considerada como uma relação de não domínio de mim sobre o outro, o contrário também é verdadeiro, visto que nessa via de mão dupla o conhecimento é produzido. O espaço da Educação Infantil é

um lugar propício à reflexão da *práxis* do educador acerca da construção da dialogicidade como possibilidade de mudança, de transformação, na tentativa de professores e crianças reelaborarem o mundo criticamente com dinamismo e subjetividade criadora (FREIRE, 2004, p. 72).

Assim, uma educação como prática da e para a liberdade permite possibilidade de escolhas autônomas e significativas nos processos pedagógicos com crianças pequenas. Evidente existir tensão na *práxis* do educador, isso porque o campo teórico precisa a todo tempo ser revisitado e redimensionado assim como a prática, visto que o cotidiano se reconstrói mediante as mudanças e transformações, por isso amar é preciso, não com excesso de sentimentalismo, mas com o ato de comprometimento com o outro, buscando, ambos, o alcance da liberdade de ideias, de autoconhecimento e de autonomia.

Diante disso, pensar o ato educativo é pensar nas múltiplas práticas pedagógicas que nos fazem sujeitos políticos, não no sentido partidário, mas nas decisões a serem tomadas concebidas nas propostas pedagógicas da Educação Infantil, tudo isso, para afirmar que pelas concepções educativas perpassam o ensino de dança na escola.

Em nossa *práxis* como educadora, professora de dança e em relação ao ensino de dança em algumas escolas foi possível perceber o quão se faz necessária a desconstrução acerca da Dança como linguagem artística, pois muitas vezes o que está construído no imaginário de pais, colegas, professores, gestores é a mera visão de dança reduzida ao ato coreográfico, reprodução de coreografias, entretenimento, estratégia de ensino, fixação de aprendizagem ou, ainda, confundida com Educação Física, havendo, portanto, necessidade de uma educação pela dança e na própria concepção do que vem a ser a dança.

E o que é Dança? Como sujeitos históricos vamos nos redimensionando e compreendendo a necessidade incluímos conhecimentos, ou por uma via de entendimento e compreensão de que manifestações e conhecimentos artístico-culturais na escola perpassam, também, pela Dança, ou pela obrigatoriedade do dispositivo legal como a Lei 13. 278/2016 que fixa as diretrizes e bases da

educação nacional, referente ao ensino de arte, incluindo a Dança como obrigatoriedade no currículo da educação básica.

Dessa forma, pensar na Dança como uma linguagem que constitui o componente curricular Arte, apregoado na LDB 9394/96, é refletir acerca do que se vai constar no Projeto Político Pedagógico – PPP das instituições de Educação Infantil. Quanto ao PPP, as DCNEIs o conceitua:

[...] o projeto pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para o desenvolvimento dos meninos e meninas que nela são educados e cuidados, as aprendizagens que se quer promovidas. Na sua execução, a instituição de Educação Infantil organiza seu currículo, que pode ser entendido como as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a **construção das identidades** das crianças (BRASIL, 2009 – *grifo nosso*).

Ora, PPP em consonância com a BNCC alinham as concepções pedagógicas para gestores, docentes e estudantes, constituindo uma rede de articulações, regulamentando as aprendizagens a serem trabalhadas na escola. Assim, a construção identitária de crianças na Educação Infantil perpassa o ensino de Artes / Dança como currículo obrigatório, havendo, assim, necessidade de ressignificação da prática pedagógica no que se refere ao ensino de Dança.

Mas, afinal, o que é Dança sob a ótica do professor de dança? A obra Dança é Educação, de Karenine Porpino, prefaciada por Petrucia Nóbrega, nos convida a uma “leitura fundamental para ampliarmos os sentidos do corpo, da dança, da estética e da educação”, nas palavras de Nóbrega. Porpino (2018) nos faz refletir sobre como o ensino de dança em uma visão hipotética se configurasse “despertar um dançar que pudesse fazer emergir o entusiasmo pela vida ao invés da monotonia da repetição de passos de uma técnica específica” (p. 92). A autora sustenta sua tese:

Ao afirmarmos que **dança é educação**, evidentemente não estamos nos referindo a qualquer dança e a qualquer educação, mas a um dançar e a um educar envolvidos pela dimensão estética do existir, imbuídos do sentido metafórico e existencial [...] que em muito dialoga com os conceitos [...] de Estética e Corporeidade (p. 93).

A educação para a autora consiste na “busca do sentido compartilhado e tecido em conjunto pelos homens, que pode ser percebido e criado por cada homem individualmente, mas, ao mesmo tempo, traz consigo a cultura de onde emerge (PORPINO, 2018, p. 94). Do mesmo modo, a criança traz consigo significações e sentidos a serem consideradas no espaço escolar, tamanha a diversidade de sua corporeidade e, tais considerações, emergem a partir de uma educação emancipatória com sujeitos que aprendem entre si.

Nessa perspectiva, a educação de crianças pequenas mediatizada pela dança requer um ato educativo que considere o corpo pedagógico da criança, pedagógico porque dançar envolve processos de ensino e de aprendizagem. Porém, não basta apenas **educar**, é preciso para além, **cuidar**.

A BNCC não separa cuidado do processo educativo. Sendo assim, no campo de experiência corpo, gestos e movimentos, “[...] as crianças produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade”. (BRASIL, 2018, p.40-41).

Para a Base, corpo, emoção e linguagem se entrelaçam por meio da dança, daí a importância de se assegurar a “integridade física” da criança, isso porque o corpo da criança, o “cuidado físico” devem ser “privilegiados” nas práticas pedagógicas. Portanto, educar transcende questões curriculares conteudistas, educar diz respeito à promoção da autonomia para além do conhecimento de mundo. Corpos infantis importam.

Por isso, dançar na Educação Infantil não é remexer o corpo, não é uma banalização do movimento, não é um gesto aleatório, não é uma reprodução coreográfica, é, antes de tudo, o envolvimento de saberes, atitudes, a busca pelo sensível, pela criatividade valores, concepções e princípios acerca da educação e da dança. Na verdade, o que norteia a dança na Educação Infantil é a concepção de educação que a instituição possui em consonância com LDB,

BNCC, PPP e Planejamento Escolar, a partir das dimensões política, social, cultural e identitária comprometidas com meninas e meninas em formação.

## 2.6 A Corporeidade: o Corpo-Criança no ambiente escolar

Ao indagar: “qual o lugar do corpo na educação?”, Nóbrega (2005) reflete sobre a compreensão de corpo no currículo da escola e de como a cultura escolar constrói saberes acerca do corpo, convidando-nos a pensar sobre “a cultura do corpo na educação” (p. 609) para além da linguagem artística.

O debate se desdobra fazendo severas críticas ao corpo idealizado nas e com as instituições como a escola, por exemplo, que na busca por instrumentalizá-lo, o pedagogiza por meio de modelos e parâmetros, assim, a autora rompe com essa parametrização que deseduca por não considerar a contramão da flexibilização, distanciando-se da exaltação e enaltecimento do corpo perfeito.

Considerando a extensão do conceito de corporeidade, as diferentes disciplinas ou pedagogias, ao intervir sobre o corpo, precisam considerar que o corpo que tenho é também o corpo que sou e que os padrões de ser e de viver, colocados por nossa **condição corpórea**, são bem mais flexíveis que os dispositivos normalizadores das instituições. (NÓBREGA, 2005, p. 612). *Grifo nosso*.

Partindo da concepção apresentada por Nóbrega, também, questiono: qual o lugar do corpo na Educação Infantil? É preciso olhar meninos e meninas, considerando a diversidade e a diferença, valorizando a condição corpórea da qual nos inquieta a autora que quando diz que o corpo “não é propriedade de nenhuma disciplina curricular, mas que pode oferecer-se, não sem resistência, como projeto de inusitadas colaborações nesse espaço e tempo da educação que compreendemos como currículo” (p. 613), adverte-nos sobre a importância de se acolher o corpo no espaço escolar, espaço este que pode e deve acolher a corporeidade.

Tudo isso também diz respeito ao ato de cuidar, na Educação Infantil e, de como o corpo da criança é visto e compreendido ao chegar na escola, assim, a criança ao se impor, através do corpo nos propõe um exercício de alteridade a

fim de desconstruir uma possível disciplinarização de um corpo que não só é inerente ao movimento, mas também, sugere a quebra do olhar normalizador.

## **2.7 O Corpo Criança na escola de Educação Infantil**

O corpo da criança na escola de educação infantil possui muitos significados, considerando que cada corpo é diferente e, a criança na educação infantil, entende o corpo de outra forma, uma vez que conhece o mundo e aprende pelo corpo e através dele se coloca no mundo interativo com outros corpos infantis de outras crianças.

A cada situação esse corpo possui uma reação, podendo ser mais ou menos estimulado, situação essa que reflete no desenvolvimento da criança. Brasil (1998) confirma que:

Na educação infantil, é possível realizar um trabalho por meio do qual as crianças possam conhecer o seu corpo, e o que acontece com ele em determinadas situações, como quando correm bastante, quando ficam muitas horas sem comer etc. Partindo sempre das ideias e representações que as crianças possuem, o professor pode fazer perguntas instigantes e oferecer meios para que as crianças busquem maiores informações e possam reformular suas ideias iniciais. Ao conhecer o funcionamento do corpo, as crianças poderão aprender também a cuidar de si de forma a evitar acidentes e manter a saúde: “Que cuidados ter para não se machucar durante uma brincadeira?”, “Por que é importante tomar água após um esforço físico prolongado?” (p. 190).

O professor é um facilitador dos processos de ensino e de aprendizagem da criança, sendo assim, também, o responsável por promover o desenvolvimento e a interação da criança, bem como proporcionar momentos para que a criança conheça seu próprio corpo.

Para se formar um indivíduo autogestor do seu corpo preciso é um trabalho de formação de base, trabalho este que pode ser desenvolvido desde a educação infantil, uma vez que se permita uma educação que considere o corpo como um processo autônomo.

Tudo isso é um corpo que pode ser construído no coletivo proporcionado pela família, escola, sociedade. O Corpo que chega à escola já traz consigo uma gama de experiências histórica e cultural, corpo este que participa da troca de experiências a partir da dança.

O movimento e a dança são possibilidades de externar o psíquico, por isso, o ser humano precisa do movimento para o seu crescimento e ascensão. Esse movimentar emerge nas interações sociais, no convívio com o outro, da compreensão de si mesmo, no comportamento diário e, muitas vezes, o que se pensa, o que se fala, nem sempre é o que se demonstra, expressa, mediante um comportamento, uma ação para uma situação habitual. Fonseca (1983) completa dizendo que “o homem pode camuflar sua personalidade, mas seus movimentos podem traí-lo”. (p.43). Isso significa que o nosso corpo fala a todo momento.

Assim, pensar no corpo requer levantar questões a respeito das relações interculturais, identitárias que a criança traz, levando em consideração as construções familiares e escolares. Dessa forma, fazer com a criança compreenda seu movimento corporal, seus avanços e o aprendizado através do movimento, favorece as suas relações sociais.

O desenvolvimento corporal é primordial para o desenvolvimento do homem, pois vai refletir até no seu desenvolvimento social, em sua vivência em sociedade, onde permeia a política, pois esse corpo também é um corpo político que tem sua própria forma de ver o mundo, que por esse corpo apreender sobre esse mundo, ensina através do corpo, fala, pensa e se expressa através desse corpo.

Esse desenvolvimento corporal estimula não apenas o movimento, no afeto ou no intelecto, mas também nas relações com o outro e nos aspectos de comportamento habitual, no seu comportamento diário. Tudo isso é importante salientar para mostrar que se tem na escola diferentes “modelos” de corpos, significando dizer que o professor precisa se preparar para trabalhar com essas diferenças. Seu trabalho vai consistir, primeiramente, no conhecimento desse corpo para, posteriormente, gerar estímulos para que esse corpo se desenvolva. O não estímulo desse movimentar acarretaria consequências no corpo que comprometeria toda a sua trajetória na vida emocional, escolar, familiar e social. Diz-se isso para se refletir acerca do corpo midiaticamente construído com “padrões de normalidade” (esbelto, bonito, comprido, elegante, leve). Assim,

Reconhecer o corpo como um organismo complexo que mobiliza a função tónica e postural para desenvolver a sua afectividade

sociabilizada, evocar que a acção é o primado do comportamento adaptativo e do pensamento reflexivo e o meio prático privilegiado para se apropriar dos objectos, do espaço, do tempo e do símbolo, numa palavra da cultura, é o seu objectivo primacial (FONSECA, 2010, p. 45)

Por isso, ao reconhecermos os corpos das crianças como “organismos complexos” de diferentes formas e fases, expressando-se no cotidiano, adaptando-se ao ambiente e ao contexto em que se insere, estamos cientes da importância do desenvolvimento da afetividade infantil. Seja esse corpo como for e, o corpo-criança<sup>3</sup> comunica e interage por meio de todos os seus sentidos (para além dos cinco sentidos) e de todas as formas para que se abram possibilidades de sensibilidades. Nesse sentido, a sensibilidade é uma porta aberta às sensações do mundo ao seu redor.

Por tudo isso, pensar o corpo na escola significa refletir sobre o seu lugar dentro da disciplina Artes que possui quatro modalidades: Artes Visuais, Teatro, Dança e Música. Necessário se faz um olhar cuidadoso no que diz respeito à formação de professores para a atuação no ensino de artes. É preciso, também, pensar sobre a maneira como os professores aprendem nos seus cursos de formação durante a graduação. Alguns currículos do curso de Pedagogia não são suficientes para se efetivar uma formação no que se refere ao ensino de artes / dança, daí a necessidade de escutar os professores para compreender suas práticas pedagógicas quanto ao ensino de linguagem artística.

O ensino de Dança na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental configura-se como um desafio para a escola, à medida que problematiza questões referentes à formação desse professor e sua relação com a sua própria corporeidade e, conseqüentemente, a corporeidade das crianças.

Assim, esta pesquisa problematiza o ensino de Dança na educação infantil e anos iniciais, tratando da formação de professores para a atuação nessa linguagem, bem como a relação dos professores com a corporeidade. Os professores responsáveis por esses segmentos são, em sua grande maioria, pedagogos. Entretanto, há que se pensar o lugar dessa linguagem artística no curso de Pedagogia e, posteriormente, na escola.

---

<sup>3</sup> Termo adotado para falar do corpo na infância, mas especificamente na educação infantil.

Uma outra questão a ser considerada é o preconceito com relação à Dança no contexto escolar no que se refere ao gênero, o que traz uma reflexão sobre a imagem corporal que as crianças podem ter de si mesmas e, também, a imagem que os pais e professores podem criar a partir de uma concepção sobre o ensino de Dança. Leia-se “ensino de dança” na mesma perspectiva de ensino de música, ensino de artes visuais e ensino do teatro, por isso é de suma importância entender a representação do corpo infantil nos processos de ensino e de aprendizagem da dança.

Dessa forma, a Dança como prática corporal com crianças sugere a quebra de paradigmas no que diz respeito às aulas de Dança como “pedagogia da imitação” ou ainda, simplesmente, a repetição de gestos técnicos, entendendo que a escola com seus conflitos e contradições articula, organiza, administra a estrutura escolar e define a política pedagógica.

### 3 A PERCEÇÃO DO RITMO E DA LUDICIDADE DA CRIANÇA ATRAVÉS DANÇA

Figura 3 O Tigre



Fonte: Acervo Pessoal

Na representação do desenho “O Tigre”, uma criança feliz e entusiasmada com as aulas de balé até os pais responderem o Termo Livre e Esclarecido de forma negativa, não autorizando a participação da criança nas atividades. Mesmo eu não podendo levá-lo às atividades de dança, ele motivara os demais

colegas a irem e ficara demasiadamente feliz quando eu propunha alguma atividade na sala de aula junto a Professora regente da turma.

Ora, o desenho infantil para Merleau-Ponty se configura como uma percepção infantil, traduzindo o mundo o qual o vê ou tal como o concebe. Porém, não desenha a realidade, mas a representação dela. Assim para o teórico “será, pois compreendido que o desenho infantil nunca será considerado uma cópia do mundo que lhe oferecido, mas um ensaio de expressão (MERLEAU-PONTY, 1990, p. 214) para, posteriormente, significá-lo.

### **3.1 A dança como possibilidade de experiência da Corporeidade e as lendas amazônicas**

A possibilidade de unir Ballet Clássico, Corporeidade e Lendas Amazônicas se constitui como uma tarefa desafiadora visto que envolve o entrelaçamento das linguagens artísticas Dança, Música e Literatura. As lendas amazônicas “Uirapuru” e a “A lenda do Rio Amazonas” farão parte do repertório que constituirão todo o trabalho de corporeidade com as crianças do Jardim da Infância Casa da Criança.

Trata-se, nesse caso da literatura amazonense, tão necessária ao repertório infantil como um patrimônio imaterial que deve ser proporcionado às crianças, no intuito de meninos e meninas conheçam as produções literárias regionais. As lendas supracitadas contêm elementos folclóricos inspiradas na cultura amazônica.

A literatura, nesta pesquisa, adentra como uma necessidade de apresentar em forma de histórias narradas as referidas lendas em forma de dramatização, leitura, entonação para, posteriormente, ser trabalhada de forma “coreográfica” através do Ballet Clássico.

As Músicas “Uirapuru”, do Maestro, Pianista, Escritor e Compositor paraense Waldemar Henrique (1905 – 1995) e “Argumento”, do Maestro e Compositor Adelson Santos, também, compõem a musicalidade e musicalização para o desenvolvimento do ritmo, do movimento numa proposta de dança clássica para as crianças, considerando alguns elementos do Ballet.

A seguir a Partitura de Uirapuru, de Waldemar Henrique

À Alvaro Maia, Violeta Branca, Cassiano Ricardo,  
Raul Machado e Lygia Estevão de Oliveira

# Uirapuru

Canção Amazônica

Waldemar Henrique  
(1934)

Lenda Amazônica n° 5  
**Introdução**

Piano *Saltitante*

*Ten.*

6 *quasi falado*

Ces-ta vez de "mon-ta - ri - a" eu des-cja um "pa-ra - ná" o ca-bo-clo que re - ma - va não pa - ra - va de fa -  
ho mi, da mái d'a gua, do ta já, dis se do ju ru ta hy que se ri pro lu  
sa - gem, que ma - tou su - ru - cu - cu e ju - rou com pa - vu - lá - gem que pe - gou ui - ra - pu -

10 *rall.*

14 1. 2. 3.

dor Me con - tou do lo - bis dor Quem man ga va de vi dor Ca - bo - cli nho meu a - mor, ar - ranja um prá

www.musicabrasilis.org.br

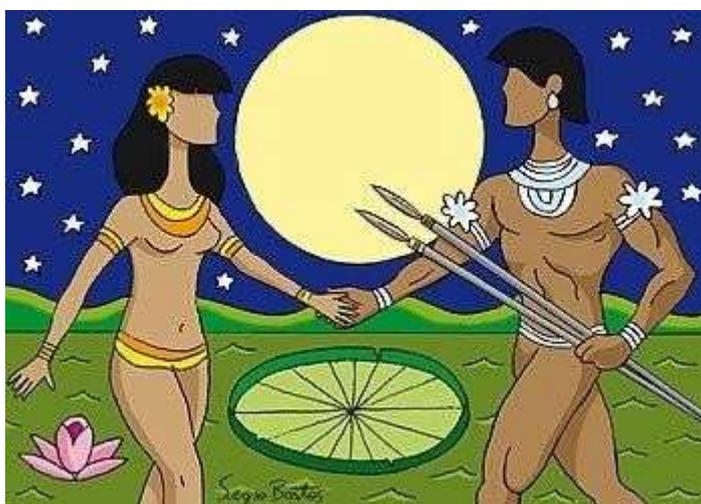
A composição “Uirapuru” possui arranjo do Maestro Nivaldo Santiago e está sendo empregada durante as aulas de ballet. Porém, como já mencionado, não faremos um Ballet de Repertório, apenas o utilizaremos como parâmetro sistemático para compreender o emprego das lendas no ballet.

A seguir, a Canção “Argumento”, com arranjo do Maestro Zacarias Fernandes:

## Argumento (Não Mate a Mata)

Adelson Santos

Em questões de Solimões fundamental  
É saber que o negro não se mistura com amarelo  
É saber que o negro não se mistura com amarelo  
Não mate a mata  
Não mate a mata  
A virgem verde bem que merece consideração



**Título:** O Nascimento do Rio Amazonas  
Lenda Amazônica

**Fonte:** <https://www.sohistoria.com.br/lendasemitos/regia/>

### 3.2 O fenômeno e a percepção do ritmo na criança que dança

A criança constrói conhecimento através de seu corpo e, pela dança também, é capaz de apreender sua realidade desenvolvendo percepções dentro de seu universo cultural ao qual seu corpo está inserido. A criança que dança significa seus movimentos a partir de sua singularidade corporal expressando cada movimento como linguagem oriunda da cultura como princípio de pertencimento, cabendo à escola, muitas vezes a função de orientar e proporcionar os conhecimentos necessários a uma aprendizagem significativa sobre dança.

Esses aprendizados dizem respeito ao ritmo, ao esquema corporal, ao movimento, às atividades, à expressividade, à fruição e, sobretudo, ao

significado e sentido que o ato de dançar pode ou não proporcionar à criança. Ao se colocar no mundo por meio da dança, a criança percebe sua realidade e as sensações que a realidade lhe provoca.

O ritmo como um elemento importante é propulsor de movimento, de processos criativos, de conhecimento espacial e de desenvolvimento da “consciência corporal” que é um processo de desenvolvimento que acontece no decorrer da infância envolvendo maturidade, gosto, habilidade, vontade, elementos estes que a dança colabora para o amadurecimento das sensações infantis.

Desse modo, a percepção sentida através de ritmos culturais construídos nas coletividades familiar e social também se refletem na escola e, dessa forma, precisamos estar atentos aos fenômenos reproduzidos socialmente pela criança, na tentativa de se conectar com sua realidade, seu entorno, abrindo possibilidade de se “ler” uma estética “caseira”, “fabricada” em ambiente próprio, construída com significações pela percepção estética infantil.

Merleau-Ponty (1999, p. 273) quando diz que “o corpo próprio está no mundo assim como o coração no organismo; ele mantém o espetáculo visível continuamente em vida, anima-o e alimenta-o interiormente, forma com ele um sistema”, está nos afirmando que a criança já traz consigo seus ritmos, seus sentimentos e suas percepções vivenciadas dentro de uma sistematização do corpo com o ambiente que a cerca, já expresso em um esquema corporal inerente à percepção. Assim, para o teórico:

A teoria do esquema corporal é implicitamente uma teoria da percepção. Nós reaprendemos a sentir nosso corpo, reencontramos, sob o saber objetivo e distante do corpo, este outro saber que temos dele porque ele está sempre conosco e porque nós somos corpo. Da mesma maneira, será preciso despertar a experiência do mundo tal como ele nos aparece enquanto estamos no mundo por nosso corpo, enquanto percebemos o mundo com nosso corpo. Mas, retomando assim o contato com o corpo e com o mundo, é também a nós mesmos que iremos reencontrar, já que, se percebemos com nosso corpo, o corpo é um eu natural e como que o sujeito da percepção. (278).

Portanto, a criança que dança também produz sensações e é provocada pelas sensações produzidas pelo seu corpo que está no mundo. Nesse sentido, o corpo é a própria percepção de si e do mundo que com suas experiências

sensitivas através do ouvir, sentir, cheirar, provar, ver dentre outras formas apreensão, significa e ressignifica imagens, sons, cores, pessoas, modos, comportamentos e tantos outros elementos pertencentes à percepção.

É nesse sentido que esse corpo criança que dança apresenta possibilidades de novos olhares para um mesmo objeto: a música que me proporciona o ritmo. Ela (a música) possibilita a construção de inúmeras possibilidades sensíveis à percepção como fenômeno, possibilitando “compor” com o corpo o que a audição nos proporciona.

Desse modo, meninos e meninas não devem ter seus corpos instrumentalizados para a operacionalização “coreográfica”, mas para o desenho autônomo que elas próprias podem “escrever” com o corpo criança, respeitando suas formas de pertencer e estar no mundo, nesse caso, no “mundo” de sua micro cultura.

### **3.3 Ritmo do Movimento na Criança: ver e perceber**

Ao se falar de Arte, na educação básica e, especificamente na Educação Infantil e Anos Iniciais, é imprescindível a contribuição de Ana Mae Barbosa na arte-educação. A referida autora foi a primeira Doutora em arte-educação, no Brasil, propondo-nos três abordagens para a construção do conhecimento em Artes, trata-se da Proposta Triangular ou Abordagem Triangular consistindo em três pilares que objetivam a eficácia do ensino de Artes.

Assim, arte-educadora nos apresenta os pilares do tripé “conhecimento-apreciação-fazer artístico”, nos fazendo refletir que, **primeiramente**, é preciso **conhecer** a arte e conhecer, também, sua história no afã de proporcionar aos meninos e meninas compreensão e entendimento acerca do tempo, do espaço e da contextualização da temática em exposição, do assunto sobre Artes a ser apresentados aos estudantes.

A autora sustenta que nessa fase do “conhecer”, começa o desenvolvimento crítico da criança para o objeto em questão a ser explorado, (podendo ser uma obra de artes visuais, uma música, um movimento dançante, um elemento cênico na dramatização-teatro), observando com detalhes o mundo no qual está inserido através da observação, imaginação estabelecendo, assim, relações como conhecimento e com sua realidade.

O **segundo** pilar refere-se à **apreciação** da arte com suas sensações e prazeres que nos causam, lembrando que só é possível a reflexão da criança sobre a obra artística mediante o ato de se apreciar para, posteriormente, desenvolver sua criticidade e seu senso estético. Assim, através da apreciação da Dança é possível provocar reflexão nos estudantes, por isso cabe à escola promover e oportunizar a apreciação às crianças, visto que essa experiência desperta vontades de vivências em Artes.

O **terceiro** pilar diz respeito ao **fazer artístico** que, para Ana Mae, a criança já possui capacidade e consciência para a criação de suas imagens, sejam estas visuais, cênicas, sonoras ou rítmicas uma vez que conheceu para, posteriormente, compreender os processos e técnicas das linguagens artísticas, estando pronta para imaginar, criar e recriar as atividades artísticas propostas.

Desse modo, entendemos que a autora, preocupada com as concepções do professor, sugere a troca das expressões “Metodologia” e “Proposta” pelo termo “Abordagem Triangular”, com isso ressignifica os processos metodológico, didático e conceitual, atribuindo ao arte-educador essa tarefa de criação, isso porque a arte-educadora afirma que a Abordagem Triangular corresponde “aos modos como se aprende, não é um modelo para o que se aprende. Assim, para Barbosa (2010):

[...] a metáfora do triângulo já não corresponde mais à estrutura metodológica. Parece-nos mais adequado representá-la pela figura do ziguezague, pois os professores nos têm ensinado o valor da contextualização tanto para o fazer como para o ver. O processo pode tomar diferentes caminhos/contexto\fazer/ contexto\ ver ou ver/contextualizar\fazer/contextualizar\ ou ainda fazer/contextualizar\ver/contextualizar (p.23).

É nessa concepção que o trabalho de Dança com as crianças, na escola, não está engessado em uma metodologia rigorosa, embora haja um planejamento para a realização das aulas. Ora, a Contextualização Histórica, o Fazer Artístico e a Apreciação Estética se configuram como pilares, não apenas, para a Artes Visuais, uma vez que a escola em consonância com as demais linguagens artísticas como Teatro, Dança e Música deve cumprir a obrigatoriedade do currículo. A seguir, a metaforização da Abordagem

Triangular de Ana Mae Barbosa, porém, sugerida pela própria arte-educadora como “Metodologia Zig-Zag:



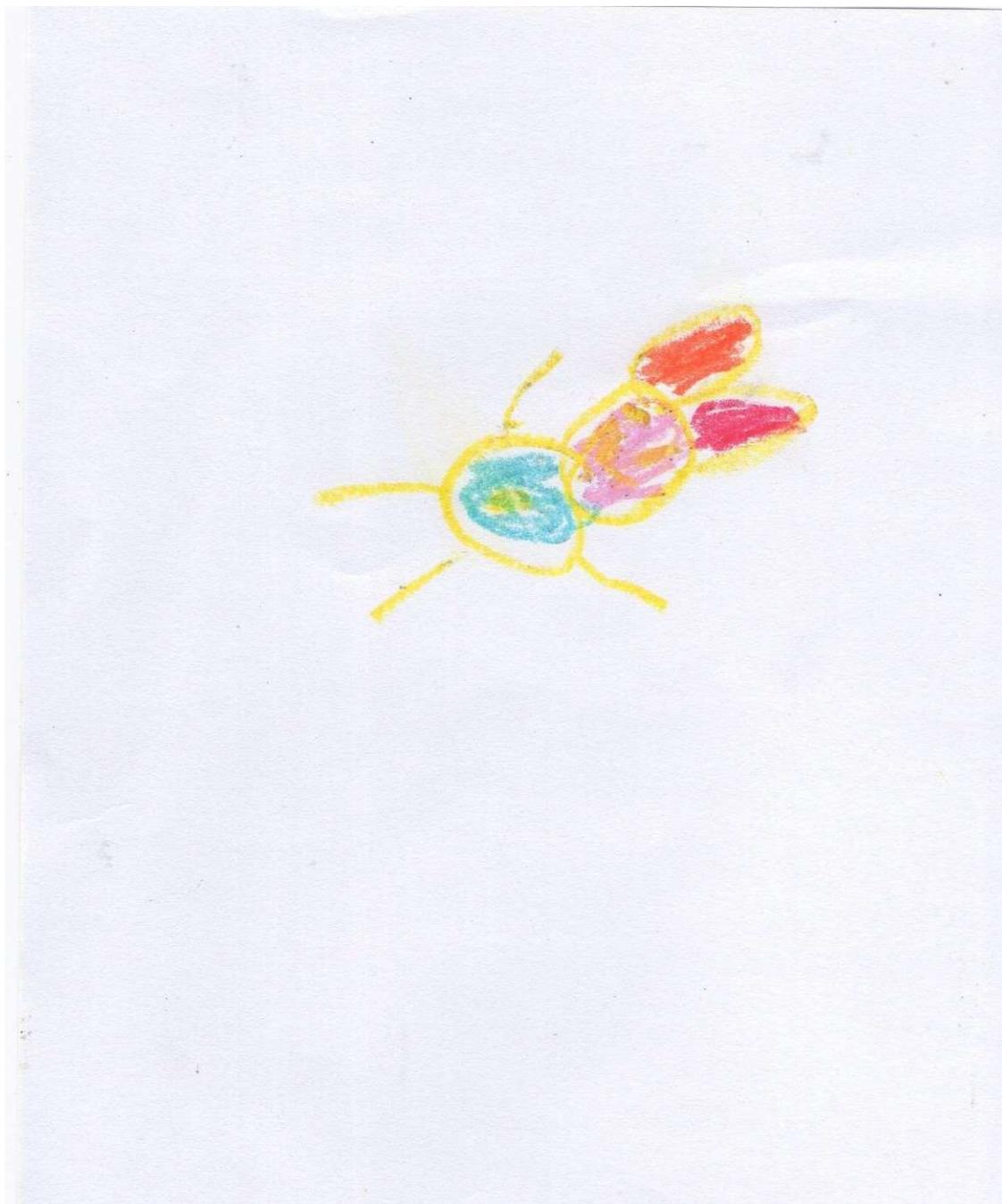
Fonte: <https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/licenciatura-em-artes-visuais>

Nesse sentido, as atividades de dança são construídas com os pilares dessa abordagem que se consolidam numa intenção de uma aprendizagem significativa e criativa, a partir de algumas reflexões feitas pelo e para o professor: há **conhecimento** sobre dança? O professor **aprecia** dança? Compreende processos de criação em dança? **Faz** dança com seus alunos?

Todas essas reflexões são no sentido de pensarmos como o professor pode ser responsável por desenvolver ou não habilidades de dança com as crianças, porém, é preciso reconhecer que muitas vezes o currículo não contempla a formação necessária para o ensino de Dança na escola.

#### 4 A DANÇA CLÁSSICA NO CONTEXTO PEDAGÓGICO E EDUCACIONAL – O FENÔMENO CORPOREIDADE EM QUESTÃO

Figura 4 Coelho Colorido



Fonte: Acervo Pessoal

O “Coelho Colorido” é a expressão de uma criança que pouco interage em sala de aula, bastante contido. Ao tentarmos fazer contato com os pais da criança, na expectativa de que assinassem o Termo Livre e Esclarecido, os

responsáveis se mostraram inacessíveis e não assinaram o Termo. No momento em que propus essa atividade em sala, a criança perguntou: “pode ser como eu quiser?” e eu o respondi: “sim, você é livre para pintar como quiser”.

A escola ao trabalhar uma proposta de ensino de dança, respeita o corpo da criança como possibilidade de um corpo “livre” para a construção de processos criativos? Em alguns momentos as pessoas parecem não ser donas de seus próprios corpos. As crianças o são? Há toda uma indústria cultural, uma satanização dogmática, uma imposição midiática, um valor elaborado ou um bloco de preconceitos mediando as decisões das pessoas sobre o próprio corpo.

Assim, o corpo desde os primórdios (faz-se necessário essa retomada para entender como corpos foram submetidos a modelos e padronizações, outrora, e ainda o são até a contemporaneidade) lida com as exposições estética e/ou bizarra.

O circo dos horrores, como atração, foi um exemplo de obsessão de cultura visual aos olhos dos sádicos que veneravam os espetáculos dos considerados como “aberrações patológicas”, ou “acidentes biológicos” ou seja, uma completa exibição dos “monstros” humanos, conhecido como “O Comércio dos Monstros”. Cordin *et all* (2017) afirmam que Paris, por exemplo, no século XIX acaba se destacando como *a capital mundial da curiosidade, uma encruzilhada do singular e do bizarro, o imenso bazar das monstruosidades* (p. 262). Nesse sentido, Fournel *apud* Cordin *et all* (2017) revela:

Tudo o que há de belo, de singular, de raro ou de único na superfície do globo não tarda a voar para Paris, como flecha rumo ao alvo [...]. Algures um desses fenômenos que fazem a natureza recuar diante de sua obra: um bezerro de duas cabeças, um homem sem braços, uma criança monstruosa capaz de sufocar uma hidra no berço, ou tão e tão mirrada que poderia caber inteirinha no sapatinho de cinderela, isto é Paris! Um ciclope de um só olho no meio da testa, uma mulher de barba, um rato do tamanho de um boi [...], um homem com rabo, um home-cão todo coberto de pelos, vamos, vamos a Paris! [...]. Sigam a multidão! Uma ária de clarineta, um toque de tambor, está feito! Olhem agora dentro dessa tina, sobre essa mesa, nessa gaveta, e ali encontrarão o monstro procurado (p. 263).

Assim, nos bares e nos teatros tinham-se apresentações bizarras, muitas delas em ocasiões particulares, enfim, um *comércio da deformidade, o bizarro no varejo* (p. 264). Em 1841, Phineas Barnum funda o American Museum

e perdura até 1868 (*Ibdem*, p.265), ali aconteciam os espetáculos das anomalias, o exibicionismo dos monstros humanos.

Desse modo, as exposições teratológicas<sup>4</sup> dos irmãos siameses, da mulher barbada, do homem-elefante, do negro-branco, dos homens-troncos dentre outros vão desaparecer após a Segunda Guerra Mundial, contudo, [...] *o espetáculo da monstruosidade está assentado em uma base antropológica muito antiga e responde a uma necessidade psicológica muito profunda para desaparecer assim (IBDEM, p. 312).*

Como sugerem os autores “A monstruosidade depende do olhar que se põe sobre ela. Não acha tanto enraizada no corpo do outro quanto agachada no olhar de quem observa (*IBDEM*, p. 330), isso significa, também, dizer que “[...] a deficiência corporal entra então simultaneamente em um universo de culpa e de obrigações morais, e em uma cultura médica e social da reparação” (p. 305).

Hoje, há uma necessidade de se “pagar” essa dívida social através de uma prática inclusiva (social e pedagógica) de pessoas que não apresentam um corpo dentro dos padrões de normalidade impostos pela sociedade.

Ora, a escola faz parte dessa parcela que “deve”. Por muito tempo e, ainda hoje, parametriza os corpos dos estudantes sob uma ótica sacralizada, perseguindo o modelo de corpo belo salutar aos olhos, tal civilização grega o glorificava. Hoje, pelo viés da indústria cultural, da construção idealista de estética e da cultura midiática, o corpo demonizado resiste aos espaços hegemônicos e persiste ao paradigma do corpo perfeito.

Nesse sentido, faz-se necessária uma reflexão acerca das necessidades que um corpo diferente que se apresenta na escola tem, assim como os demais corpos: necessidade de brincar, correr, manifestar-se, expor-se em manifestações culturais e artísticas (sem que seu corpo seja supervalorizado pela diferença) enfim, uma série de significações que têm sentidos para uma diversidade de corpos.

Foucault (1979) também chama a atenção para questões acerca do poder do corpo.

---

<sup>4</sup> Relativo à ciência que se ocupa do desenvolvimento anormal e das malformações congênitas, ou das monstruosidades. Disponível em : [www.dicionarioinformal.com.br](http://www.dicionarioinformal.com.br), consultado em 10/10/2018.

Como sempre, nas relações de poder, nos deparamos com fenômenos complexos que não obedecem à forma hegeliana da dialética. O domínio, a consciência de seu próprio corpo só puderam ser adquiridos pelo efeito do investimento do corpo pelo poder: a ginástica, os exercícios, o desenvolvimento muscular, a nudez, a exaltação do belo corpo... tudo isto conduz ao desejo de seu próprio corpo através de um trabalho insistente, obstinado, meticuloso, que o poder exerceu sobre o corpo das crianças, dos soldados, sobre o corpo sadio (p. 84).

Foucault, na verdade, refere-se ao fato de que *não é o consenso que faz surgir o corpo social, mas a materialidade do poder se exercendo sobre o próprio corpo dos indivíduos* (p. 49). O autor diz que, inclusive, o corpo da criança está sob essa obstinação de se tentar reeducar um corpo através do poder.

Assim, algumas vezes, a escola como uma instituição reprodutora, procura manter de forma impositiva o corpo educado de maneira a discipliná-lo em uma proposta de corpo pedagogizado (isto ainda é uma realidade brasileira), isso inclui dizer que muitas vezes, a criança na escola não é vista como criança, e sim como aluno, assim como o jovem não é jovem, também é aluno.

Nesse contexto, algumas práticas educativas com crianças na educação infantil consistem em uma pedagogização disciplinada e regulatória. Tais práticas marcam a presença do poder no corpo infantil, objetificando-o com operacionalizações que vão desde a organização dos espaços até a disciplina no movimento da criança de forma naturalizada.

Com pensamento contrário, a escola pesquisada parametriza em seu Projeto Político Pedagógico – PPP a relevância de um olhar desconstruído, distanciando-se de uma prática “disciplinatória” do corpo infantil, desenvolvendo uma concepção entre docentes e equipe pedagógica toda baseada em documentos oficiais que olham a criança a partir de sua singularidade, assim:

Os conteúdos pertinentes a Educação Infantil são relacionados com base nas legislações vigentes, LDBEN, Parecer CNE/CEB nº 20/2009 e ainda a Resolução CNE/CEB nº 05/2009 Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEIs). [...] Na elaboração do currículo da Educação Infantil além do previsto do artigo da LDBEN, também obedece aos seguintes critérios: a) O currículo é traduzido em atividade reais, concretos e globalizados; b) As atividades são adequadas às características evolutivas, levando-se em consideração o estágio de desenvolvimento em que as crianças se encontram; c) o brinquedo é parte integrante do processo ensino-aprendizagem, uma vez que é por intermédio deste, que as crianças ampliam suas

experiências e desenvolvem a capacidade de raciocínio (PPP, 2020, p. 21).

Desse modo, a dança como atividade educativa não pode esquivar-se do brincar, do desenvolvimento, do respeito ao processo de aprendizagem. Pensa-se em um segmento além das artes e da educação, um segmento do âmbito social. Pois o elo do professor - aluno não se resume apenas no ambiente escolar, é cultural, onde se estabelece uma dinamicidade do conhecimento do professor e do conhecimento do aluno, sendo recíproca e emergente na construção de ambos.

Nos parâmetros curriculares nacionais, a arte é uma das áreas curriculares e a dança é indicada como linguagem artística, uma forma de ensino diferenciada nas escolas, documento este, mesmo sendo parte dos anos iniciais é necessária a sua visita para reflexão.

Assim, como educação para todos, a arte também pertence a todos e com qualidade de ensino, sem preconceito com algo ou ninguém, seja trabalhando ou não com sua arte, passando por desafios que nem sempre os profissionais tem o suporte necessário, mas tentando fazer o melhor para que o aluno possa ter um bom processo de ensino-aprendizagem.

O ser educa e é educado por meio da linguagem, pois a linguagem é uma dialética universal, um principal viés de comunicação são as artes, onde tudo pode tornar-se símbolo e este se torna um signo e parte a interpretação. Por isso que nessa relação, nem sempre o que se vê, é realmente o que está “escrito”, sendo até muito mais eficiente e complexa na educação e no ensino através da arte.

A linguagem é para falar desta vida sentida pelo ser humano, denominado artista, pelos participantes, por aqueles que ousaram “escutar” o sopro do movimento de invisíveis tensões adubadas ou escoadas no vazio? A arte ímpar, sem par nem ímpar, sem melhor de três ou zerinho, mesmo se realizada e grupo ou em alcateia, ecoa em intersubjetividades prenhas de apreensões do momento (AQUINO; MEDEIROS 2011, p.15).

Nesse sentido, essa comunicação não tem um fim em si mesma. A subjetividade de outrem está permeada de valores, princípios, culturas que lhe permite interpretar o seu entorno a partir de suas concepções estéticas e sua

construção identitárias, edificadas ao longo de sua história. Ampliando essa discussão na ótica da comunicação, Pereira (2012) nos revela que:

[...] a comunicação não é entendida como mera transmissão de mensagens. Isto é, como ação unilateral por meio da qual um emissor codifica e transmite informações a um receptor que a decodifica, agindo como receptáculo de informações. Em nossa concepção, as práticas comunicativas envolvem processos de cognição, interpretação, inteligência, sendo estes compreendidos a partir da mediação dos signos nos quais os sistemas participantes do ato comunicativo estão imersos e por meio dos quais estabelecem relações que os colocam em plena continuidade semiótica (p.14).

O que nos leva a refletir que a educação é um processo comunicacional que se desenvolve a partir do processo cultural, onde tudo se integra no processo comportamental e conseqüentemente leva o ser humano a viver coletivamente, e este busca está incluso na sociedade. No que desrespeito a essa compreensão comportamental a partir da cultura, para Castells (2003) entende-se por cultura

Um conjunto de valores e crenças que formam o comportamento; padrões repetitivos de comportamento geram costumes que são repetidos por instituições, bem como por organizações sociais informais. Cultura é diferente de ideologia, psicologia ou representações individuais. Embora explícita, a cultura é uma construção coletiva que transcende preferências individuais, ao mesmo tempo em que influencia as práticas das pessoas em seu âmbito. (p.34)

Conforme Greiner & Amorim (2003) o corpo é depositário de nossa cultura, nele representamos e expressamos tudo que está no íntimo, fazendo tudo ser uma rede de informações que passa por comunicações e nos mostra a história em cada traço e gesto expresso. A estética é a moda, a beleza, as aparências, os corpos modificados, as diversas possibilidades que os seres humanos inventam para modificar-se. Existe a necessidade de esta tento as particularidades, do corpo, do povo, do Brasil da cultura. O homem é capaz de escolher seu modo de vida, de encontrar soluções para seus problemas e enfrentar o dia-a-dia. A história do corpo, reflexão, diversidade cultural, resume-se em sociedade humana.

O movimento seria a expressão particular de cada pessoa quando se apresenta como meio e fim de uma ideia estética, [...], tendo função

expressiva, simbólica-representativa e auto reveladora (FERREIRA, p.105, 2003).

O corpo dança as experiências, fala através do sensório-motor, é um organismo que constantemente agrega informações e o reproduz, fazendo a linha Absorver – Associar - Expressar, representando o resultado desse conjunto de informações no seu dia-a-dia. Reproduzir em dança o movimento do outro no seu cotidiano é fabricar a postura de um indivíduo, transferir seu movimento é transferir seu pensamento em gesto, é o orgânico fazendo um jogo de alteração, reconfigurando o aquele “pensamento motor” para uma corporeidade.

Assim, tudo se engloba e torna-se ecossistemas, os quais são comunicacionais, que se instalam como uma rede de comportamento e organização social sob a ótica da cultura, compartilhamento de valores e organização social. Tudo isso numa sociedade em redes. Dialogar com outras ciências é condição *sine que non* para a produção do conhecimento, da mesma forma que o desafio do homem pós-moderno é compartilhar com seus pares seu legado cultural em quais quer esfera de conhecimento e/ou saberes.

#### **4.1A Dança Clássica na óptica da educação e na percepção da corporeidade**

Evidente as contribuições da fenomenologia à educação. A prática educativa. Esta pesquisa fala de pesquisas que tratam de corpos envolvidos em um processo educacional. Não um corpo coisificado, como nos lembra Merleau-Ponty ou, ainda, um corpo como objeto inanimado, mas o corpo como fenômeno. É nesse sentido que o olhar fenomenológico ajuda a compreender melhor as experiências corporais de crianças e professores em um processo educativo através da Arte, através da Dança.

Este estudo tem como base as contribuições de Merleau-Ponty como possibilidade de um olhar acerca do corpo. Ao se valer da fenomenologia, o pesquisador busca o caminho da percepção para o entendimento da realidade na perspectiva do outro. Em Fenomenologia da Percepção Merleau-Ponty apresenta seu ponto de vista sobre o mundo e a realidade que nos cerca. Assim

o corpo, repleto de sentidos, produz significados produz em mim consciência de meu próprio corpo em movimento no afã de compreendê-lo como sistema.

Minha trajetória como bailarina e como professora de Dança se configuram como possibilidade de construção importante para a tese pois, ao perceber o mundo do ballet por um olhar não dantes percebido: a partir da visão das crianças e dos professores também, percebo a dimensão espacial da própria dança a partir de mim e da própria dimensão com os outros. Minha própria construção como bailarina e professora de ballet são fenômenos e vida de construção de saber científico.

As dimensões espaço e tempo são elementos importantes a serem considerados dentro de minha pesquisa. Compreender como os professores se percebem, percebem seus corpos e os corpos das crianças, percebem o tempo e o espaço se constitui como um desafio para atuarem como professores de Dança.

A partir da compreensão da Arte neste contexto, também, da corporeidade infantil, construiu-se uma investigação no sentido de perceber, através do estado da arte em relação ao ensino de dança, esse ser criança no mundo, considerando suas vivências experienciais acerca dos objetos estudados: as corporeidades infantis e adulta (professores de dança).

Merleau-Ponty (1999) diz que não se pode pensar o corpo em terceira pessoa: ele é “visão”, “motricidade”, “sexualidade”, visto que estes elementos não podem estar separados do corpo, na verdade se configuram em um “drama único” (p. 269), isso porque

[...] o corpo não é um objeto. Pela mesma razão, a consciência que tenho dele não é um pensamento, quer dizer, não posso decompô-lo e recompô-lo para formar dele uma ideia clara. Sua unidade é sempre implícita e confusa. Ele é sempre outra coisa que aquilo que ele é, sempre sexualidade ao mesmo tempo que liberdade, enraizado na natureza no próprio momento em que se transforma pela cultura, nunca fechado em si mesmo e nunca ultrapassado (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 269).

Na verdade, a preocupação de Merleau-Ponty é a vivência: “quer se trate do corpo do outro ou de meu próprio corpo, não tenho outro meio de conhecer o corpo humano senão vivê-lo [...]. Assim, ao se adquirir um saber, meu corpo também exerce uma totalidade acerca do conhecimento, um corpo compreendido como experiência e realidade.

## 4.2 Emersiologia: por uma educação sensível a partir dos sentidos na Educação Infantil

No artigo de Bernard Andrieu, intitulado “A Emersão do Corpo Vivo através da Consciência: uma ecologização do corpo”, traduzido para a Língua Portuguesa por Petrócia Nóbrega, o corpo é abordado como um invasor de sensibilidade, sendo este nomeado de “corpo vivo” que, porventura, é percebido pelo “corpo vivido”. Desse modo, para Andrieu (2014):

O corpo vivo se imerge nos espaços, inserindo-se inteiramente nos espaços no curso da imersão sem que uma personalidade dirija conscientemente esses movimentos. Convém evitar aqui um vitalismo finalista que atribuiria uma intencionalidade representacional do corpo vivo. Uma ecologia pré-motriz é sentida imediatamente pelo corpo na relação com o mundo. O corpo vivo age em pessoa e não como uma pessoa, sem intermediário, menos por uma reflexividade consciente que por um despertar e uma ativação (p. 5).

O corpo, nessa perspectiva, o corpo é imerso inconscientemente no mundo e independente da direção de uma “entidade” (pessoa, consciência). Ora, a emersiologia “é uma ciência reflexiva nascida da emersão dos sensíveis provindos de nosso corpo vivo na consciência do corpo vivido” (ANDRIEU, 2014, p. 7). Trata-se de uma “percepção fenomenológica”. A emersão refere-se, na visão do autor, a “um despertar da consciência pelos movimentos involuntários, os impulsos reflexivos e as emoções diretas (*idem*, p. 8). A verdade é que a atividade do corpo vivo está para além do controle do corpo vivido, segundo o supracitado autor.

A Educação Infantil sugere um olhar redobrado para o corpo da criança. Sua forma de estar e ser no mundo reclamam uma educação sensível a partir dos sentidos e para que meninos e meninas sejam vistos com sensibilidade, preciso é o entendimento de seus corpos como uma existência de sentido, compreendendo o corpo como experiência, também, estética, uma vez que para Nóbrega (2004)

Acolher essa experiência estética do corpo na educação pode favorecer uma reflexão sobre o próprio ato de conhecer como um processo contínuo e inconcluso, que não se fecha em sínteses

acabadas, pois sendo um fenômeno corpóreo está sempre sendo refeito além de descerrar uma pluralidade de perspectivas de compreensão do mundo (p. 468).

O convite da autora é no sentido de não só nos apropriarmos do conceito de corpo, mas também de entender o movimento e as percepções sobre o corpo no âmbito educacional. Para Nóbrega (2004):

O corpo aqui se destaca como condição ontológica e epistemológica de o homem ser e estar no mundo. O corpo é afirmação da existência do ser. É como corpos, como sujeitos encarnados que nos atamos ao mundo, que nele vivemos, que nele nos situamos, que conhecemos. É como corpos que nos movemos no mundo e que lhe atribuímos sentidos. Essa projeção do corpo no mundo é de natureza sensível, dá-se por uma mobilização que, de uma só vez, num só instante, coloca-nos em aderência com o objeto (p.463).

Nesse sentido, conceber o corpo em uma dimensão ontológica, consiste em atribuir-lhe um sentido para além do significado, ou seja, só a busca do sensível e pelo sensível, através da emersão consegue perceber a importância de ser estar no mundo através do corpo, significando e ressignificando aquilo que faz ou não sentido ao indivíduo, no caso desta pesquisa, a criança. Nóbrega chama a atenção dizendo que a “dimensão sensível do corpo não se opõe à razão” (p. 464) mas se configura por meio de uma lógica permeada por “saberes, práticas, atitudes, valores”, em uma perspectiva dialógica.

Por fim, essa sensibilidade voltada para o corpo criança está relacionada com as concepções de infância ressignificadas pelo educador. Philippe Ariès, em sua obra *História Social da Criança e da Família*, elucida que o conceito de infância é/foi construído desde a sociedade feudal, intensificando-se, na industrial. A discussão teórica acerca da temática se consolida a partir do entendimento do assunto como campo epistemológico.

O referido teórico relata a importância de se retratar a criança como criança. Muito o incomoda o fato de as crianças usarem trajes, no período medieval, tal qual os adultos, sendo assim retratadas em inúmeras obras de arte.

Essa ideia de “adulto em miniatura”, nos adverte Ariès, não deve ser uma “herança” para pensarmos a criança, hoje. Dizemos isso, para se refletir sobre a experiência estética da dança pelo corpo da criança, na educação, considerando a corporeidade da criança, sob a lógica da criança. A seguir, a obra de Philippe de Champaigne:

Obra Philippe de Champaigne / Museu de Reims



Fonte: <https://respostasava.com/>

A obra acima foi considerada por Ariès que, em suas palavras:

[...] essa pintura é preciosa para nosso estudo, pois o artista inscreveu a idade precisa, incluindo os meses, de cada um de seus modelos, O mais velho, de dez anos, já se veste como um homenzinho, envolto em sua capa: na aparência, pertence ao mundo dos adultos [...] (ARIÉS, 1986, p. 7).

O vestuário não é objeto de estudo da pesquisa, mas muito nos incomoda quando algumas escolas infantis, ao realizarem suas atividades artísticas, seguem desatentas. É preciso pensar em como cuidamos do corpo infantil, frente às “demandas” das indumentárias exigidas pelo capitalismo. Dessa forma, pensar a sensibilidade, requer pensar em tantos outros aspectos do emprego da corporeidade. Porém, fazemos uma indagação: o que seria vestir criança como criança? O que distingue meninos de meninas, em se tratando do traje? Não responderemos, (sugere-nos um outro estudo) mas a indagação é necessária

visto que problematiza a concepção de infância, de família e de quebra de paradigmas. A “Dureza Escolar”, da qual nos fala Ariès, não pode perpetuar a atualidade escolar, em se tratando de uma educação voltada à infância, ao contrário, “descobrir” a infância (“descoberta da infância”) deve ser o caminho do questionamento sobre o “sentimento de infância”.

#### **4.3 Dança clássica como possibilidade de experiência da corporeidade com crianças**

A escola está permeada de valores, princípios, culturas que lhe permite interpretar o seu entorno a partir de suas concepções culturais e identitárias que são refletidas, também, no próprio ambiente escolar e no próprio corpo da criança, no sentido que esse corpo infantil já se encontra permeado com culturas e identidades, ou seja, o corpo da criança não chega à escola, isento de sua cultura.

Segundo Freire (1996) esse caráter socializante da escola deve considerar o que há de informal na experiência que se vive, de formação ou deformação. Diz o autor que é uma pena que, seja negligenciado o aspecto cultural (cultural no sentido de “construído”) e por inúmeras vezes a própria escola reprime o aluno, ou por uma “militaria”, exigências, acaba por querer moldá-lo. Como, então, vencer o desafio de desconstruir o corpo moldado no ambiente escolar através da dança? Como redimensionar um corpo construído para a disciplina em um momento e em outro fazer cumprir a Lei 13. 278/2016? Construção e desconstrução parecem “brigar” entre si.

Como seres diferentes, professores e estudantes vivem em constantes processos de mudanças tanto no aspecto social quanto no cultural. A dança é um processo cultural. Nessa concepção, pode-se compreender por cultura segundo Bauman (1998) que a cultura não é algo fixo, como antes se conceituava ou se pensava, significando dizer que existem construções e desconstruções culturais acerca do corpo. Cultura se encontra em um processo dinâmico em constante construção, ou seja, a cultura não está pronta, como diz Freire “não somos”, “estamos sendo”.

As mudanças são geradas a partir das interferências das coisas que chegam e influenciam/refletem nas nossas relações sociais, por isso, é necessário se ter a mesma curiosidade das crianças na vida adulta para se agregar algo na nos processos de construção como um organismo humanizado para trabalhar com crianças.

Pensar no corpo criança no espaço da escola requer refletir acerca da indagação trazida por Santos e Moreira (2020, p. 2): “há espaço para o acolhimento da corporeidade criança que vai à escola?”, essa questão traz em seu bojo discussões com temáticas sobre “liberdade, intersubjetividade, criatividade e invenção”, como nos sugerem os autores.

Os documentos utilizados nesse capítulo, para a construção da Tese foram: O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEIs, os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil, a Lei 13.278/2016 e a BNCC serviram como fontes de dados para robustez da pesquisa.

## 5 OS SENTIDOS DA TRAJETÓRIA NA COMPOSIÇÃO COREOGRÁFICA DA PESQUISA

Figura 5- Cachorrinho



Fonte: Acervo Pessoal

O desenho apresentado na abertura dessa seção é de uma criança que foi matriculada na escola depois do meio do ano e as atividades que estávamos

propondo na creche já estava em andamento. A criança veio de outra cidade e possui uma irmã mais nova que também estuda na creche. Mãe e filhas mudaram-se para Manaus por conta da convivência conturbada com o pai das crianças. A criança procura interagir e participar das atividades na sala, porém é perceptível a tristeza em seus olhos, em função da ausência paterna.

O desenvolvimento dos processos metodológicos da pesquisa propõe compreender e aplicar a proposta à luz da pesquisa fenomenológica, abordando questões do cotidiano mediante a problemática em questão.

A pesquisa fenomenológica parte do cotidiano, da compreensão do modo de viver das pessoas, e não de definições e conceitos, como ocorre nas pesquisas desenvolvidas segundo a abordagem positivista. Assim, a pesquisa desenvolvida sob o enfoque fenomenológico procura resgatar os significados atribuídos pelos sujeitos ao objeto que está sendo estudado. As técnicas de pesquisa mais utilizadas são, portanto, de natureza qualitativa e não estruturada (GIL, 2008, p.15).

A pesquisa é de natureza qualitativa, que conforme Minayo (2007) desenvolve-se no universo dos significados, dos motivos, crenças e ainda das atitudes e que trata de um conjunto de fenômenos humanos de uma realidade social, quando se investiga o pensar das ações de realidade vivida e o seu agir.

Bicudo e Esposito (1994) nos trazem a compreensão desse pensar fenomenológico que

não prescinde da práxis, isto é, da experiência vivida no mundo-vida. A essência de que trata a fenomenologia não é idealidade abstrata dada a priori, separada da práxis, mas ela se mostra nesse próprio fazer reflexivo. Ao desvendar a essência, a consciência, em um movimento reflexivo, realiza a experiência de percebê-la, abarcando-a compreensivamente, ou seja, trazendo-a para o seu círculo de inclusão ou horizonte de compreensão (p. 21).

O objetivo metodológico é um estudo de vertente exploratória, descrito por Gil (2008), como o tipo de pesquisa que tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, visando à formulação de problemas mais precisos e pesquisáveis para estudos posteriores, para tanto o procedimento técnico estamos utilizando a pesquisa de campo. Segundo Lakatos e Marconi (2003)

A pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos a cerca de um

problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese que se queira comprovar, ou ainda descobrir novos fenômenos ou relações entre eles (2003.p.186).

Figura 6- Aproximação com a instituição para a realização da pesquisa



**Fonte:** Acervo Pessoal

A pesquisa foi desenvolvida com 10 crianças matriculadas no Jardim da Infância Casa da Criança, como forma de propiciar o contato com a dança clássica, um dos elementos das atividades rítmicas, por meio da proposta de dança numa perspectiva lúdica. Trata-se de uma escola pública municipal, na zona centro sul, de Manaus, bairro Centro.

Figura 7- Amorosidade Freireana



**Fonte:** Acervo Pessoal

Para o recolhimento dos dados foram utilizados os seguintes instrumentos: Observação participante; Diário de campo e Entrevista semiestruturada. A entrevista semiestruturada serão as técnicas empregadas para esta pesquisa empírica com as crianças que responderam de forma oral as perguntas contidas nos Roteiros dos Encontros.

Empregaram-se três (03) Roteiros de Entrevista contidas nos Apêndices II, III e IV referindo-se, especificamente à Sondagem (Apêndice II), ao Desenvolvimento das Atividades (Apêndice III) e ao Final dos Encontros Programados (Apêndice IV), com objetivo de compreender o conhecimento adquirido pelas crianças.

Em nossa descrição fenomenológica apresentamos as possibilidades de interpretações abertas a partir do fenômeno situado, atendendo todo o rigor do método fenomenológico.

## 5.1 O lugar da pesquisa: Escola Jardim da Infância Casa da Criança

Figura 8-Portão de entrada da instituição (visão interna)



Fonte: Acervo Pessoal

A Escola Jardim da Infância Casa da Criança foi o *loco* da pesquisa, a instituição atende crianças da Educação Infantil e Anos Iniciais em tempo integral, localizada no Centro de Manaus, grande parte das crianças que desenvolvem atividades na Escola é de famílias, via de regra, de baixa renda. Essas crianças matriculadas têm, em sua grande maioria, pais que trabalham fora a maior parte do dia, o que os impossibilita de assumir os cuidados necessários dos seus filhos. Assim, em busca de um lugar acolhedor e no afã de encontrar um espaço no qual seus filhos tenham acesso à educação sistemática, os pais levam seus filhos à escola, para que eles possam ficar durante os dois períodos, uma vez que confiam no bom atendimento integral aos seus filhos.

Figura 9-Corredor de entrada do Primeiro Pavilhão



**Fonte:** Acervo Pessoal

Situada à Rua Ramos Ferreira, Centro, Manaus-AM, a Instituição Filantrópica Casa da Criança foi fundada no dia 1º de fevereiro de 1948. No respectivo ano ocorreu uma grande procissão com a imagem de Nossa Senhora das Graças e Santa Catarina Labouré que seguiu do Colégio Santa Dorotéia até a Casa da Criança, nesse período a instituição ainda tinha somente o primeiro pavilhão, no qual até hoje ainda permanece a imagem de Nossa Senhora.

Figura 10- Recepção



Fonte: Acervo Pessoal

O responsável pela fundação da instituição foi Dom João da Matta Andrade Amaral e as Filhas da Caridade de São Vicente de Paula (Congregação) são as responsáveis por cuidar, zelar e dar continuidade ao trabalho nessa instituição.

Figura 11- Sala de Espera



**Fonte:** Acervo Pessoal

A Casa da Criança começou atendendo 60 crianças de ambos os sexos até os 7 anos de idade. Até o final do ano passado a instituição estava atendendo 249 crianças no período pós-pandêmico. As turmas escolares vão do maternal II ao 2º Período, a faixa etária de crianças é de 2 a 5 anos, exceto a creche que funciona em tempo integral.

Figura 12-Mesa de atendimento



Fonte: Acervo Pessoal

Quanto à estrutura da escola, o prédio possui 02 andares. O primeiro andar possui 02 salas de aula, Diretoria, Biblioteca, Sala dos Professores e 02 banheiros. No subsolo, possui 04 salas de aula, onde duas com banheiro dentro, além de 01 banheiro comum. No segundo andar, temos a sala de dança, brinquedoteca e biblioteca.

Atualmente, a creche possui 249 alunos matriculados, após o período de pandemia, porém a creche tem capacidade para atender 320 crianças. As turmas vão do maternal II ao 2º Período, a faixa etária de crianças é de 2 a 5 anos e ela funciona em período de tempo integral. Quanto as pessoas que trabalham na Creche, são divididas por funcionários da casa, outros cedidos pelas secretárias de educação e outros terceirizados.

Como apresentado no quadro abaixo:

<b>Quadro de Funcionários da Creche – Total 16 funcionários</b>
01- Ir. Responsável pelo apoio Pedagógico
01-Assistente Social
01- Assistente Administrativo – Atendimento de Pais e Benfeitores.
01- Secretária Administrativa de RH – Responsável pelo Setor de Recursos Humanos da Casa
01- Motorista
02- Auxiliar de Serviços Gerais, sendo 01 terceirizado
08- Atendentes de Creche
01- Cozinheira
+ 20 – Professoras da SEMED

**Título:** Quadro de funcionários

**Fonte:** Acervo Pessoal

## **5.2 Um tempo reflexivo e de superação: o risco de dançar**

Durante o processo de aproximação do campo de pesquisa chegamos a um momento em que o mundo foi “paralisado” em função da situação de pandemia provocada pelo (COVID-19), ocasionando, também, o isolamento e, conseqüentemente, o fechamento das escolas. Assim, a pandemia ocorrida na cidade de Manaus chegou “atravessando” nosso processo de pesquisa e o contato, impossibilitando a vivência corporal interpessoal. Nesse momento, o mais importante foram os cuidados e o distanciamento da escola para com todos.

Ao retornar suas atividades, de forma cautelosa, a escola não continha, naquele momento, o número expressivo de crianças que fariam parte da pesquisa, isso porque seus pais se utilizam do transporte público para chegar até à escola, juntamente com seus filhos, significando dizer que o risco de contaminação continuara, no transporte urbano e, por essa razão, mantiveram suas crianças longe da escola. Enfim, a continuidade da pesquisa parecia inviável, pois muitos foram os percalços, os desafios, as redefinições de caminhos e a mudança de direcionamento para continuar a trilhar na pesquisa.

Porém, entre todas as temperanças, a resiliência e a persistência nos fizeram diminuir o passo, mas não nos paralisou, pois, uma das coisas que a

vivência no campo também nos mostrou foi como tudo isso poderia ser um grande aprendizado para lidar com a mutabilidade da realidade, principalmente, da realidade escolar. Após literais choros e perdas e, nos faltando, também, literalmente, o ar, o nosso sensível nos lembrava da máxima freireana de ESPERANÇAR.

Dessa forma, o retorno às atividades com a receptividade das professoras e toda a instituição, o acolhimento das Irmãs, o sorriso de cada criança e a fé reforçada com todos os participantes diretos e indiretamente da pesquisa nos fez acreditar que aquele nosso primeiro projeto poderia acontecer, mesmo após a abalável experiência do fenômeno vivido, reafirmando que a pena retomar e retilhar o caminho dantes paralisado a todos e todas. Portanto, no que se refere ao risco de contaminação pela Covid (SARS-Cov-2), seguimos à risca todos os protocolos de segurança. Esses riscos estão descritos com detalhe no item “Riscos” do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Em nossa pesquisa tanto os professores quanto as crianças podem/puderam se sentir constrangidas com a realização das atividades de pesquisa, com receio de que outras pessoas poderiam ter acesso aos seus dados e caso tivessem insegurança sobre suas participações durante o processo de pesquisa.

Contudo, procuramos deixar os participantes seguros, ou seja, enfatizar que se trata de uma pesquisa que apesar da identificação do seu nome nos formulários de entrevista, nas observações, filmagens e fotos, este será mantido no anonimato na hora de tratamento dos dados, sobretudo, na identificação dos participantes da pesquisa com nome aleatório.

Também foi garantido o ressarcimento de eventuais despesas, através de pagamento diretamente ao participante se for o caso, mediante a comprovação dos gastos dos mesmos, bem como caso aconteça/ tivesse acontecido algo que tivesse causado algum dano físico e/ou psicológico aos participantes, também tiveram estes, direito à assistência integral gratuita aos possíveis danos causados.

Mesmo com o retorno das aulas presenciais após o recesso do meio do ano novamente os números de casos voltaram a aumentar e a Casa da Criança teve que tomar várias medidas, assim como em outras instituições

para que as atividades pudessem retornar com todos os cuidados necessários.



#### COMUNICADO

Senhores pais e/ou responsáveis, informamos que no dia 05/07 (terça-feira), o retorno das aulas será somente para a fase creche (maternal II e III), os alunos de 1º e 2º período retornarão no dia 11/07 (segunda-feira), pois não haverá pavilhão. Ressaltamos que nesse período as aulas para os alunos da fase pré-escola será de forma remota.

Atenciosamente;

A direção.

Figura 13-Comunicado de retorno das aulas  
**Fonte:** Acervo Pessoal

### 5.3 Os participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa foram 10 crianças pequenas matriculados da Educação Infantil em uma escola, na zona centro sul, de Manaus e suas respectivas professoras, totalizando duas (2) docentes, bem como a professora de ballet da instituição.

Para participar da pesquisa foi necessário atender alguns critérios: serem crianças pequenas de 5 anos que estão frequentando as aulas regulares; crianças pequenas de 5 anos que estejam participando das atividades rítmicas e lúdicas de ballet clássico; crianças pequenas de 5 anos que tenham alguma especificidade/diferença: motora, auditiva, cegueira, autismo, deficiência intelectual, síndrome de down e entre outras e, os Professores responsáveis pelas turmas das crianças que frequentam as atividades rítmicas e lúdicas de ballet clássico.

Os encontros ocorreram na sala regular e na sala de dança, acontecendo às segundas e quartas. Às terças e quintas foram feitas as observações da aula da professora de balé da instituição.

#### **5.4 Os caminhos traçados para recolher as informações: encontros e desencontros**

Para o recolhimento dos dados do fenômeno apresentado empregamos os seguintes instrumentos: Observação participante; Diário de campo, Entrevista semiestruturada e aplicação da proposta de dança-arte-educação. As entrevistas semiestruturadas foram as técnicas empregadas para esta pesquisa empírica com as crianças que responderam de forma oral as perguntas contidas nos Roteiros dos Encontros.

Trata-se de três (03) Roteiros de Entrevista contidas nos Apêndices II, III e IV referindo-se, especificamente à Sondagem (Apêndice II), ao Desenvolvimento das Atividades (Apêndice III) e ao Final dos Encontros Programados (Apêndice IV), com objetivo de compreender o conhecimento adquirido pelas crianças. Todos os sujeitos foram informados sobre os procedimentos utilizados e os possíveis benefícios e riscos atrelados à execução do estudo. Somente participaram da pesquisa as crianças que apresentaram o Termo de Livre Consentimento Esclarecido (TCLE) assinado pelos pais ou responsáveis. Os participantes poderiam desistir da pesquisa se assim o desejassem, sem ônus algum.

A coleta de dados obedeceu às seguintes etapas: escolha da escola, intervenção com as aulas de dança, entrevista com as crianças, consulta documental, análise dos dados. Reafirmo que todos os participantes foram informados sobre os procedimentos utilizados e os possíveis benefícios e riscos atrelados à execução do estudo. A coleta dos dados deu-se por meio de observação participante, que consistiu no momento em que a pesquisadora, no processo de investigação, passou a se inserir na realidade organizacional, não apenas como espectadora, mas como observadora participante.

Ao ser aceita como participante de um grupo, composto por pessoas da organização envolvida, acabei/acabamos por integrar, como observadora, a vida da organização e das pessoas em uma situação determinada, passando, também, a compartilhar das discussões e dos processos de implementação de projetos de transformação organizacional.

Foram realizadas observações, diário de campo e entrevista com roteiro semiestruturado, sendo esta última realizada em três fases, a primeira

diagnóstica (aprender o que as crianças conheciam sobre dança clássica), e as demais realizadas no processo de desenvolvimento das aulas e na finalização das vivências (avaliação do processo como um todo).

O estudo contou ainda com observações da pesquisadora - descrições do que observava nas aulas, as crianças, os espaços das aulas, o comportamento, a gestualidade, as diferenças culturais, os ritmos e percepções dos movimentos das crianças, as dificuldades e facilidades encontradas nas vivências, os conhecimentos que as crianças tinham e adquiriram.

O planejamento faz parte de toda a organização do desenvolvimento de um trabalho com dança. É preciso que haja uma progressão do conteúdo, pensando a longo prazo o que se busca atingir em um determinado exercício, com uma aula aplicada e se tudo está em consonância com a idade da criança, assim o planejamos.

### **5.5 Os Encontros: sistematização e organização**

Brincadeira na escola é coisa séria. Dizemos isso para enfatizar que a ludicidade esteve presente nesta pesquisa a fim de considerar o ato de brincar como um direito da criança. Dito isso, propusemos a brincadeira com o objetivo de ensinar, educar, cuidar e emancipar, proporcionando as aulas de dança de forma prazerosa, na tentativa atingir um aprendizado a longo prazo, sem a emergência do imediatismo, agregando criatividade, socialização e colaboração em vários aspectos, além de apreensão da arte de forma lúdica e divertida.

Dessa forma, estabelecemos 15 encontros com as crianças, criando uma “rotina” para que se sentissem motivados. Os encontros foram organizados com o tema da aula, no intuito de atingir o objetivo proposto para aquela experiência, fazendo uso de uma metodologia pensada no processo de ensino prazeroso para as crianças.

No 1º e 2º encontros realizados, trabalhamos a conscientização corporal, buscando preparar o corpo-criança por meio de diversas experiências da corporeidade já vivenciadas ou até inusitadas, aprendendo a senti-lo e respeitá-lo. Para isso realizamos atividades que despertassem as crianças para seu corpo, propiciando-lhe novas experiências, despertando também a criatividade,

vivendo cada movimento e intenção dos gestos, sempre por uma perspectiva lúdica.

Os 3º e 4º encontros realizados foram sobre os elementos básicos da dança clássica sensibilizar as crianças para a percepção do ritmo revelado em suas manifestações corporais. Objetivamos nessas aulas a exploração dos sentidos auditivo, olfativo, visual e tátil, e vivências de noções de espaço.

Para os 5º e 6º desenvolvemos a dança clássica e apresentamos as Lendas Amazônicas para as crianças, no intuito de estimular a imaginação, a criatividade, ampliando o vocabulário motor, aliados à pesquisa. Para isso, fizemos um levantamento bibliográfico do contexto histórico-cultural da dança clássica e áudio do tema em questão. De forma lúdica, as crianças tiveram acesso à narração das histórias apresentada pela professora-pesquisadora, através de vídeos, desenhos, imagens e narrativas orais internalizando, assim, as histórias contidas nas lendas.

No 7º e 8º encontros, o foco foi desenvolver as lendas como estratégia nas aulas de ballet clássico. Assim, ensinamos os movimentos da dança clássica no contexto amazônico, a partir da criação de movimentos sempre em uma perspectiva lúdica.

Aos nos aproximarmos do final nos 9º e 10º encontros proporcionamos experimentos de releituras coreográficas, desenvolvendo atividades de pesquisa corporal sobre dança clássica, na intenção de orientar e aguçar a imaginação das crianças, levando-as a explorar seus corpos e suas potencialidades por meio do movimento.

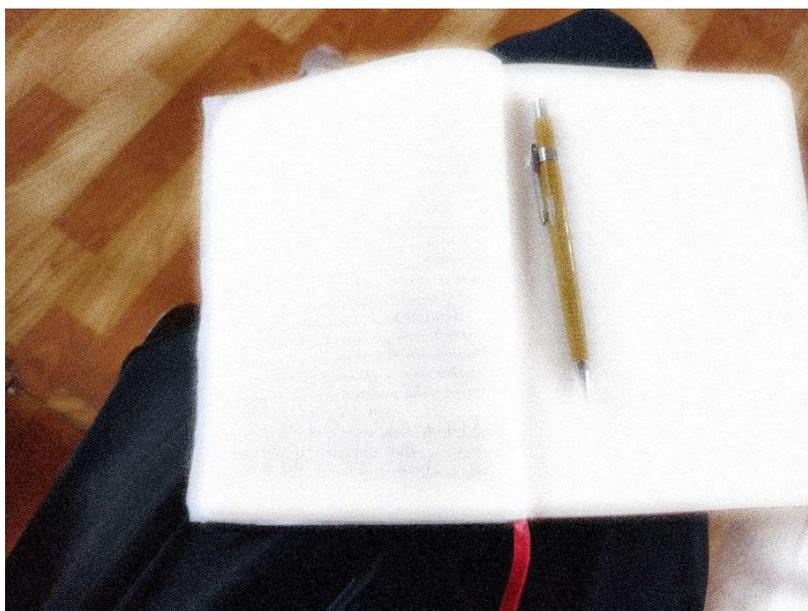
Chegando aos 11º e 12º encontros, nos encontrávamos em processo de montagem cênica, ampliando o conhecimento das crianças acerca da dança, mais especificamente do ballet clássico e das possibilidades expressivas das criações coreográficas motivadas pelas Lendas Amazônicas. Para tanto, empregamos a dramatização de modo a estimular proposituras coreográficas que remetessem às personagens e lendas estudadas.

Nos 13º e 14º encontros, mergulhados nos processos de ensaios em uma “rotina”, trabalhamos a capacidade e habilidades de melhor desenvoltura corporal no processo de afirmação e execução das proposituras desenvolvidas.

Por fim, no 15º encontro ocorreu a culminância de apresentação das crianças. Nesse dia, as crianças, através de suas autonomias, puderam “exibir” aos seus pais e à comunidade escolar, suas descobertas a partir de suas corporeidades. Essa “exibição artística” consistiu na apresentação de músicas de Waldemar Henrique executadas ao piano/teclado.

Após cada encontro, as atividades desenvolvidas eram registradas no Diário de Campo, detalhando os momentos vividos, as experiências da pesquisadora, bem como as experiências das crianças.

Figura 14- Diário de Campo: registros



Fonte: Acervo Pessoal

## 5.6 O movimento emergido a partir da inserção na pesquisa

Os dados foram analisados através da **Análise Fenomenológica**, dividida em três etapas: 1. Descrição - Retorno as coisas mesmas; 2. Redução – Atribuir significado para aquele fenômeno; 3. Interpretação (Hermenêutica)- Examinar, compreender aquele fenômeno. Entendendo que dentro desse caminhar metodológico compreendemos que a fenomenologia não apresenta

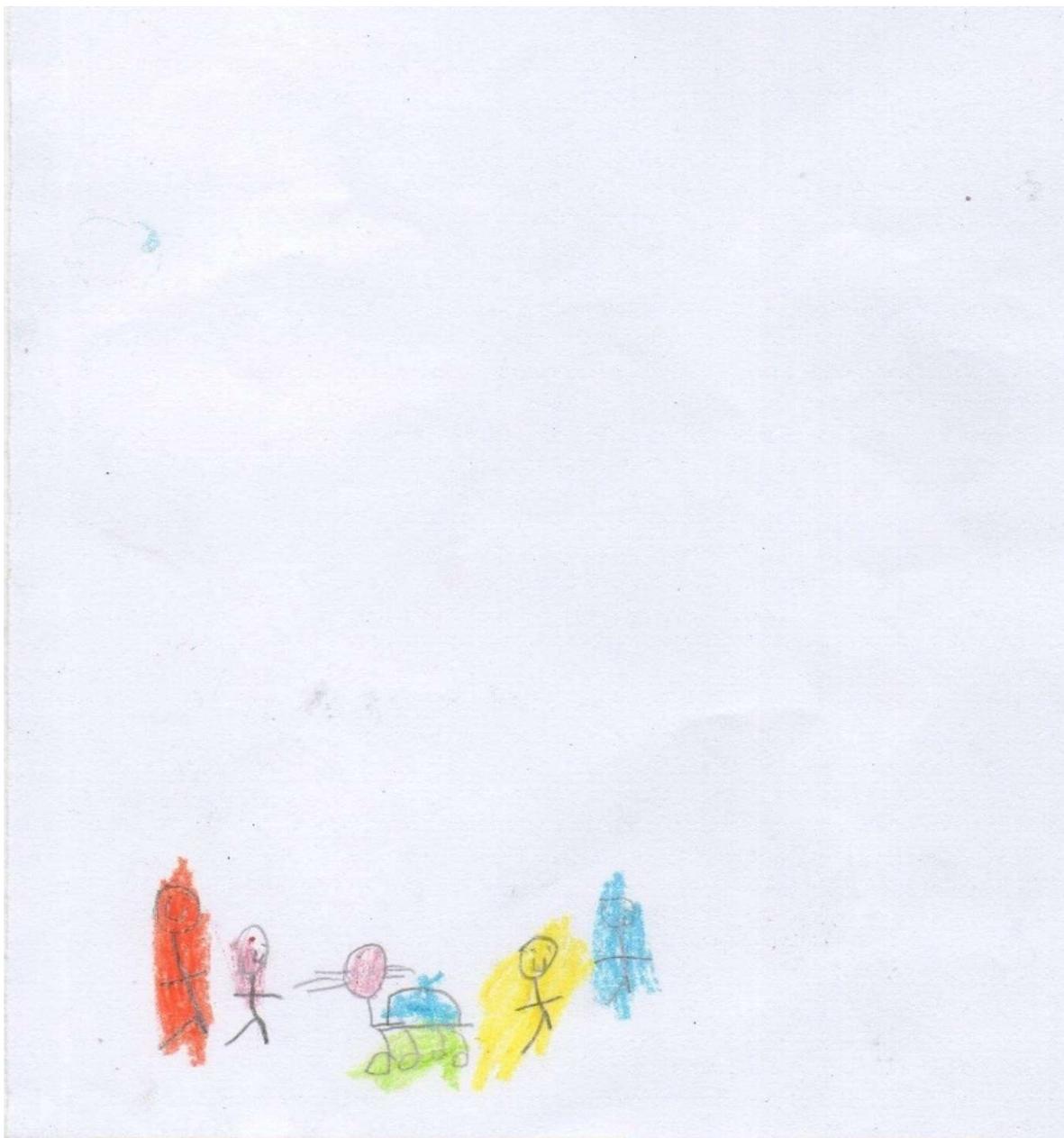
análises fechadas e tabuladas. Esta aponta perspectivas, pontos de vista que resultam em interpretações da realidade descrita.

Tais procedimentos metodológicos através da fenomenologia perseguiram a pesquisa no intuito de alcançar os objetivos propostos e promover a análise de dados numa perspectiva de compreender as relações existentes no espaço escola, na tentativa de se olhar o objeto a partir da ótica dos observados, dos participantes, a partir da percepção do fenômeno corporeidade, entendendo como os professores e professoras de Artes/Dança percebem o trabalho pedagógico que possuem (os professores e as professoras) como desafio entender que cada corpo infantil se expressa de um jeito, assimila de uma forma, aprende de forma diferente e se comunica de forma ímpar, demonstrando sua história, em cada gesto e ação do cotidiano.

Quanto às **questões éticas** para a realização desta pesquisa, a escola foi autorizada pela Secretaria Estadual de Educação – SEDUC/AM. Para atender os objetivos, o trabalho foi submetido e aprovado, CAAE: 56791522.3.0000.5020 com o Número do Parecer: 5.356.436, pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, respeitando a Resolução CNS nº 446 de 2012 e a Resolução CNS nº 510 de 2016.

## 6 UMA PROPOSTA DE BALLET FOLCLÓRICO NO JARDIM CASA DA CRIANÇA

Figura 15- Gato de Botas Com Uma Mochila



**Fonte:** Acervo pessoal da pesquisadora

O “Gato de Botas Com Uma Mochila” é uma criança muito participativa nas atividades de balé. Teve a autorização dos pais para fazer as atividades e sempre se envolvia com muita alegria de tudo que era proposto. Demonstrava entusiasmo e felicidade quando eu dizia que iríamos à sala de ballet. Descreveu

seu desenho dizendo ser amiga de todos da sala. A referida criança se desenhou com seus amigos e aparece no meio do desenho se autodeclarando como “gato de botas com uma mochila” rodeado por seus amigos. Durante a produção do desenho houve toda uma explicação de quem era quem no desenho, preocupado para não deixar ninguém de fora da sua arte.

## **6.1 Descrição**

A proposta de dança-arte-educação teve como título “UMA PROPOSTA DE BALLET FOLCLÓRICO NO JARDIM CASA DA CRIANÇA”. Pensando na associação do ballet clássico com a realidade amazônica, apresentamos um olhar da corporeidade associando a dança clássica com as lendas locais, trazendo, assim, possibilidade de as crianças através do ballet, construírem suas experiências corporais referenciadas no ballet clássico para a compreensão da dança.

Ao lidar com crianças pequenas, adentramos o universo infantil a partir do imaginário das crianças, trazendo o contexto amazônico, especificamente, as lendas locais, para termos a aproximação da técnica da dança clássica e o mundo infantil, associando principalmente o imaginário que se faz necessário para um ensino de dança com crianças pequenas, adaptando a técnica para a faixa etária, observando e aplicando o que se adequar na realidade apresentada.

Dessa forma, esta pesquisa se debruçou sobre a possibilidade de a arte do ballet fazer parte do repertório infantil das crianças, aqui, pesquisadas no intuito de fazê-las vivenciar tal modalidade. Para tanto, respeitamos o tempo e os corpos infantis, de modo a distanciá-los de uma prática rígida de ballet, fazendo com que este aprendizado acontecesse de forma leve e divertida.

Desse modo, empregar o ballet, na infância de meninos e meninas na Educação Infantil é uma prática possível, uma vez que se configura como uma ferramenta do desenvolvimento infantil para além das contribuições motoras e estéticas.

Fazer ballet precisa ser divertido, prazeroso e satisfatório para a criança. Assim sendo, trabalhamos, nessa perspectiva: de oferecer às crianças musicalidade, teatralidade, dança e corporeidade de forma lúdica e divertida, considerando suas potencialidades e vontades. Elementos como postura, ritmo,

lateralidade, esquema corporal, concentração dentre outros, também, foram objetivados nesta pesquisa.

Visto que o ballet se configura como uma dança que conta uma história, foi através do corpo-criança que as histórias das lendas amazônicas foram narradas, contadas, encenadas. Tomemos como exemplo o Ballet de Repertório “Giselle” (1841), originário de uma lenda alemã, construído a partir do libreto do poeta, escritor e crítico francês Théophile Gautier, com coreografia de Jules Perrot e Jean Coralli e com música de Adolphe Adam. Do mesmo modo, as lendas amazônicas “Uirapuru” e a “A lenda do Rio Amazonas” serviram de base para o trabalho com o corpo-criança, empregando as músicas de Waldemar Henrique, com arranjo do Maestro Nivaldo Santiago durante as aulas de ballet. Porém, não fizemos um Ballet de Repertório, apenas o empregamos como parâmetro sistemático para compreender o emprego das lendas no ballet.

Como marca da oralidade, as referidas lendas fizeram parte do cotidiano das crianças durante as aulas. Com isso, contribuímos para a construção das memórias das crianças visto que foram contextualizadas a partir da contação de histórias na intenção das crianças conhecê-las e internalizá-las através de seus movimentos corporais, os quais “escreveram” o texto, na dança.

#### 6.1.1 As Aulas de Ballet: vivências com Lendas e Músicas

A proposta de ballet proporcionada às crianças através de brincadeiras e jogos foram proporcionadas às crianças e aconteceram pelas vivências das Músicas “Argumento”, do Maestro Adelson Santos, assim como pelas Lendas Amazônicas “Uirapuru” e “Origem do Rio Amazonas”.

A proposta foi sistematizada e depois operacionalizada através de atividades, nos encontros com as crianças. Foram 15 encontros, com tema, metodologia e objetivos organizados para a dinamização das atividades, assim, organizadas:

ENCONTRO	TEMA	OBJETIVO	METODOLOGIA
1° e 2°	Conscientização Corporal	Preparar o corpo-criança por meio de diversas experiências da corporeidade já vivenciadas ou até inusitadas, aprendendo a senti-lo e respeitá-lo.	Propusemos atividades que despertaram as crianças para seu corpo, propiciando-lhe novas experiências, despertando a criatividade, vivendo cada movimento e intenção dos gestos, sempre por meio de uma perspectiva lúdica.
3° e 4°	Elementos Básicos da Dança Clássica	Sensibilizar as crianças para a percepção do ritmo revelado em suas manifestações corporais.	Exploração dos sentidos auditivo, olfativo, visual e tátil, e vivências de noções de espaço.
5° e 6°	Dança Clássica e Apresentação das lendas amazônicas para as crianças	Estimular a imaginação, a criatividade, ampliando o vocabulário motor, aliados à pesquisa.	Levantamento bibliográfico do contexto histórico-cultural da dança clássica e áudio do tema em questão. De forma lúdica, as crianças terão acesso à narração das histórias através de livros, desenhos, slides, imagens e narrativas orais internalizando, assim, as histórias contidas nas lendas.

7° e 8°	As lendas como estratégia nas aulas de ballet clássico	Ensinar os movimentos da dança clássica no contexto amazônico.	Criação de movimentos numa perspectiva lúdica.
9° e 10°	Experimentos de releituras coreográficas	Desenvolver atividades de pesquisa corporal sobre dança clássica.	Orientação e supervisão para aguçar o instinto infantil levando a criança a explorar seu corpo e suas potencialidades por meio do movimento.
11° e 12°	Montagem Cênica	Ampliar o conhecimento das crianças acerca da dança, mais especificamente do ballet clássico e das possibilidades expressivas das criações coreográficas motivadas pelas lendas amazônicas.	Propositura de estímulos coreográficos que remeterão os personagens e lendas estudadas.
13° e 14°	Ensaios	Capacidade e habilidades de melhor desenvoltura corporal.	Afirmação e execução das proposições desenvolvidas.
15°	Culminância de apresentação das crianças	Despertar nas crianças autonomia para descobrirem o mundo a partir de sua corporeidade.	Consistiu em uma apresentação aos pais e comunidade escolar, com as músicas de Waldemar Henrique executadas ao piano/teclado.

Começamos esse trabalho com uma proposta de Conscientização Corporal, preparando o corpo-criança através de diversas experiências da corporeidade já vivenciadas ou até inusitadas, aprendendo a senti-lo e respeitá-lo. Propusemos, assim, atividades que despertaram as crianças para seu corpo,

propiciando-lhe novas experiências, despertando a criatividade, vivendo cada movimento e intenção dos gestos, sempre por uma perspectiva lúdica.

Começamos por trabalhar os Elementos Básicos da Dança Clássica, sensibilizando as crianças para a percepção do ritmo revelado em suas manifestações corporais com a exploração dos sentidos, auditivo, olfativo, visual e tátil, e vivências de noções de espaço.

Apresentamos uma proposta de Dança Clássica e Apresentação das Lendas Amazônicas para as crianças. Nesse encontro, narramos duas histórias para as crianças. Escolhemos a lenda do “Uirapuru” e a lenda do “O Nascimento do Rio Amazonas”. Apresentamos, também, a música “Uirapuru”, de Waldemar Henrique.

Certa vez de montaria  
Eu descia o Paraná  
E o caboclo que remava  
Não parava de falar  
Ah, Ah, não parava de falar  
Ah, Ah, que caboclo falador

Me contou do lobisomem  
Da mãe d'água do tajá  
Disse do Jurutahy  
Que se ri pro luar  
Ah, Ah, que se ri pro luar  
Ah, Ah, que caboclo falador

E mangava de visagem  
E matou surucucu  
Jurou com pavulagem  
Que pegou Uirapuru  
Ah, Ah, que pegou Uirapuru  
Ah, Ah, que caboclo tentador

A música, juntamente, com a lenda, estimularam a imaginação, a criatividade, ampliando o vocabulário motor. Assim, as crianças tiveram acesso, ao contexto histórico-cultural da lenda, dança clássica e áudio do tema em questão. De forma lúdica, as crianças tiveram, também, acesso à narração das histórias através de livros, desenhos, slides, imagens e narrativas orais.

### 6.1.2 A Lenda do Uirapuru

As lendas como estratégia nas aulas de ballet clássico, sugeriram o ensino e os movimentos da dança clássica no contexto amazônico, criados sob uma perspectiva lúdica. Desse modo, os experimentos de releituras coreográficas desenvolveram as atividades corporais sobre dança clássica, aguçando a imaginação infantil levando a criança a explorar seu corpo e suas potencialidades por meio do movimento: o movimento do pássaro uirapuru, além do seu canto “cantado” pelas crianças, ao se sentirem como uirapurus. A exploração da música e da lenda se deu pela corporeidade, assim como pelas Artes Visuais.

Propusemos, assim, a narrativa da “Lenda do Uirapuru” que consiste na história de um jovem que foi transformado em um lindo pássaro colorido de vermelho e amarelo, com asas pretas e com um belíssimo canto de nome Uirapuru que significa “homem-pássaro”. As crianças sentiram-se livres para pintarem seus uirapurus com as cores que quisessem/gostassem:

Uirapuru Cor de Rosa



Uirapuru Azul



Fonte: Acervo da Pesquisadora

Jogo da Memória: Cadê a Bailarina que tava aqui?



Fonte: Acervo da Pesquisadora

Assim, de forma lúdica, todas as crianças, nesse dia, atenderam pelo nome de Uirapuru, personificando o pássaro cantador e encantador em seus movimentos coreográficos. Foi pedido às crianças que convidassem o uirapuru para dançar ballet e mostrassem como seria seu movimento. As crianças assim o fizeram, demonstrando na barra de ballet o movimento do pássaro que cada um representara.

Uirapuru na Barra de Ballet Uirapuru na Barra de Ballet



Fonte: Acervo da Pesquisadora Fonte: Acervo da Pesquisadora Fonte: Acervo da Pesquisadora

Os “Uirapurus”, a partir dos movimentos de suas “penas”, de suas “asas”, de seus “pés”, de seus “voos” bailavam na sala durante a aula de ballet. Foram muitos os movimentos criados pelas crianças, nos quais se divertiram realizando a atividade de dança.

Os encontros se sucederam de forma agradável e lúdica, de modo que as crianças estavam sendo sensibilizadas a encenarem através uma Montagem Cênica, na intenção de se ampliar o conhecimento das crianças acerca da dança, mais especificamente do ballet clássico e das possibilidades expressivas das criações coreográficas motivadas pelas lendas amazônicas.

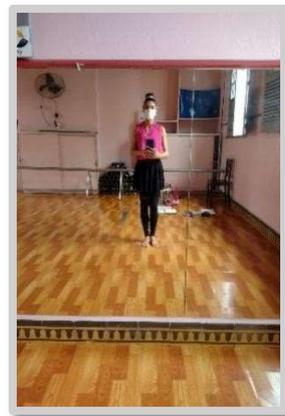
Na Sala de Ballet



O “Primeiro Bailarino”



A Professora



Fonte: Acervo da Pesquisadora

Uirapuru em Verde e Azul



Fonte: Acervo da Pesquisadora

Dessa forma, os “ensaios” proporcionaram capacidade e habilidades de melhor desenvoltura corporal, afirmando e executando as proposituras desenvolvidas. Com o intuito de despertar nas crianças, autonomia para descobrirem o mundo a partir de sua corporeidade, pensamos em uma “culminância” o que consistiu em uma apresentação aos pais e comunidade escolar, apresentação das crianças com as músicas de Waldemar Henrique executadas ao piano/teclado, com propositura de estímulos coreográficos que remeteram às personagens e lendas trabalhadas na sala de ballet.

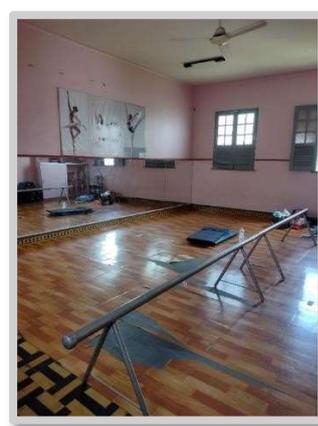
Sala de Ballet



Sala de Ballet



Sala de Ballet



Fonte: Acervo da Pesquisadora

#### Desafios



Fonte: Acervo da Pesquisadora

Os Uirapurus coreografaram seus cantos acompanhados pelos pandeiros, guizos e fitas, ao “comando” de “pezinho – plié”, “pezinho – plié”, “pontinha com braço”, pontinha com outro braço”, as crianças seguiam os movimentos corporais do uirapuru personificado em seus movimentos corporais, ao som de “Argumento”

Uirapuru Andando



Uirapuru Tocando Pandeiro



Fonte: Acervo da Pesquisadora

Uirapuru fazendo Demi Plié



Uirapuru Ponta - Plié



Fonte: Acervo da Pesquisadora

### 6.1.3 A Lenda da Origem do Rio Amazonas

Os encontros para a realização da proposta de Ballet através das lendas amazônicas aconteceram sob uma perspectiva criativa e lúdica. Continuamos, então, com a lenda da “Origem do Rio Amazonas”, narrando a lenda para as crianças que ouviam e faziam as interferências caso necessitassem falar algo ou complementar com sua imaginação.

A história contém duas personagens protagonistas: o Sol e a Lua. Em seguida, a prática do ballet foi empregada, considerando os movimentos criativos das crianças. Então, perguntamos aos pequenos quem gostaria ser Sol

e quem gostaria de ser Lua. Após a escolha pelas próprias crianças, começamos a explorar a corporeidade infantil, respeitando a criação de seus movimentos, no afã de se trabalhar o ballet.

Para compor a “coreografia” e para instiga-los a criar, fomos perguntando a partir da lenda narrada: “como o Sol faz?”, ao que responderam: “*brilha, brilha, brilha e ele é lindo*” e concomitantemente à resposta, iam fazendo o movimento do Sol, cada um ao seu modo. Ao dizerem: “*brilha, brilha, brilha...*” ficavam na ponta do pé (como “A Bailarina”, de Cecília Meireles) e jogavam “seus raios de Sol”, através do esticar de seus bracinhos, como a bailarina do poema.

Continuamos: “como a Lua faz? O que a Lua fez?”, do mesmo modo responderam com voz e com o corpo. “E o que aconteceu com a Lua?”. “*Ela chorou muito*”, responderam as crianças...”e *nasceu um grande rio, ele se chamou Amazonas*”. Dessa forma, as crianças iam criando e trabalhando a corporeidade a partir de seus processos criativos. Pois cada Lua chorou ao seu modo, cada Sol, brilhou ao seu modo de brilhar através de seus corpos.

Elementos como cenário, adereços, tecidos, papéis compuseram a criação coreógrafa da Lenda da “Origem do Rio Amazonas”. O Rio Amazonas foi representado pelas crianças pelo adereço de um grande lençol azul:

Luas, Choros e Rio



Sóis, Brilhos e Rio



Fonte: Acervo da Pesquisadora

O Choro e o Rio Amazonas



Fonte: Acervo da Pesquisadora

Imagem fantástica acima! As crianças subvertem a ritualística do teatro, do ballet e propõem se olhar e olhar os colegas pelo espelho. Enquanto acontece a cena da “Origem do Rio Amazonas”, a criança com o adereço do lençol azul, centra-se em sua “função” como ator mirim, enquanto que uma outra criança, dispersa, encanta-se com a barra de ballet e passa a brincar sobre ela. Sim, nisto consiste o ballet com crianças: uma grande brincadeira, em que meninos e meninas, livremente, atuam sobre “domínio” de seus corpos, como a pregoa a BNCC.

A música instrumental, bem como a canção, foram empregadas para as crianças se familiarizassem e pudessem criar a “coreografia”. Ao longo da narrativa da lenda e dos elementos (personagens e objetos) contidos na lenda, as crianças foram fazendo os movimentos da água, do Sol, por exemplo, assim, iam construindo a dança.

## 6.2 ANÁLISE IDEOGRÁFICA

A Fenomenologia, tida como ciência do rigor, é rigorosa por não conter nenhuma afirmação que não esteja absolutamente fundamentada ou plenamente justificada, sendo que tal fundamentação ou justificação não pode ser pautada em pressuposições aceitas como se fossem dadas: tudo deve ser intensamente investigado.

Essa exigência do rigor obrigará o fenomenólogo a nortear-se por duas proibições: aquela de não recorrer a nenhum dado científico como fundamento

teórico disponível a princípio, e a de não carregar para a região da filosofia o modelo discursivo próprio das ciências.

A análise conduzida pela fenomenologia abrange o histórico e o social, pois encontros e mediações ocorrem temporal e contextualizadamente. Isso significa que histórico e socialmente, o fenômeno da investigação vai se constituindo em um constante “estar sendo”, sem pretensão de prontidão ou ideia de “acabado”.

Esse pensamento freireano, compartilhado por Bicudo (2011, p. 13), adverte sobre “possibilidades de acontecer”, uma vez que o “é”, só pode ser “é”, sendo, isso porque “[...] essa concepção permite que se fale em construção da realidade e construção do conhecimento, dando-se em um movimento de ser e de conhecer [...]” (BICUDO, 2011, p. 13) a partir dos significados e sentidos que atribuímos ao mundo.

Em se tratando de pesquisa qualitativa, a autora elucida que seu compromisso é

Trazer modos de proceder qualitativamente e [...] expor procedimentos desenvolvidos tendo como solo, visão de realidade e de conhecimento assumido pela Fenomenologia, no contexto da realidade que se mostra no encontro, interrogação/interrogado/pesquisador (BICUDO, 2011, p. 25).

Os dizeres de Bicudo evidenciam a importância de pensar a realidade a partir da compreensão de que “[...] construção/ produção da realidade e construção/ produção do conhecimento são faces de um mesmo movimento [...], porém, obrigatório é a indagação: “quais as características do que quero conhecer?” para que haja um movimento de “ser” e “conhecer” não havendo a possibilidade, na visão da autora, de separação epistêmica entre teoria e realidade posta, sendo imprescindível a “compreensão do produzido, uma vez que este, o produzido, se deixa captar na teia de expressões cujos significados se configuram e iluminam conforme os contextos em que são olhados (p. 14).

Um olhar fenomenológico consiste no “par fenômeno/percebido”, “mostrando-se na percepção do sujeito” (p. 19), no caso desta pesquisa, do sujeito criança que já traz consigo experiências e culturas construídas em seus grupos sociais.

Guarnica (1996) elucida que

Na análise Ideográfica (assim chamada porque busca tornar visível a ideologia presente na descrição ingênua dos sujeitos, podendo para isso lançar mão de ideogramas ou símbolos expressando ideias), o pesquisador procura por unidades de significado, o que faz após várias leituras de cada uma das descrições (p. 9).

Nessa perspectiva, a descrição se apresenta como possibilidade de análise das ideologias subjacentes às falas, gestos, corpos, discursos dos sujeitos, neste caso, do sujeito criança que significa sua linguagem para em outro momento ser “transcrita para a linguagem do pesquisador” (p.10).

Esse primeiro momento do contato e recolhimento das impressões infantis, agrupadas em possíveis olhares de interpretação, definidas como “unidades de significado”, presente na Análise Ideográfica é uma preparação para a fase posterior: Análise Nomotética.

Na análise ideográfica Garnica (1997) nos apresenta a compreensão de que o pesquisador procura por unidades de significado, o que faz após várias leituras de cada uma das descrições.

### **6.2.1 Experiências com o Ballet: Artes Visuais, Teatro e Música**

Muitos foram os elementos para subsidiar a proposta da experiência de ballet com as crianças entre eles. Assim, antes de adentrarmos as atividades de ballet empregando as lendas amazônicas, outros recursos como: poemas, cantigas, desenhos, pintura, histórias infantis, jogos e músicas, também, fizeram parte do universo da proposta de ballet com as crianças, entre esses elementos, as músicas a seguir fizeram parte dos “exercícios” e das atividades quais sejam: “Ciranda da Bailarina”, canção de Chico Buarque e Edu Lobo; “A Bailarina”, de Vinícius de Moraes”, e o Poema, de Cecília Meireles, “A Bailarina”.

Ciranda da Bailarina

Procurando bem  
Todo mundo tem pereba  
Marca de bexiga ou vacina

E tem piriri  
Tem lombriga, tem ameoba  
Só a bailarina que não tem

E não tem coceira  
Verruga nem frieira  
Nem falta de maneira ela não tem

Futucando bem  
Todo mundo tem piolho  
Ou tem cheiro de creolina

Todo mundo tem  
Um irmão meio zanolho  
Só a bailarina que não tem

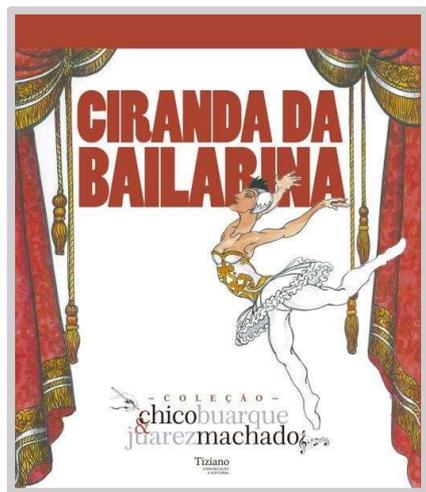
Nem unha encardida  
Nem dente com comida  
Nem casca de ferida ela não tem

Não livra ninguém  
Todo mundo tem remela  
Quando acorda as seis da matina

Teve escarlatina  
Ou tem febre amarela  
Só a bailarina que não tem

Medo de subir, gente  
Medo de cair, gente  
Medo de vertigem quem não tem?

Este Poema-Canção, de Edu Lobo e Chico Buarque foi contado como uma história infantil através de fragmento poético, empregado como forma de conduzir nossas atividades de ballet, na tentativa de despertar nas crianças o gosto pela aula (encontro), tendo a literatura como um recurso lúdico e didático. Assim, baseado no poema, perguntamos às crianças antes de começarmos as aulas: "... todo mundo tem pereba, marca de bexiga e vacina, só a bailarina que não tem", ."quem tem marca de vacina: Quem tem pereba? O que é pereba?" "Quem tem medo de cair, gente". Então, as crianças foram mostrando suas "marquinhas" de queda, de vacina, de ferimentos, de arranhões causados pelos seus animaizinhos, enfim... conversamos muito sobre como fica o pé da bailarina de tanto dançar entre outras coisas.



<https://altadena.loja2.com.br/8324765-Ciranda-da-Bailarina>

Em um outro encontro, utilizamos o poema de Cecília Meireles “A Bailarina” para, de forma lúdica, estabelecer a aula do dia. Dessa forma, íamos narrando o poema e as crianças iam representando através dos movimentos, o que sugeria o poema.

**A BAILARINA**

ESTA MENINA  
TÃO PEQUENINA  
QUER SER BAILARINA.

NÃO CONHECE NEM DÓ NEM RÉ  
MAS SABE FICAR NA PONTA DO PÉ.

NÃO CONHECE NEM MI NEM FÁ  
MAS INCLINA O CORPO PARA CÁ E PARA LÁ.

NÃO CONHECE NEM LÁ NEM SI,  
MAS FECHA OS OLHOS E SORRI.

RODA, RODA, RODA, COM OS BRACINHOS NO AR  
E NÃO FICA TONTA NEM SAI DO LUGAR.

CECÍLIA MEIRELES



Fonte: <https://www.lipitipi.org>

Outro recurso lúdico, a música “A Bailarina”, de Toquinho e Mutinho, imortalizada na voz de Luicinha Lins



Fonte: Acervo Pessoal

### A bailarina

Um, dois, três e quatro  
Dobro a perna e dou um salto  
Viro e me viro ao revés.  
Seu eu caio, conto até dez.  
Depois essa lenga-lenga  
Toda recomeça,  
Puxa vida, ora essa  
Vivo na ponta dos pés!

Toquinho e Mutinho. A bailarina.  
Intérprete: Lucinha Lins. In: Toquinho  
e Mutinho. Casa de brinquedos.

Fonte: <https://www.soescola.com>

### A Bailarina

Um, dois três e quatro  
Dobro a perna e dou um salto  
Viro e me viro ao revés  
E se eu cair conto até dez

Depois essa lenga-lenga  
Toda recomeça  
Puxa-vida, ora essa  
Vivo na ponta dos pés

Um, dois três e quatro  
Dobro a perna e dou um salto  
Viro e me viro ao revés  
E se eu cair conto até dez

Depois essa lenga-lenga  
Toda recomeça  
Puxa-vida, ora essa!  
Vivo na ponta dos pés

Quando sou criança  
Viro o orgulho da família  
Giro em meia-ponta  
Sobre minha sapatilha

Quando sou brinquedo  
Me dão corda sem parar  
Se a corda não acaba  
Eu não paro de dançar

Sem querer esnobar  
Sei bem fazer um Grand Ècart

E pra um bom salto acontecer  
Me abaixo num Demi Plié

Sinto de repente  
Uma sensação de orgulho  
Se ao contrário de um mergulho  
Pulo no ar um Grand Jete

Quando estou no palco  
Entre luzes a brilhar  
Eu me sinto um pássaro  
A voar, voar, voar

Toda bailarina  
Pela vida vai levar  
Sua doce sina  
De dançar, dançar, dançar

As expressões *Grand Écart*, *Demi Plié* e *Grand Jete*, específicas do ballet, foram ensinadas (demonstradas) às crianças, na prática, apenas, para que entendessem o que acontece com a bailarina do poema-música. Dessa forma, as crianças brincaram fazendo os movimentos sugeridos pela música no próprio tempo, respeitando seus movimentos e limites. Esses três movimentos do ballet: *Grand Écart*, *Demi Plié* e *Grand Jete* foram muito empregados na composição da Lenda do Uirapuru, quando as crianças personificaram seus pássaros.

### **6.2.2 A Culminância: Ballet, Teatro, Música e Lendas Amazônicas**

Terminados os encontros, pensamos em como seria a culminância desses aprendizados, consistindo esta em uma apresentação aos pais. As crianças vestidas de Uirapuru, dentro de suas concepções e concepções dos pais, (dizemos isto porque o “figurino” teve um papel secundário na apresentação das crianças), uma vez que o foco era a dança, o ballet e as demais linguagens existentes no “espetáculo. Assim, as crianças se apresentaram como um corpo de ballet infantil, no Jardim Casa da Criança:

Apresentação de Ballet Lenda Amazônica “Uirapuru”



Fonte: Acervo da Pesquisadora



Fonte: Acervo da Pesquisadora

Pais / Público



Fonte: Acervo da Pesquisadora

## Apresentação de Ballet Lenda Amazônica “Origem do Rio Amazonas



Fonte: Acervo da Pesquisadora



Fonte: Acervo da Pesquisadora

No cenário da apresentação de ballet através da Lendas Amazônicas foram inseridos adereços e objetos cênicos pertencentes às propostas das lendas. Entretanto, já havia um cenário fixo, programado pela escola para uma apresentação natalina, o que nada afetou a configuração do espaço, ao contrário, o tema na “Natividade”, muito importante à festividade dos cristãos, como é o caso da escola por ser confessional, sugeriu uma ambientação de “nascimento”, expresso na Lenda do Rio Amazonas.

### 6.2.3 Vozes infantis do corpo que dança

“Eu fico com a pureza  
Da resposta das crianças  
É a vida, é bonita  
E é bonita”  
(Gonzaguinha)

Nesse momento, passa-se a voz às 10 crianças que participaram dos encontros — o que pensarão, o que sentirão, o que almejarão — por meio das três entrevistas coletivas realizadas com o grupo e das vivências.

É possível que a partir do ensino de Dança na escola e a experimentação da linguagem artística Dança pela criança, seja imprescindíveis futuras vivências e apreciações por parte da criança no que se referem a esta linguagem e ao modo como crianças apreendem e concebem a dança, influência e suas escolhas, fruição, envolvimento, gosto e olhar estético para esta linguagem artística.

A escuta das vozes das crianças é de fundamental importância visto que em processo de dança como arte-educação é preciso se entender qual o lugar que o corpo infantil ocupa no âmbito educacional. Terezinha Petrucia da Nóbrega em *Corporeidade...inspirações merleau-pontianas* questiona como a Educação destina lugar e espaço ao corpo, lembrando-nos que se “somos seres corporais, corpos em movimento”, devemos lembrar que a mente não está, apenas, no corpo, “ela é o próprio corpo” (NÓBREGA, 2016, p. 104, 105), daí a importância de se entender que o processo de cognição surge em meio a corporeidade. A autora afirma que “o movimento tem a capacidade não apenas de modificar as sensações, mas de reorganizar o organismo como um todo, considerando ainda a unidade mente-corpo” (p. 104).

Disto isso, pensar em ouvir das crianças como pensam e concebem o próprio corpo que brinca, que dança, que aprende nos faz entender, em simultâneo, a complexidade e, também, a conexão entre corpo e mente como algo inerente à criança. Pensando assim, Nóbrega (2016) nos faz refletir sobre possibilidades de entendimento do corpo da criança como um instrumento a ser utilizado para um devido fim, ao contrário:

Pensar o lugar do corpo na educação em geral e na escola em particular é, inicialmente, compreender que o corpo não é um instrumento das práticas educativas. As produções humanas, portanto,

são possíveis pelo fato de sermos corpo. Ler, escrever, contar, narrar, dançar, jogar, etc., são produções do sujeito humano que é corpo. Desse modo, precisamos avançar para além do aspecto da instrumentalidade (NÓBREGA, 2016, p. 111).

Dessa forma, é possível pensar o corpo para além das práticas educativas e, evidentemente, da dança como arte-educação, por isso que cada criança com sua voz e seu corpo nos mostrará experiências únicas de marcas sociais e históricas, portanto, questões culturais, questões de gênero e questões de pertencimentos sociais que apareceram através da escuta das falas infantis, desconstruindo a possibilidade de se trabalhar ou moldar um corpo para um fim artístico, “aprontando-o” ou “modelando-o”, esteticamente, eis o grande desafio apontado pela referida autora. Ouvir das crianças suas impressões e percepções acerca do ato de dançar, descrevendo como aprendem essa arte, possibilita-nos compreender como vivenciam suas realidades e seus interesses e como administram a sensibilidade de suas inserções no mundo. Todas as crianças participantes foram do 2 período matutino, as 10 (dez) crianças são:

#### **Turma “Rio Amazonas”**

- Coelho em pé
- Cachorro
- Coelhinho
- Coelho com sapatinhos vermelhos
- Coelho rosa

#### **Turma “Uirapuru”**

- Gatinho
- Cachorro
- Sereia
- Gato com cabelo
- Tartaruga-peixe

Em respeito as questões éticas, mantendo o sigilo do nome das crianças, desenvolvemos uma atividade em que foi proposto brincarmos de imaginar que animalzinho gostaríamos de ser. Com o objetivo de encontrar um codinome para as crianças, assim cada um demonstrou o que iria querer ser e após essa

atividade eles fizeram um desenho representando como seriam se fossem os animais. Como exemplo, alguns abaixo:



**Título:** Coelho em pé  
**Fonte:** Acervo Pessoal

A criança “Coelho em pé” é da turma “Rio Amazonas”, irmão gêmeo de uma outra criança da turma “Uirapuru”.



**Título:** Coelho  
**Fonte:** Acervo Pessoal

A participante “Coelho”, veio de outra cidade, venezuelana, com muita dificuldade de interagir no início, mas depois de termos o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar com ela a interação foi melhorando e cada vez mais se entregando para as atividades.



**Título:** Gatinho  
**Fonte:** Acervo Pessoal

A participante “Gatinho” é da turma “Rio Amazonas” e em sala não demonstra interesse nas atividades, mas nas aulas de balé é bem participativa.

#### **6.2.4 Narrativas individuais das experiências das professoras**

Apresentaremos algumas experiências da escuta ativa que tivemos com as professoras. Fragmentos de narrativas apresentadas ao longo da vivência in loco. O fenômeno, por mim, a ser observado está sendo visto por um recorte, apenas, pelos meus olhos, tendo, também, dentro deste universo todas as perspectivas possíveis, tal qual Merleau-Ponty aponta em Leibniz, referindo-se ao melhor dos mundos possível, a partir de nossas percepções e olhares, lembrando que a visão não se encerra na perspectiva, segundo o próprio Merleau-Ponty.

Merleau-Ponty desde a sua obra *Estrutura do Comportamento* (2006) e aprofundando em *Fenomenologia da Percepção* (2018) vai desconstruindo a

noção de corpo máquina e diz que o corpo é sobre tudo sensibilidade, o corpo é fala, linguagem, sexualidade, o corpo é espaço.

Husserl (1958) afirma que “conhecemos os homens mediante a expressão na sua corporalidade, portanto, em objetos físicos, e igualmente conhecemos obras de arte e outros objetos culturais como também, por outro lado, socialidades” (p.113). Por essa razão, comungamos com algumas ideias fenomenológicas a partir de Husserl, da ideia de corpo como experiência de vida e por tanto como percepção do mundo, se si, do outro, através da noção de intercorporeidade e dentro do quadro fenomenológico de que o corpo não é só um objeto a ser percebido, mas ele também percebe e é um sujeito da percepção.

O corpo para este teórico é uma concepção ontológica, corpo sujeito. No movimento do corpo há uma percepção que ela é cenestésica, que ela só tem sentido a partir do movimento.

Observamos e descrevemos as práticas do ensino de Dança com as crianças, isso porque “considerando o corpo em movimento, vê-se melhor como ele habita o espaço (e também o tempo), porque o movimento não se contenta em submeter-se ao espaço e ao tempo” [...] (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 149).

Nesse sentido, conhecer as concepções das crianças sobre dança é de fundamental importância para entender as relações existentes entre ensino de Dança e corporeidade infantil.

Era possível observar que a professora da sala rio Amazonas seguia “ritos” que ficavam nítidas as escolhas religiosas e pessoais, onde sempre a sala estava organizada de forma a separar os gêneros. Antes de iniciar a aula “separava” alguns alunos e aqueles que tinham alguma dificuldade ou necessitavam de atendimento diferenciado ficavam a margem, faziam as mesmas atividades, ficavam desenhando ou ainda era levado para a sala da professora da turma Uirapuru.

Em certos momentos auxiliavam e era suporte na sala quando a professora solicitava. Porém, chegaram momentos que perguntei da professora a razão de alguns comportamentos e a mesma disse: *Não sei lhe dá com esses alunos e vou te confessar, eu sou de fazer, da prática, não gosto de estudar* (professora da sala rio Amazonas).

Esse foi um relato que trouxe a luz a compreensão de seus comportamentos e que estava atuando pela necessidade, não tinha motivação para desenvolver seu trabalho.

Em paralelo tínhamos a sala da professora da turma Uirapuru ao lado que era outra realidade. Podemos assim compreender também o reflexo das experiências pessoais na sala de aula, assim como não podemos ser neutros e nem separar o pesquisador do seu objeto, a sala de aula é o reflexo e laboratório do professor.

Podemos observar como ocorre um espelhamento das ações da professora nos alunos. Muitos dos comportamentos dos alunos acabam sendo reprodução daquilo que foi aprendido em sala de aula.

Dessa forma, comparamos com a sala uirapuru, onde a professora era alguém que todo dia buscava estudar, pesquisar e elaborar atividades diferentes para seus alunos, por vezes fazia extras para dividir com a professora da sala do lado. Observou-se a desenvoltura da professora que muitas das suas atitudes eram desenvolvidas para além do que era solicitado, principalmente com seus alunos autistas. Era notório o debruçar sobre o assunto e estudos constantes para atender e alcançar da melhor forma as crianças. Uma das falas da professora da turma uirapuru foi: *Gostaria que tivéssemos mais materiais e mais estagiários de pedagogia para fazermos mais por eles (crianças), chego cansada das duas escolas, mas vale a pena ver a evolução deles.*

Outra fala tocante e reflexiva da professora da sala uirapuru no final do ano, no momento da apresentação sobre a criança Gatinho: *Nossa, você lembra como ela era... Tô tão feliz de ver o crescimento dela, foram muitos desafios, mas valeu a pena tudo que passamos* (falou lagrimando).

Essa fala nos leva a compreender que para além de ser uma profissional competente, também é sensível e procura sempre atender as necessidades educacionais dos seus alunos.

A professora da sala rio Amazonas muitas vezes deixava seus alunos brincando com jogos de lego ou outros brinquedos que tinham na sala disponíveis para “passarem o tempo”, não demonstrava ter um objetivo com o momento de brincar. Até que chegou um momento que a diretora solicitou para que os espaços fossem usados (biblioteca, brinquedoteca, parquinho e quadra). Então, foi organizado um cronograma pela Irmã responsável pela parte

pedagógica e haviam os dias da semana de cada professora ir para esses espaços.

Com esse direcionamento, foi possível observar que a professora da turma uirapuru gostou muito e sempre preparava algo para fazerem nesses espaços. Por outro lado, a professora da turma rio Amazonas não ficou muito satisfeita e só levava as crianças porque “precisava”.

Poucas vezes a professora da turma rio Amazonas solicitava minha ajuda para alguma atividade diferenciada, enquanto a professora da turma uirapuru sempre compartilhava ideias das aulas e solicitava minha ajuda para atender melhor seus alunos que precisavam de uma atenção maior.

### **6.3 ANÁLISE NOMOTÉTICA**

Tudo abordado em nossa pesquisa parte de um enfoque fenomenológico e todo esse processo de análise ocorreu em três momentos:

1. Descrição: na descrição tem que se ter um foco muito grande, anotar tudo, colocar tudo em suspensão, “Epoché”. Ora, o “Epoché”, segundo Moura (1989, p. 48) diz respeito ao ato de se colocar em “suspensão” as prévias crenças quando no contato com o objeto a ser pesquisado, analisado e descrito, seria um ato reducionista a respeito de uma teoria em articulação com a realidade, não ainda, aprofundada. Assim, a Fenomenologia responde às questões latentes e necessárias nas primeiras impressões do senso comum, possibilitando a “transcendência da ingenuidade”, proposta por Moura (1989). Enfim, colocar um fenômeno em “suspensão”, é deixá-lo em “stand-by”, ou seja, em “modo de espera” para a imersão contextualizada no fenômeno a ser observado.

2. Redução: leitura do material das descrições, unidades de significados (garimpar). Síntese das unidades de significados, transformação das unidades de significado.

3. Interpretação: análise ideográfica de cada sujeito. Análise nomotética do grupo pesquisado (convergências/divergências), matriz nomotética. Construção dos resultados.

Assim, passamos a observar, ver, a partir do momento que o fenômeno passa a ser repetido, compreendendo o significado daquele

fenômeno que se apresenta. Essa é a técnicas de elaboração e análise de unidades de significado apresentado aqui nos nossos resultados.

Nessa última etapa de análise trazemos uma construção coletiva. Segundo, Bicudo e Esposito (1994) “o termo nomotético deriva-se de nomos, que significa uso de leis, portanto, normatividade ou generalidade, assumindo um caráter de princípio ou de lei” (p. 42).

A partir da compreensão inicial, Garnica (1997) nos apresenta que a análise nomotética é feita com base na análise das divergências e convergências expressas pelas unidades de significado, estando vinculada, ainda, a interpretações que o pesquisador faz para obter cada uma dessas convergências ou divergências. As generalidades resultantes dessa análise iluminam uma perspectiva do fenômeno, dado seu caráter perspectival.

Nessa etapa é papel do pesquisador determinar aspectos mais individuais para assim, enxergar as infinitas possibilidades no coletivo que por vezes manifestam uma verdade geral. Porém, “a análise nomotética não é apenas uma verificação cruzada da correspondência de afirmações reais, mas uma profunda reflexão sobre a estrutura do fenômeno” (Bicudo e Esposito, 1994, p.42)

Dessa forma, na análise final da pesquisa fenomenológica não fecharemos ou não concluiremos, mas apresentaremos uma “construção de resultados” a partir do que nos chegou de compreensões do fenômeno estudado.

MATRIZ NOMOTÉTICA DAS CRIANÇAS DA SALA UIRAPURU						
Unidades de Significado	Gatinho	Cachorro	Sereia	Gato com cabelo	Tartaruga-peixe	Nº DE CONVERGÊNCIAS
Animação	X	X	x	x	x	5
Carinhosas	X	x	x	x	X	5
Brincam	X	x	x	x	x	5
Gostava de ballet	X	x	x	x	x	5
Ficam animados	X	x	x	x	x	5

com as aulas de ballet						
Chamam atenção	X	x				2

**MATRIZ NOMOTÉTICA DAS CRIANÇAS DA SALA RIO AMAZONAS**

Unidades de Significado	Coelho em pé	Coelhinho	Cachorro	Coelho com sapatinhos vermelhos	Coelho rosa	Nº DE CONVERGÊNCIAS
Gostava de ballet		x			x	2
Buscam estratégias de se movimentar	x		x	x		3
O ballet é o momento mais aguardado	x	x	x	x	x	5
Chamam atenção	x			x		2
Brincam	x			x		2
Animação	x		x	x	x	4

**MATRIZ NOMOTÉTICA ENTRE AS SALAS UIRAPURU E RIO AMAZONAS PELAS PROFESSORAS**

UNIDADES DE SIGNIFICADO	UIRAPURU	RIO AMAZONAS	Nº DE CONVERGÊNCIAS
Explora a imaginação	x		1
Desafia a criança	x	x	2
Desbrava possibilidades	x		1
Reprodução de estereótipos		x	1

Desenvolve práticas corporais	X		1
Repressão e separação por gênero		X	1
Dança com as crianças	X		1

### 6.3.1 A Escuta Fenomenológica

Escutar as crianças foi um exercício necessário e satisfatório, pois nos proporcionou compreender o interesse ou não das crianças pela dança. Em uma Roda de Conversa, com a presença da professora regente, foi possível dialogar com as crianças, colhendo através de suas falas suas vivências sobre dança na escola, na família e nos grupos sociais dos quais fazem parte.

Desse modo, a professora fez a mediação entre mim e as crianças para incentivá-las a dialogar, deixando-as à vontade, através da conversa informal. Assim, perguntamos às crianças se gostavam de dançar. A resposta foi unânime: sim. Em seguida fizemos a pergunta: “por que vocês gostam de dançar?” e, as crianças disseram:

*Porque é legal (Gato com cabelo).*

*Porque sim (Tartaruga-peixe).*

*Porque eu danço lá em casa, porque eu danço... (Cachorro).*

*Eu gosto de dançar quando toca a música (Gatinho).*

*Quando tem festa eu danço, eu danço lá na minha casa (Sereia).*

Posteriormente, perguntamos; “o que que vocês gostam de dançar?” Respostas como: “a música toca e eu danço, eu danço com a mamãe”, “eu não sei dançar” mostram as vivências das crianças e o universo infantil e, necessariamente, não possuem conhecimento acerca dos gêneros musicais, mas desde cedo já lidam com a musicalização em seus cotidianos.

Ao serem perguntadas sobre: “vocês conhecem alguma dança?” e “qual o tipo de dança que vocês mais gostam?”, assim as crianças responderam: “eu

conheço quadrilha”, “eu conheço a dança do boi”, “eu vi a minha tia dançando” “eu danço a galinha pintadinha” que eu vejo no desenho. Tais respostas situam as crianças em um mundo musical de sons e movimentos que as crianças acabam reproduzindo, oriundos de suas famílias ou mesmo das mídias sociais.

Quanto à pergunta “quem aqui já fez dança sem ser na escola? (durante a conversa)?”, ao que responderam: “eu já dancei lá em casa”. Quanto à questão: “vocês já tiveram alguma vivência com a dança? Muitos responderam que sim.

A pergunta: “o que vocês conhecem sobre o ballet? Comentem o que vocês sabem sobre o ballet clássico, assim forma as respostas:

*Eu já vi na televisão o ballet, eu vi a bailarina, ela roda, roda, roda e ela cai. (Coelho em pé).*

*Eu conheço uma menina que dança, aqui na escola ela dança, ela é bailarina (Coelho com sapatinhos vermelhos).*

*Eu conheço a Angelina Bailarina (Ballerina) (referindo-se ao desenho), a roupa dela é rosa (Coelhinho).*

*Eu quero ser bailarina, eu gosto de dançar (Coelho rosa).*

*Os meninos podem fazer ballet? Eu gosto de ballet. (Cachorro)*

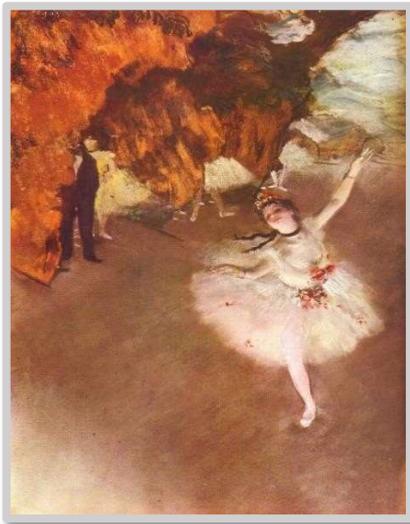
Importante pensar que nem sempre as respostas correspondiam às perguntas feitas. Isso porque o pensamento infantil faz uma série de conexões com aquilo que lhe remete temática do que foi perguntado e não, necessariamente, ao que foi perguntado. Ao perguntarmos sobre dança clássica, apresentamos às crianças algumas obras de artes dos pintores Edgar Degas e Fernando Botero, este, com estilo figurativo com suas personagens volumosas e, aquele, com estilo impressionista. Ambos possuem estudos sobre bailarinas e, através delas, encontram motivos para trabalhar em suas pinturas, o ponto, o volume, as linhas, a luz, as texturas, as cores, a transparência, o claro, escuro, dentre outros elementos. A proposta foi levar às crianças o acesso às obras e, a partir delas, “prepará-las” para a prática do ballet.

Propositadamente, apresentamos às crianças as Bailarinas de Bottero na intenção de desconstruir a imagem da bailarina de corpo macérrimo, delicado, esbelto, alto, “elegante”, leve. Assim, foi proporcionado às crianças uma quebra

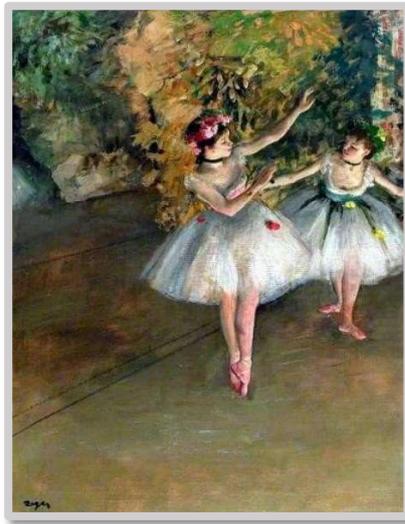
de paradigma acerca do formato do corpo para dança. É possível dançar com qualquer corpo, é possível dançar com o corpo que temos. Nosso objetivo foi desconstruir o estigma em torno do corpo que dança, principalmente o corpo da bailarina.

Evidente, nosso estudo está centrado na Dança, através das Lendas Amazônicas “Uirapuru” e “Rio Amazonas”. As Artes Visuais foram, aqui, empregadas, apenas para se fazer um preâmbulo e situar visualmente às crianças no ballet clássico por meio da “leitura de imagens” e não “explicação técnica” da obra de arte. As imagens foram apresentadas em papel couché A3 e fazem parte da Pinacoteca da Revista Caras. Eis as obras de arte (imagens) trabalhadas com as crianças:

A Estrela. Edgar Degas. 1877



Duas Dançarinas no Palco. Degas. 1874



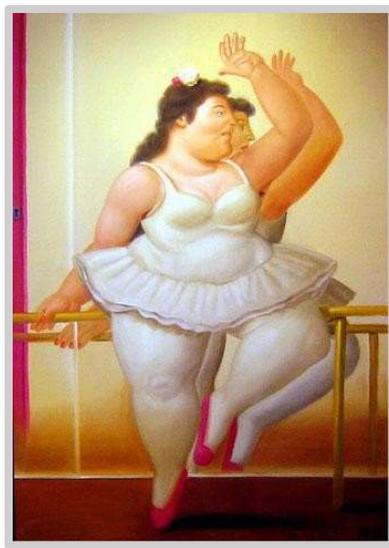
Fonte: <https://www.historiadasartes>

Aula de Dança. Edgar Degas



Fonte: <https://www.historiadasartes>

Bailarina na Barra. Fernando Botero. 2001



Fonte: <https://www.historiadasartes>



Fonte: <https://www.historiadasartes>

As obras de arte escolhidas despertaram nas crianças, admiração, emoção, estética entre outros elementos. Ao olhar as imagens, puderam descrever o ambiente, as roupas, as cores, o cenário, estimulando a criatividade e suas memórias. Instigados pelas perguntas: o que vocês veem nas imagens? O que acharam dessas imagens? Acharam as bailarinas bonitas? Gostaram das bailarinas? Quem já viu uma bailarina? Entre tantas outras perguntas para se criar um momento de descontração e exploração das obras e sobre a temática,

foi possível perceber o interesse dos pequenos quanto às imagens e escutá-los acerca de suas apreensões sobre o tema.

Seguindo o caminho investigativo, após explicarmos o que vem a ser a dança clássica, o ballet clássico, perguntamos às crianças: “o que vocês estão aprendendo com as vivências de dança clássica, aqui na escola? Vocês gostaram dessa dança? Vocês já haviam /tinham dançado, antes? Conhecem alguém que dança na família? Por que vocês gostaram de dançar?”, lógico, as perguntas foram feitas obedecendo aos contextos de fala e interesse. Eis algumas respostas:

*Porque é legal remexer o corpo, porque eu mexo assim... (Coelho com sapatinhos vermelhos).*

*Eu gostei da dança, eu fico na ponta do pé, é legal (Sereia).*

*Dançar é bom, eu danço a música que toca no celular da mamãe (Gatinho).*

*Olha como eu danço, professora, eu gosto de dançar, olha! "Olha" (ficando na ponta do pé) (Coelho rosa).*

As respostas acima descrevem como as crianças estavam felizes em viver essa experiência e como a dança na escola desperta o interesse e a percepção frente aos movimentos do corpo, ou mais ainda, como meninos e meninas gostam de mostrar “seus feitos” artísticos, aos colegas professores, havendo uma satisfação em si mesmos, no que diz respeito a corporeidade.

Quanto à pergunta: “vocês contam para seus pais, família as experiências corpóreas que vivenciam nos encontros, aqui, na escola?” (essa pergunta foi feita de forma a respeitar o vocabulário e o pensamento infantil da criança). Assim, as crianças responderam:

*Eu contei pra mamãe que eu dancei ballet com você, professora. A mamãe gosta que eu dança.. Eu gosto da roupa da bailarina (Gato com cabelo).*

*Eu contei a história do Uirapuru pro meu pai, ele canta muito, não é pra prender o passarinho porque ele canta (Coelho em pé).*

*Eu gostei do Sol e da Lua. Ela chorou (Cachorro).*

As crianças em suas respostas manifestaram um universo de magia e encantamento, transportando a pergunta para os seus interesses. Não interrompemos as crianças quando “fugiam” do assunto. Entendemos que essas associações do pensamento infantil fazem parte de seus repertórios e das construções de suas memórias naquilo que tem sentido para elas. Assim, “trocar de assunto” é inerente ao pensamento da criança, é sua forma de estar no mundo compreendendo o que se passa ao seu redor.

Sobre o ritmo, ballet, andamento, perguntamos se as crianças gostavam de fazer aqueles passos, aqueles gestos, os movimentos do corpo, enfim, queríamos perguntar, na verdade, traduzindo: “você entendem que a dança clássica pode ser uma experiência prática de expressão rítmica do movimento corporal na escola?”.

As crianças, de modo, simples responderam que “a bailarina faz assim”, “o bailarino faz assim”, “então, eu faço como a bailarina faz, só que a minha roupa não mexe igual a dela, eu queria uma roupa dela”. “Eu não sei ficar na ponta do pé, é difícil, mas eu fico”. Ora, o brincar de dançar envolveu as crianças em uma atmosfera de corporeidade, deixando-as à vontade para criarem seus movimentos.

No estudo realizado com a Educação Infantil foi possível perceber as respostas corporais das crianças proporcionadas pelas atividades propostas. Nesse sentido, em consonância com a BNCC:

Quanto ao código alfanumérico EI03CG01 que diz respeito a “criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, [...] em brincadeiras, dança, teatro, música”, propusemos às crianças vivências diversificadas no cotidiano da escola com a linguagem artística dança, experimentando através do movimento o processo autocriativo com seus corpos infantis.

Em uma de suas falas: “eu gosto de mexer as mãos assim, professora... olha como eu faço”, percebeu-se o “controle” da criança sobre seu corpo ao “demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades”, enfatizados no código alfanumérico da BNCC (EI03CG02).

Esse autocontrole de seus corpos (a criança dominando seus movimentos) só foi possível mediante à autonomia lhes foi propiciada. Porém,

tivemos o cuidado para que não se desse de maneira aleatória, para isso, exploramos outras possibilidades, como a Arte Visual / Desenho, o que sugeriu o brincar tendo o movimento do animal de que mais gostam/gostavam como referência.

O processo criativo das crianças se deu pelas atividades com mímicas e brincadeiras de modo a se efetivar o que apregoa o código (EI03CG03) com relação a “criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música”. Nesse sentido, os movimentos corporais pela dança sugeriram nas crianças habilidades de interação com elas mesmas e com o outro por meio da arte, não apenas do lúdico sem o compromisso da linguagem artística.

Todos esses Campos de Experiências: O eu, o outro e o nós; Corpo, Gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações não são estanques e/ou pertencentes a uma linguagem artística. Eles se misturam e se entrelaçam com todas as linguagens.

Quando propusemos às crianças o desenho de seu animal favorito (ou com o qual brincavam ou com o, qual tinham afetividade), a imaginação, o traço, a cor, a forma, o som, o movimento dentre tantos outros campos se faziam presentes na realização das atividades, quer elas fossem de Dança, Música, Arte Visual ou Teatro. Nessa perspectiva, o desenho infantil, as garatujas, os grafismos infantis possuem grande importância nesta tese, pois representam as expressividades das crianças a partir do universo da organização e reorganização de seus traços.

A imaginação é inerente ao universo infantil, fazendo parte de toda a sua trajetória na escola. Por esta razão, faz-se necessária a elaboração de atividades que estimulem seu mundo imaginativo, principalmente através do desenho e, nesse sentido, as garatujas como uma fase da criança que antecede ao desenho. Esta tese investigou a produção artística infantil com crianças pequenas (4 a 5 anos e 11 meses) compreendendo os desenhos das crianças como expressão da criatividade.

Lowenfeld (1976) nos apresenta os estágios do desenho infantil, possibilitando-nos a compreender o desenvolvimento da criança através das etapas de seus desenhos. Entretanto, há que se observar as crianças

considerando que todas possuem seus ritmos, não ocorrendo o desenvolvimento do mesmo modo no que se refere à transição das etapas. O supracitado teórico discorre sobre as etapas percorridas quais sejam: garatujas, pré-esquemático, esquemático e realismo.

Os rabiscos que vão desde os 02 anos até os 12 anos vão contribuindo para um sem número de representação no papel, na parede, nos espaços onde a criança vê como possibilidade o processo criativo. Atentemos, nesta tese, à etapa do Estágio Pré-Esquemático com as crianças de 5 a 6 anos e 11 meses e que, de forma “desordenada” (concepção no grafismo infantil), expressaram seus pensamentos e interpretação do mundo, com liberdade por meio dos seus rabiscos.

Foi pedido às crianças que escolhessem um nome de uma animal para identificá-las (codinomes), reitero, um animal que gostassem muito e que tivesse sentido em suas afetividades por “bichos domésticos”. Caso não tivessem, poderiam imaginar o animal que gostariam de representar.

A partir dos desenhos, propusemos os movimentos corporais feitos pelos animais escolhidos pelas crianças. Para uma melhor operacionalização do que planejamos, criamos uma sequência didática. Explicitamos, aqui, que esta sequência didática ocorreu com todas as crianças (as que participaram do ballet e as que, por algum motivo, não puderam participar), apenas, a exposição dos desenhos, aqui na Tese, obedeceu ao critério de escolha das que NÃO puderam participar do ballet. Desse modo, a referida sequência aconteceu da seguinte forma:

a) Criação da ambientação: na sala de aula e, não na sala de ballet, foi perguntado às crianças: “quem gosta de animais?”. Todas responderam: “sim”. Ao serem perguntadas: “quem tem animais em casa?”, algumas responderam terem animais em casa. Outras responderam: “Não”. Em conversa informal, os que responderam não, sem que fosse perguntado o porquê não tinham animais, apresentaram, espontaneamente, alguns motivos:

*[...] eu queria um gatinho, mas a mamãe falou que não posso ter um porque eu fico espirrando.*

*Eu gosto de coelho, eu queria um coelho, ele é macio e brinca com agente, ele é rápido, ele come cenoura [...].*

*Eu gosto do tigre, mas ele é muito grande, então eu quero um cachorrinho, mas o tigre é grandão, o tigre é forte [...]*

*Eu quero muito um bichinho, eu queria um bichinho na minha casa “pra mim” brincar com ele (VOZES INFANTIS, 2023).*

b) O Grafismo Infantil: a produção dos desenhos e rabiscos das crianças se deu de maneira tranquila (refiro-me ao tempo), não aligeirada. Tivemos uma preocupação em respeitar o tempo das crianças, isso porque o processo criativo requer um tempo e o processo de criação de cada criança se dá em tempo diferente. Algumas crianças acabaram seus desenhos em minutos, enquanto outras, em horas conseguiram concluir seus processos de criação, terminando seus desenhos no tempo que pensaram que ele estaria “pronto” ou “acabado”.

c) Socialização dos Desenhos: foi proporcionada às crianças uma Roda de Conversa para falarem, “explicarem”, contextualizarem seus desenhos para os demais colegas, contando um pouco de seus cotidianos com seus “pets”. Evidentemente, em suas falas foi constatado o quanto a afetividade com seus “bichinhos” (assim, as crianças os nomeavam) tem sentido em suas vidas e na representação de suas realidades.

d) A Corporeidade a partir do Desenho: foi pedido às crianças que pensassem em seus animais ou o animal com o qual se identificassem representados em seus desenhos. Então, olhando o desenho, em mãos, que cada criança fez, foi pedido que pensassem na forma como o animal anda, como corre, como pisa, como fica em pé, como deita como dorme enfim, uma série de movimentos que esses animais.

Desse modo, as crianças puderam trabalhar suas corporeidades “imitando” os movimentos dos animais em uma tentativa. Não foi um trabalho aleatório nem estático centrado na imitação, mas uma atividade dinâmica de experimentação contemplada na BNCC no Campo “Corpo, Gestos e Movimentos” provocando a criança, no afã de “brincar” com o espaço, tempo, corpo, criatividade, objetivando “criar movimentos, gestos e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música”, como dispõe o código alfanumérico EI03CG03 (BRASIL, p. 87, 2017), coordenando, assim, as habilidades e corporeidade dos pequenos.

e) Socialização da Experiência da Corporeidade: de forma espontânea as crianças, através da Roda de Conversa, expuseram seus sentimentos com relação à atividade, narrando seus movimentos, enquanto ora eu ouvia: “eu queria era ser um cachorro”, enquanto fazia a onomatopeia do animal, ora escutava: “eu sou o gato fazendo assim, pulando lá na parede”.

Essas narrativas nos fizeram refletir como tudo está interligado, na escola, foi possível perceber como as experiências do dia a dia interferem na vida escolar da criança e o quanto nós, professores e professoras precisamos estar atentos em criar teias, laços e conexões com aquilo que faz sentidos aos meninos e meninas dentro e fora da escola.

Assim, as perguntas que as motivaram foram; “o seu animal dança? Como seu animal dança?” Dessa forma, as crianças puderam “dançar” como seus animais dançam/ dançavam. Essa experiência foi fascinante uma vez que os pequenos puderam “tirar” do desenho “parado” diversos movimentos produzidos pela corporeidade, fazendo-o (o desenho) criar vida.

Os desenhos, aqui, expostos foram produzidos pelas crianças que não puderam estar presente nas aulas de ballet, em função da não autorização de seus pais, porém, participaram de outras atividades que objetivaram o desenvolvimento da corporeidade. Trata-se, na verdade, de minha homenagem às crianças e aos seus ternos desenhos e rabiscos. Recordo, apenas, que o nome da “obra” (figura) é o mesmo codinome criado pelas crianças para, assim, serem identificadas nesta Tese. Descreveremos, apenas, alguns dos processos de corporeidade das crianças a partir dos desenhos, visto que o desenho não é o objeto deste estudo. A seguir, uma sequência de desenhos criados pelas crianças pequenas:

## Coelhinha



Fonte: Acervo da Pesquisadora

“Coelhinha”, por exemplo, “narrou os movimentos do seu desenho corporeificando cada detalhe que poderia “saltar” do desenho. Assim, “desenhou” (“coreografou”) através de seu corpo os movimentos dos raios de sol, as nuvens andando, o andar da coelhinha “desfilando”, os braços da coelhinha balançando, diferentemente, se tivesse, apenas, andando. Coelhinha, com seu vestido longo, pressupõe um movimento. Assim, “Coelhinha”, de 5 anos e 3 meses, sem saber nos indicou seus movimentos, para assim, acoplá-los à proposta de dança/ballet.

## Gatinho

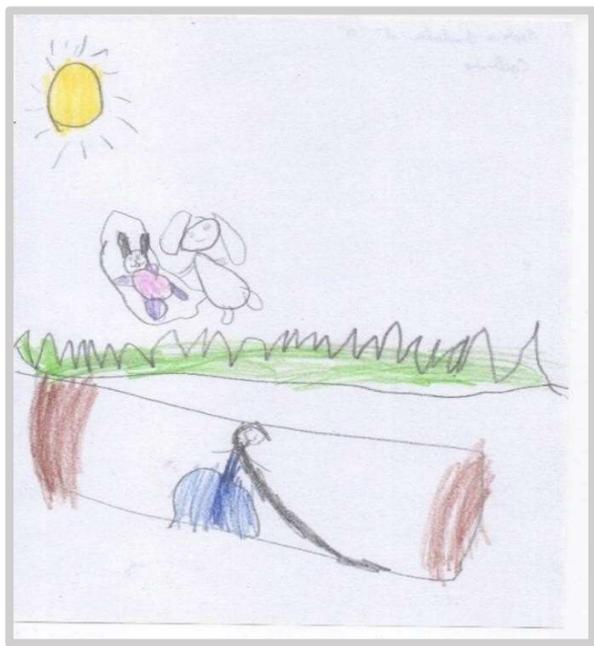


Fonte: Acervo da Pesquisadora

“Gatinho” tem 5 anos e 11 meses, sem intenção, representou a família nuclear, baseado em sua realidade. Seus movimentos corporais sugeriram a “dança dos gatos”, “Olga, professora, eles dançam assim, o pai gato assim, a mãe gata assim e o filho deles assim”, narrou “Gatinho na Roda de Conversa. A Música, como linguagem artística, fez parte desse processo, assim, “Gatinho” empregou a onomatopeia para caracterizar cada miado. Fez um miado grosso para o gato pai, um miado mediano para a gata mãe e um miado bem fininho para o gato filho. Ainda disse “Gatinho”: “ele é gasguito professora”. Evidentemente, o vocábulo “gasguito” faz parte do cotidiano desse pequeno.

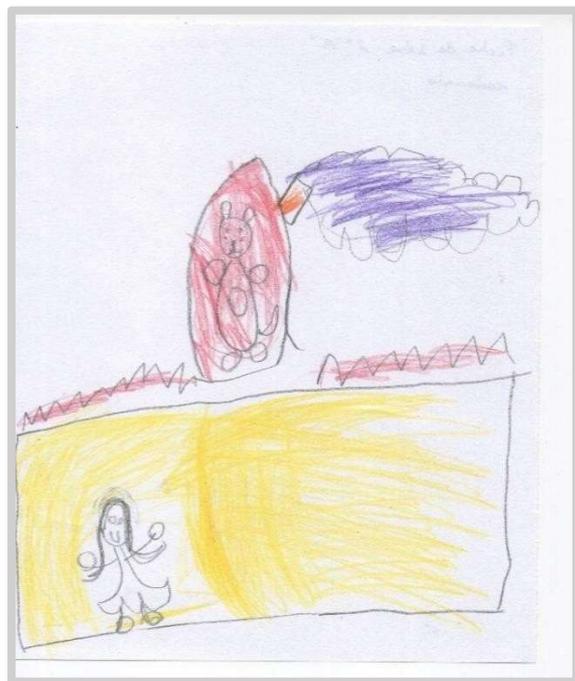
Ora, “Gatinho” não tem consciência que me instigou a trabalhar as propriedades do som com os demais. Sim, essa criança me sugeriu adentrar as características do som trabalhando os conceitos (sem conceituar) de Altura, Intensidade, Duração e Timbre. Assim, propusemos às crianças o uso dessas

propriedades a partir da narrativa e do desenho de “Gatinho”, incluindo outros sons existentes no desenho, como: sons da grama, da pisada na rua, dos passos da família gato, o barulho quando saltam do muro, entre outros. Coelhinho



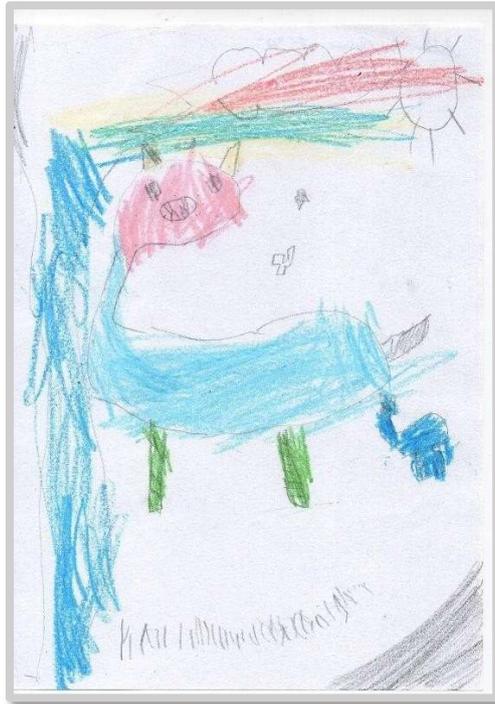
Fonte: Acervo da Pesquisadora

Cachorrinho



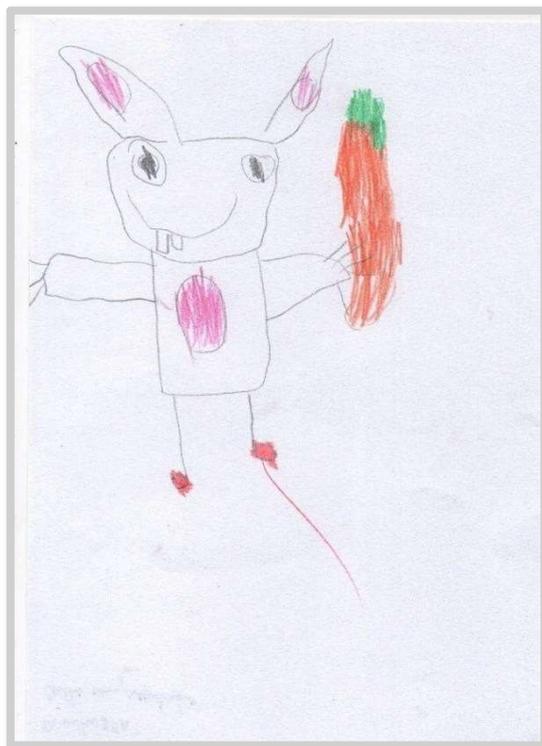
Fonte: Acervo da Pesquisadora

Tigre



Fonte: Acervo da Pesquisadora

Coelhinho com Sapatinhos Vermelhos



Fonte: Acervo da Pesquisadora

Gatinho



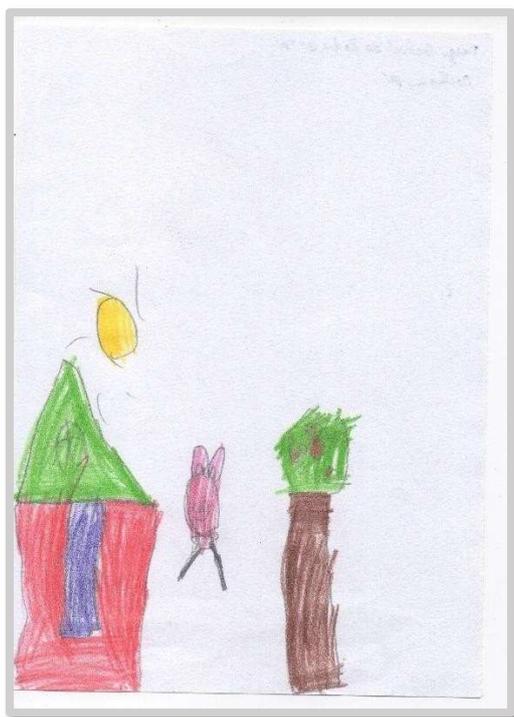
Fonte: Acervo da Pesquisadora

Cachorrinho



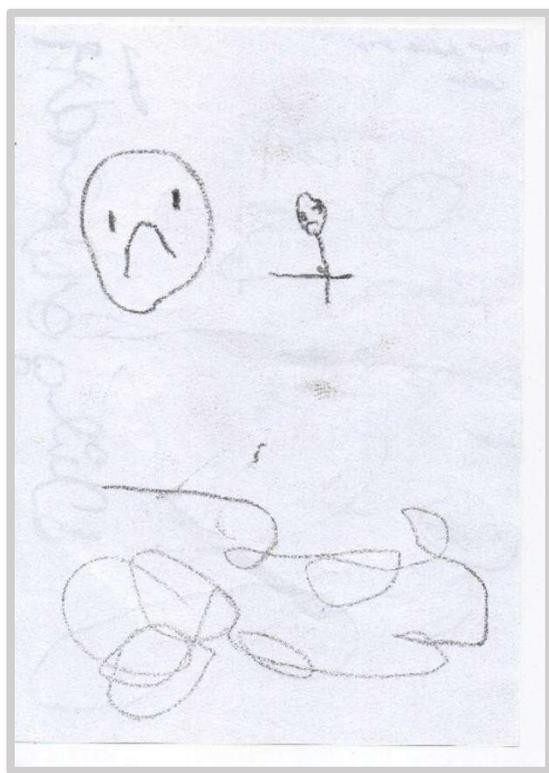
Fonte: Acervo da Pesquisadora

Coelho



Fonte: Acervo da Pesquisadora

Coelho



Fonte: Acervo da Pesquisadora

Coelho



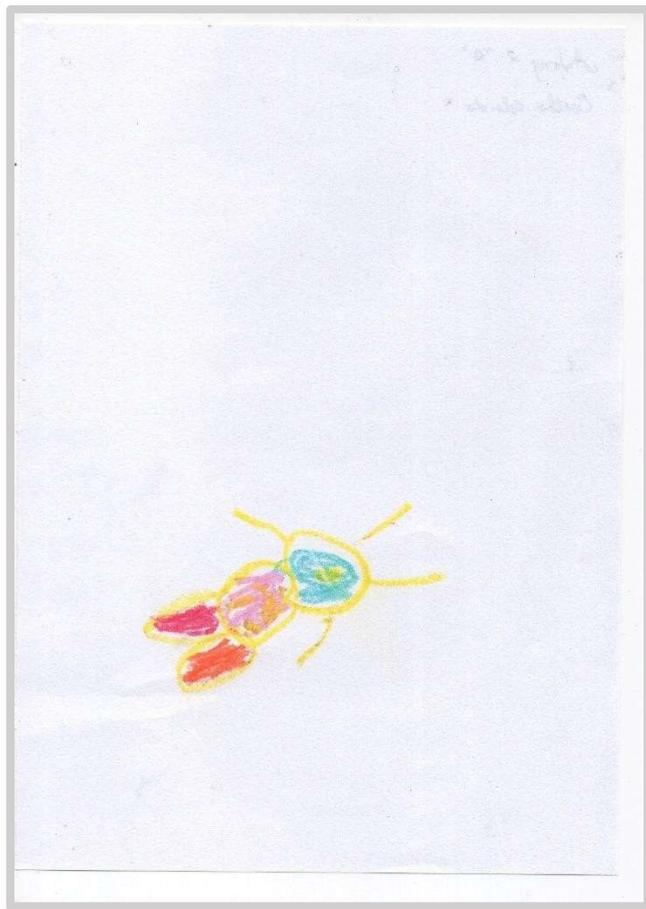
Fonte: Acervo da Pesquisadora

Tigre



Fonte: Acervo da Pesquisadora

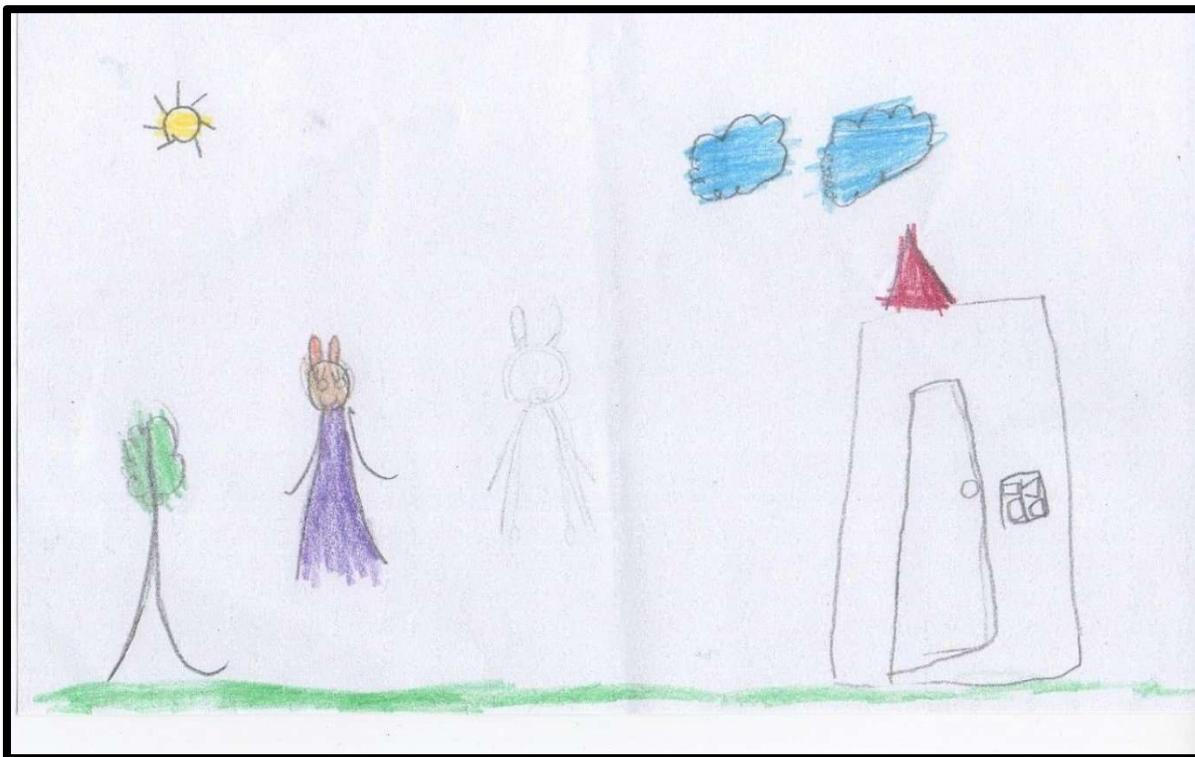
## Coelho Voador



Fonte: Acervo da Pesquisadora

Uma questão nos chamou atenção nos desenhos das crianças. A maioria desenhou o animal coelho. Isso me intrigou e fiquei tentando encontrar uma razão para tal coincidência. Então, penso que essas atividades foram realizadas na época da Páscoa dos Cristãos. Assim, motivadas pela temática recorrente e, também, pela mídia através do massivo apelo publicitário, foram levados pela imaginação, realizada em seus desenhos. Trata-se, de uma dedução nossa, uma vez que a escola por obedecer à liturgia cristã, não utiliza o coelho como símbolo da Páscoa.

## 7 O SENTIDO E SIGNIFICADO DOS MOVIMENTOS EXPRESSADOS NAS LENDAS AMAZÔNICAS



**Título:** Coelho

**Fonte:** Acervo da pesquisadora

A criança “Coelho” é bastante delicada e ama seus amigos e fica extremamente feliz em participar das atividades do balé. Fica alegre e se dedica em cada aula do balé, gosta muito de dançar, criar, brincar e interage bastante com as outras crianças. A criança só não entrou como participante da pesquisa porque escolhemos um limite de dez participantes, mas nessa situação os pais autorizaram e a criança também gosta bastante.

### 7.1 O OLHAR JUNTO AOS PROFESSORES

Nesse momento direcionamos e delimitamos a compreensão do fenômeno apresentando o olhar das professoras participantes da pesquisa. Visto que abordamos a reflexão e a relevância da formação profissional no que tange as questões corporais educativas vivenciadas em dança durante o período de formação docente e na práxis de sala de aula.

Refletiremos a dança na educação infantil e a atuação das professoras nessa linguagem, bem como suas relações com a corporeidade e como isso chega aos alunos, crianças que vivências a partir do que lhe é proposto para experienciar no ambiente escolar.

Dessa forma, organizar conteúdos de dança, através do planejamento, bem como praticar a dança no cotidiano escolar se configura como um desafio para professores e professoras da educação infantil, desafios estes que perpassam questões didáticas e metodológicas no intuito de se atingir objetivos educacionais, artísticos e estéticos.

Assim, a dança se instala como um enriquecimento para se trabalhar a corporeidade da criança através da prática pedagógica em uma perspectiva de práxis educativa, ou seja, relacionando sempre teoria e prática no que se refere ao ensino de arte, na tentativa de se intensificar e “aplicar” os fundamentos da arte para crianças, desmistificando a ideia de que a arte por meio do lúdico perpassa, apenas, pelo entretenimento e/ou improvisação, embora se saiba que não é função da escola formar artistas, mas proporcionar a apreciação estética em crianças para que estas desenvolvam com o emprego da linguagem da dança, capacidades criativas e possam descobrir suas habilidades.

Para tanto, faz-se necessário que professores do segmento da Educação Infantil, prezem por um desenvolvimento integral, proposto no planejamento escolar em convergência com o Projeto Político Pedagógico. As diretrizes da proposta pedagógica (2010) afirmam que a escola deve desempenhar sua função sociopolítica e pedagógica, cumprindo com seu papel de oferecer condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais, tudo isso para “promover a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância” (p.17) e, o direito à arte, à dança devem ser direitos garantidos no espaço escolar, especificamente na Educação Infantil.

Na proposta curricular da educação infantil é possível encontrar as práticas pedagógicas que norteiam as interações e as brincadeiras no ambiente de aprendizagem e, nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, com ênfase no social da criança, pois todos os documentos apregoam a necessidade de desenvolvimento integral e social, visto que a criança é um ser

social e histórico. Nesse sentido, refletiremos sobre como professores desse segmento orientam-se, metodologicamente, para efetuarem em suas práticas pedagógicas a articulação entre dança, criança e trabalho escolar, visto que a dança, como linguagem corporal promove momentos de interação possibilitando desenvolvimento e crescimento mútuo, uma vez que através da dança, o professor educa e é educado.

Nesse sentido, ao nos debruçarmos sobre a subjetividade do corpo-criança, compreendemos que este faz parte do mundo a partir das sensações que lhe são oportunizadas a vivenciá-las, isso porque “o corpo é o veículo do ser no mundo, e ter um corpo é, para um ser vivo, juntar-se a um meio definido, confundir-se com certos projetos e empenhar-se continuamente neles (Merleau-Ponty, 1999, p. 122). Discutimos, assim, nesta Tese, os conceitos das “camadas distintas”, tratando da ambiguidade de corpo habitual e corpo atual em uma visão merleau-pontyana.

Em uma perspectiva fenomenológica, na visão desse teórico, tudo que concebo do mundo em que vivo, o sei a partir de minhas experiências, mesmo considerando os signos científicos, uma vez que todo o arcabouço científico é construído sobre tais vivências do homem sobre o mundo, isso porque a “ciência não tem e não terá jamais o mesmo sentido de ser que o mundo percebido, pela simples razão de que ela é uma determinação ou uma explicação dele” (Merleau-Ponty, 1999, p. 3).

Pensar científicidade, criança e dança se constitui um desafio. Fazer tais percepções, só a partir da experiência como possibilidade de conhecimento e interpretação em uma perspectiva descritiva fenomenológica. Experimentar, experienciar são urgências escolares em se tratando do ensino de dança para crianças, porque a criança só dança, nós, pesquisadores e professores, preocupados em demasia, “cientificamos” os processos do corpo. As crianças participantes deste estudo, brincaram de dançar, de musicar, de desenhar, tendo a ludicidade como mediação para a realização das linguagens artísticas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O olhar fenomenológico foi alicerce deste estudo no que diz respeito à base teórica, que se preocupou com a corporeidade das crianças como um fenômeno. Desse modo, compreendemos o fenômeno da corporeidade infantil e, os discursos das crianças, que foram descritos e interpretados a partir de uma episteme do ensino de Dança/ballet.

A pesquisa trouxe possibilidade de benefícios visto que se tratou de uma investigação de relevância para o Programa de Pós-Graduação em Educação, para a escola pesquisada, para sociedade manauense e para os participantes da pesquisa: as crianças.

Cada desenho que é capa de seção foi escolhido porque possui uma relação com o texto, dessa forma, foi uma introdução e exemplificação pelas próprias crianças, ilustrando com sentido e significado o que apresentamos na forma de escrita científica.

O estudo proposto buscou colaborar, também, na formação de profissionais da educação, por meio da percepção do ritmo de diversas formas de alcançar a criança em sua totalidade, evidenciando o fenômeno da experiência vivida, o ritmo expresso nos movimentos da criança, a conquista da autonomia e a formação da própria personalidade. Tais profissionais, ao terem acesso com esta pesquisa, podem a partir dela, redimensionar seus olhares para uma reflexão sobre o ensino de dança/ ballet com crianças.

A análise fenomenológica no campo educacional nos trouxe uma prática interpretativa no sentido de escutar a percepção do outro descortinando o olhar científico de possibilidades, apenas, da perspectiva do pesquisador. Dessa forma, procuramos mostrar a abordagem fenomenológica como uma grande contribuidora nas contextualizações da área de educação.

Nesse estudo, discutiu-se o auxílio da fenomenologia na percepção da práxis do professor de dança. Várias questões puderam ser problematizadas: a questão do corpo da criança, a importância do olhar e percepção dos professores sobre si mesmo, as concepções sobre o ensino de Dança dentre outras.

O estudo da corporeidade da criança mostrou a importância da expressividade do corpo como uma dimensão estética a ser trabalhada na escola. Por tudo isso, considerar as particularidades do professor e da criança

nesse processo foi possível através do olhar fenomenológico a partir do significado de suas práticas para si mesmos.

Tal concepção metodológica construiu subjetividades a partir da escuta dos envolvidos na tentativa de entender seus corpos sob suas óticas que, numa lógica merleau-pontyana, retomam/retomaram seus contatos com seus corpos e com o mundo, através do corpo-criança.

Quanto ao ensino da dança na escola, constatou-se que a maioria dos docentes não está ministrando os conteúdos de dança priorizando o processo educacional, pois tais conteúdos continuam relegados às festividades escolares, na qual se apresenta sem sentido, sem contextualização histórica, social, cultural, enfim, sem um objetivo voltado para o ensino e aprendizagem. Um dado interessante desta possibilidade de interpretação se refere aos professores de Arte que relataram trabalhar com os conteúdos de dança em diversos momentos, demonstrando, assim, um novo olhar sobre a compreensão da importância da dança na educação.

Assim sendo, é também, com a dança que meninos e meninas aprendem e se desenvolvem culturalmente, daí sua essencial presença na escola de modo a expressar a corporeidade infantil como vivência desse corpo. Corporeidade é vivência do corpo, no caso desta pesquisa, vivência com liberdade corporal pela criança-cidadã com direito à arte como fim educacional.

Através dos relatos, das observações, percebemos que as vivências em ballet, no Jardim da Infância Casa da Criança, trouxeram para as crianças sentido individual e significado coletivo, visto que com seus pares, desenvolveram “atividades artísticas” criativas, tendo o outro como suporte para interação.

Os objetivos da pesquisa foram alcançados à medida que se compreendeu como a dança clássica, através dos significados do fenômeno da corporeidade, integra o cotidiano de crianças, ressignificando suas práticas, seus espaços e tempos no processo educativo escolar; compreendeu-se o fenômeno da corporeidade como processo educativo no ambiente escolar; desvelou-se nas aulas de dança-arte-educação o sentido e o significado da corporeidade na vida das crianças. Tudo isso, averiguando as práticas pedagógicas das professoras do ensino regular e a professora vinculada ao projeto de dança na escola.

A cientificidade apresentada nesta Tese não dá/deu conta de minhas experiências e impressões como pesquisadora. Externar em palavras, o sentimento de minha percepção, é tarefa inexecutável visto que, apresentei, aqui, apenas um recorte da realidade pesquisada e minha experimentação não é universal.

Significados e mudanças me provocaram durante a escrita. As temáticas Ballet, Criança, Escola, Educação Infantil foram discutidas sob abordagens teórico-metodológicas debatidas, também, durante nosso ofício acadêmico, nos estudos de doutoramento.

Saio convicta, acerca da construção desta Tese, de que tal estudo me possibilitou compreensão profunda acerca dos sentidos do corpo-criança, através de análises, interpretações que exigem uma metodologia qualitativa. A imersão no campo pesquisado, o Jardim da Infância Casa da Criança, permitiu-me reelaborar e interpretar a relação escola-pesquisadora sob um prisma investigador mutável cotidianamente, daí a complexidade dos recortes empírico e epistemológico.

Evidente, a subjetividade fazer parte de minha investigação: crenças, saberes, cultura, experiências, interpretações também, fundamentaram meus escritos, configurando as abordagens da compreensão e das interpretações e dos fenômenos, aqui, descritos.

Desse modo, com criticidade, análise e reflexão, meu objeto de estudo se constituiu como um desafio uma vez que me propus e como sugere a Linha de Pesquisa 2, intitulada “Educação, interculturalidades e desenvolvimento humano na Amazônia”, na qual estou inserida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação — FACED, da Universidade Federal do Amazonas — UFAM.

A referida Linha de Pesquisa “busca pesquisar o desenvolvimento humano, os processos formativos dos sujeitos nos diferentes ciclos de vida e sua relação com a educação”, abordando questões referentes à interculturalidade e à educação na Amazônia, trazendo reflexões e debates minuciosos sobre a práxis docente e processos formativos, tomando como bases a historicidade, a epistemologia e a sociedade amazônica.

Compreender uma lógica amazônica de pensar foi primordial para se entender as teias artísticas culturais nas quais as crianças estavam inseridas,

isso porque todos os aspectos relacionados à dança, no cotidiano das crianças, fora da escola, estavam relacionados e afetados pelas suas culturas e a cultura de suas famílias, “consumindo” o que seus grupos sociais consomem, o que interfere nas formas de aprender da criança.

O estudo proporcionou, também, compreender o Ballet como uma linguagem artística que envolve entre os pares infantis: cuidado, satisfação, ludicidade, alegria, narrativas, música, musicalidade, consciência corporal e, sobretudo, a vivência em Dança, como apregoa a BNCC e a Lei 13. 278/2016, bem como aprendizagens entre ensinar e aprender com outros elementos constitutivos.

Por tudo isso, entendemos que esta pesquisa não se esgota aqui, uma vez que abre possibilidades para outras pesquisas, a fim de se redimensionar o objeto de estudo, para outros questionamentos e para outros fazeres com o Ballet para crianças.

A possibilidade de apresentarmos um olhar diferente para a realidade infantil no contexto amazônico à luz da fenomenologia, nos permite contribuir com um olhar sensível para este universo. Enaltecendo a subjetividade infantil que muito se faz presente neste trabalho, pois compreendemos a importância do olhar sensível para a subjetividade infantil, bem como a relevância de possibilitarmos o desenvolvimento do empoderamento.

Nosso trabalho também contribui para a discussão sobre integralidade de direitos e como a educação infantil contempla isso, e ainda, como pode ser desenvolvida a integralidade na educação infantil. Visto que tocamos em vários aspectos de relevância social, cultural e educacional. A compreensão da importância do protagonismo infantil, como foi e pode ser desenvolvido no ensino infantil.

Nos posicionamos quanto a visibilidade do Corpo na escola, o lugar da dança no ambiente escolar, no currículo, como episteme vivencial. O lugar da dança, do corpo, do movimento, da expressão sem tabus, da fala não dita e do corpo atuante, tudo isso se faz necessário trabalhar e ser desenvolvido no ensino infantil para ensinar e contribuir com o desenvolvimento da criança, que precisa ser Criança na educação infantil. Pular essa etapa, desmerecer ou não desenvolver corretamente, futuramente, acarreta consequências não apenas de cunho educacional e pedagógico no ensino da criança, mas em todo um Ser em

formação e continua construção que teve suas potencialidades abafadas, sua criatividade reprimida, seu desenvolvimento tolhido e sua infância roubada.

Todos esses aspectos nos foram apresentados ao longo da pesquisa, porém, só podemos ensinar aquilo que sabemos. Dessa forma, muitas das situações não são somente por negligência ou desleixo, mas por lacunas na formação dos professores regentes das crianças. Como pode um profissional ensinar algo que não vivenciou? Conseqüentemente, esse não ensinará. Como pode praticar ou possibilitar vivências e experiências corporais que nunca experimentou em seu próprio corpo?

Tudo isso são reflexões que partem das experiências vividas durante a pesquisa, essas questões que estão presentes no trabalho reforçam a relevância social e acadêmica. Essas e muitas outras questões podem ser levantadas para outras pesquisas, assim acreditamos que esse trabalho contribui significativamente para novas pesquisas. Além de entendermos que no campo estudado o fenômeno não está esgotado, apenas foi apresentado um recorte de tudo vivenciado. Dessa forma, a pesquisa não se finda, apenas apresenta argumentos para até certo momento. Conseqüentemente, muitos outros materiais serão aproveitados para publicações e futuros trabalhos.

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: LCT, 1986.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda P. da (Org.). **A Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001.

BICUDO, M. A. V. **Sobre a fenomenologia**. in: bicudo, m.a.v.; esposito, v.h.c. (orgs). (org.). Pesquisa qualitativa em educacao: um enfoque fenomenologico. piracicaba: unimep, 1994, v.p. 15-22.

BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9.394. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [www.mec.seesp.gov.br](http://www.mec.seesp.gov.br).

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental**. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Artes**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado Orientações Gerais e Educação a Distância**. SEESP / SEED / MEC. Brasília/DF. 2007.p.15.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica**. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação** – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, 2018.

CALFA, Maria Ignez de Souza. **Cadernos de registro de Monitoria da disciplina Introdução ao Estudo da Corporeidade** - Curso de Licenciatura em Dança, Laboratório de Arte-Educação, Departamento de Arte Corporal, Escola de Educação Física e Desportos - UFRJ. Rio de Janeiro, 2013.

CAMINHA, Iraquitan de Oliveira. **10 lições sobre Merleau-Ponty** . Editora Vozes. 2019

CERBONE, David R. **Fenomenologia**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2014.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de abril de 1999** - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasil, 1999.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORDIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. **História do corpo: As mutações do olhar: O século XX**. Tradução e Revisão Ephraim Ferreira Alves. 4 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 3ª Reimpressão, 2017.

CUNHA, M. **Aprenda dançando, dance aprendendo**. 2 ed. Porto Alegre: Luzatto, 1992. p.11-13.

FONSECA, Vitor da. **Psicomotricidade: uma visão pessoal. Construção psicopedagógica**. São Paulo, v.18, n.17, p.42-52, dez. 2010. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php>. Acesso em 11 de julho de 2022.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 18. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREIRE, Paulo . **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

JUNGES, Márcia. **O corpo: um “santuário” em relação com o outro**. IHU-online. Revista do Instituto Humanitas Unisinos. São Leopoldo. Ed. 378, p. 11, Ano XI, outubro. 2011. Disponível em: [www.ihuonline.unisinos.br](http://www.ihuonline.unisinos.br). Acesso em: 20 de março de 2023.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LOWENFELD, Victor. **A criança e sua arte**. São Paulo: Mestre Jou, 1976.

MACHADO, Marina Marcondes. **Merleau-Ponty & a Educação**. Autêntica. 2010

MARQUES, Isabel A. **Ensino da dança hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez. 2012.

MERLEAU-PONTY, M. **O primado da percepção e suas consequências filosóficas**. Tradução Constança Marcondes César. Campinas: Papirus, 1990.

\_\_\_\_\_. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Fenomenologia da Percepção**. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Conversas-1948**. WMF Martins Fontes. São Paulo. 2004

\_\_\_\_\_. **As aventuras da dialética**. WMF Martins Fontes. São Paulo. 2006

\_\_\_\_\_. **Psicologia e Pedagogia da Criança**. Martins Fontes. 2006.

\_\_\_\_\_. **A Estrutura do Comportamento**. Martins Fontes. 2006.

\_\_\_\_\_. **O primado da percepção e suas consequências filosóficas**. Autêntica. 2015.

\_\_\_\_\_. **A união da alma e do corpo**. Autêntica. 2016.

\_\_\_\_\_. **Fenomenologia da Percepção**. WMF Martins Fontes. 2018.

\_\_\_\_\_. **O visível e o invisível**. Perspectiva. 2019.

MOREIRA, Wagner Wey.; SANTOS, José Carlos. **A corporeidade criança vai à escola?** Revista Educação Periódicos Ufsm, v. 45, jan/dez 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, métodos e criatividade**. Petrópolis,RJ: Vozes, 1994.

NANNI, Dionísia. **Ensino da dança**. Rio de Janeiro: Shape, 2003.

NÓBREGA, Petrócia. **Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo** Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 599-615, Maio/Ago. 2005 Disponível em [www. https://www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em 13 de junho de 2022.

PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth Duskin (Colab.). **Desenvolvimento Humano**. 12ª ed. Porto Alegre: AMGH Editora, 2013.

PEREIRA, M. F. (Org). **Perspectivas dos ecossistemas de comunicação**. Manaus, 2012.

PORPINO, Karenine de Oliveira. **Dança é educação: interfaces entre corporeidade e estética**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TRIGO, Carla Verônica Cesar. **A corporeidade na Pré-Escola: pensando uma metodologia para o ensino da Dança**. Dissertação de Mestrado. UFRJ. Rio de Janeiro, 2014.

# APÊNDICES



**APÊNDICE A – TCLE PARA OS PARTICIPANTES**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS**  
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE  
Faculdade de Educação - FACED  
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Gostaríamos de solicitar sua autorização para a participação como voluntário (a) da Pesquisa intitulada **“Dança e Corporeidade: uma abordagem fenomenológica”**. Sob a responsabilidade da pesquisadora, **Marta Patrícia Faianca Sodré, com a qual você poderá entrar em contato** no endereço Av. Rodrigo Otávio, 3000, Coroado, Campus UFAM, Faculdade de Educação (FACED), Sala de Estudo Linha 3 ou no Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física e suas Relações Interdisciplinares - GEPEFRI, na faculdade de educação Física e Fisioterapia – FEFF, Manaus-AM, pelo telefone: (92) 9 8155-0840 e-mail: [mpfaianca@gmail.com](mailto:mpfaianca@gmail.com). E **sob a orientação do Prof. Dr. João Luiz da Costa Barros**, endereço profissional Av. Rodrigo Otávio, 3000, Coroado, Faculdade de Educação Física e Fisioterapia – FEFF, na Universidade Federal do Amazonas/UFAM, Manaus/AM, pelo telefone (92) 9 8155-0840, e-mail: [jlbarros@ufam.edu.br](mailto:jlbarros@ufam.edu.br).

Este estudo parte da hipótese de que a Dança, assim como as outras linguagens artísticas, é uma forma de expressão que deve fazer parte processo da aprendizagem de meninos e meninas e como tal, contribui para o desenvolvimento das potencialidades corporais da criança. Desse modo, a Dança faz-se tão necessária nas aprendizagens ofertadas para a Educação Infantil, assim como o compartilhamento e potencialização de outras aprendizagens nesse “início e fundamento do processo educacional” (BRASIL, 2017, p. 38).

O interesse pela pesquisa surgiu a partir da experiência da pesquisadora como professora de Artes e Dança em uma escola pública estadual, trabalhando o ensino das Artes e da Corporeidade, em seus aspectos culturais, artísticos, sociais e educacionais. A sensibilização pela temática é recorrente desde os tempos de acadêmica no Curso de Licenciatura em Artes / Dança pela Universidade do Estado do Amazonas, pesquisando acerca da Dança em suas diferentes dimensões e, também, como estudante de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas - PPGE.

A trajetória como educadora e professora de dança / balé e, também, como pesquisadora na área de educação trouxe experiências ao longo das pesquisas e práticas desenvolvidas, através da Dança, unindo, assim, questões pedagógicas e corporais.

Assim, veio, então, a preocupação em trabalhar a corporeidade de crianças no ambiente escolar.

Dessa forma, algumas indagações norteiam esta pesquisa: como as crianças compreendem e constroem suas concepções sobre Dança? De que forma as crianças possuem experiências com Dança? A dança é uma possibilidade de experiência educativa e crítica? A dança na educação infantil poderia atingir os propósitos educativos e de criticidade? Como a dança e seus elementos constituintes podem ser verdadeiramente significativos para o ensino na escola? Como a arte e a dança, podem contribuir efetivamente para a formação das crianças? Como é trabalhado o ensino de Dança no Jardim da Infância (é essa a nomenclatura da creche/escola)? Qual o lugar da dança no currículo de Pedagogia, uma vez que esses meninos e meninas têm como professores com formação em Pedagogia?

Tais indagações nutrem nosso inconformismo e através delas, buscam respostas, não definitivas, mas capazes de contribuir para pensarmos a vida enquanto fenômeno, o qual aparece como uma estrutura, reunindo dialeticamente na intencionalidade o homem e o mundo, a existência e a significação. Essas são as questões norteadoras que perseguirão esta pesquisa, no afã de ouvir as vozes das crianças e responder as inquietações, aqui, propostas.

A presente pesquisa objetiva compreender como a dança clássica, através dos significados do fenômeno da corporeidade, integra o cotidiano de crianças, ressignificando suas práticas, seus espaços e tempos no processo educativo escolar. Problematisa, também, a dança como atividade rítmica e lúdica, tendo como pressuposto o fenômeno da corporeidade, a partir de um olhar sob a perspectiva de Merleau-Ponty. O estudo pode contribuir para a área da Educação, Artes e Educação Física, no que se refere às ações didático-pedagógicas, as quais podem colaborar na formação de profissionais da educação, por meio da percepção do ritmo de diversas formas de alcançar a criança em sua totalidade, evidenciando o fenômeno da experiência vivida, o ritmo expresso nos movimentos da criança, a conquista da autonomia e a formação da própria personalidade.

Como recurso metodológico, possui abordagem qualitativa e faz-se uso da combinação de pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo que será desenvolvida com 10 crianças matriculadas no Jardim da Infância Casa da Criança, como forma de propiciar o contato com a dança clássica, um dos elementos das atividades rítmicas, por meio da proposta de arte-educação numa perspectiva lúdica. Trata-se de uma escola pública municipal, na zona centro sul, de Manaus, bairro Centro.

A coleta de dados está acontecendo por meio de observações participativas, diário de campo e entrevista com roteiros semiestruturados, sendo este realizado em três momentos: o primeiro, diagnóstico e os demais, realizados no processo de desenvolvimento dos encontros e finalização das vivências. Com a realização da pesquisa será possível afirmar que a dança clássica, enquanto manifestação artística e rítmica, desenvolvida por meio das atividades relacionadas aos movimentos das crianças, pode cooperar com o aprimoramento da percepção do ritmo, com crianças mais participativas, criativas e críticas, isto é, para a busca da cidadania das crianças. Os resultados podem apontar para a criação de vínculos entre as crianças e a dança clássica, ampliando seus conhecimentos, suas potencialidades e projetar uma nova visão das atividades rítmicas com crianças na escola.

A proposta de dança-arte-educação teve início no mês de Abril de 2022, após a aprovação do Comitê de Ética Comitê em Pesquisa – CEP – UFAM e, finalizará no mês de Dezembro de 2022. Farão parte da pesquisa, 10 crianças da Escola Jardim da Infância Casa da Criança, da cidade de Manaus/AM, com faixa etária entre 05 e 11 anos. Os encontros estão ocorrendo na sala regular e na sala de dança, acontecendo às segundas e quartas. Nas terças e quintas são observações da aula da Professora de Balé da instituição.

Na etapa de finalização da proposta de dança-arte-educação será realizada uma Mostra de Dança Clássica, na comunidade da referida escola, em Manaus, onde as crianças realizarão uma apresentação: mostrando o aprendizado sobre a dança clássica em seus diferentes ritmos. A apresentação será o resultado da proposta de dança-arte-educação que as crianças vivenciarão nas 60 horas/encontro.

A entrevista semiestruturada é com o intuito de recolher informações relacionadas à pesquisa em questão. Esta recolha é feita pela própria pesquisadora, utilizando apenas papel, caneta esferográfica/lapiseira, um gravador de voz, máquina fotográfica ou filmadora. Os participantes possuem toda autonomia para decidir entrar ou não na pesquisa. Também, terão toda liberdade para se retirar do estudo a qualquer momento, sem prejuízo de qualquer natureza. Em respeito e proteção aos participantes a pesquisa segue a Resolução do Conselho Nacional de Saúde Nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Dessa forma, tanto a pessoa quanto os dados fornecidos serão mantidos sob absoluta confidencialidade e, portanto, ninguém mais terá conhecimento sobre sua participação.

De acordo com a resolução CNS 466/12, item V: “Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e gradações variadas”, e o item II.22 da mesma

resolução define como “Risco da pesquisa – possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer pesquisa e dela decorrente”. Na presente pesquisa é provável que as crianças se sintam encabuladas, tímidas durante a realização das entrevistas ou, ainda, se recusem a participar. Assim, procedendo, em hipótese alguma prosseguiremos com a atividade prevista, respeitando desse modo, a individualidade e a subjetividade infantil. De modo algum seremos inconvenientes com as crianças.

Por meio do Decreto nº 43.112, de 17 de janeiro de 2022, o Governo do Amazonas autorizou o retorno às aulas, na modalidade presencial, em todo território do Estado do Amazonas. Assim, outra questão importante, diz respeito à pandemia que, mesmo com o cuidado e o distanciamento na escola, pode parecer provável a transmissão visto que, na grande maioria, os participantes utilizam o transporte público para chegar até à escola. Porém, seguiremos o manual de protocolo de segurança onde dentre as orientações estão às medidas preventivas à covid-19, como o distanciamento mínimo de 1,5 metro entre as pessoas; disponibilidade de dispensadores de álcool em gel a 70% para higienização das mãos; uso de máscara de proteção respiratória com troca a cada três horas; evitar compartilhamento de material escolar; uso de Equipamento de Proteção Individual (EPI) para docentes e auxiliares e entre outros.

Portanto, no que se refere ao risco de contaminação pela Covid (SARS-Cov-2), seguiremos a risca todos os protocolos de segurança pela Fundação de Vigilância em Saúde (FVS-AM).

Em nossa pesquisa tanto os professores quanto as crianças podem se sentir constrangidas com a realização das atividades de pesquisa, com receio de que outras pessoas poderão ter acesso aos seus dados, e também caso tenham insegurança sobre sua participação durante o processo de pesquisa. Contudo, os pesquisadores procuraram deixar os participantes seguros, ou seja, enfatizar que se trata de uma pesquisa que apesar da identificação do seu nome nos formulários de entrevista, nas observações, filmagens e fotos, será mantido o anonimato na hora de tratamento dos dados, sobretudo na identificação dos participantes da pesquisa com nome aleatório.

Também será garantido o ressarcimento de eventuais despesas, através de pagamento diretamente ao participante se for o caso, mediante a comprovação dos gastos dos mesmos. Bem como caso aconteça algo que cause algum dano físico e-ou psicológico, os participantes terão direito a assistência integral gratuita aos possíveis danos causados. Para minimizar a ocorrência de situações acidentais, a atividade será realizada em um

local espaçoso, arejado, livre de objetos não relacionados a atividade. Mas, caso essas situações ocorram, reiteramos que serão prestados serviços de primeiros socorros, se necessário, condução ao hospital e toda assistência pela própria pesquisadora.

Será de responsabilidade também da pesquisadora gastos extras para transporte, medicamentos, alimentação, e tudo que for necessário. Fica estabelecido que qualquer agravo relacionado à pesquisa será ressarcido ou prestada assistência pela pesquisadora à criança e à família, de acordo com o estatuto (Item IV.3.g, da resolução CNS nº 466 de 2012).

Os participantes da pesquisa contribuirão para a pesquisa na educação infantil, o que facilitará a orientação e o planejamento de aulas para as crianças, ou seja, a partir dos resultados obtidos poderão ser realizados estudos e estratégias metodológicas, pedagógicas como atividades específicas para contribuir com o desenvolvimento acadêmico da criança que faz parte do desenvolvimento integral da mesma. Assim, as crianças serão estimuladas para beneficiar ainda mais seu crescimento, suas relações e seu desenvolvimento de forma integral. E para as professoras participante da pesquisa, terá o retorno dos dados para ter clareza e melhor conhecer seus alunos.

Será informado as Secretarias Estadual e Municipal de Educação de Manaus o resultado da pesquisa e será sugerido o amparo adequado às estruturas escolares. E poderá ainda contribuir futuramente com a organização curricular e pedagógica da Educação Infantil do sistema de ensino.

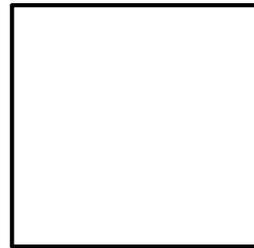
Durante a pesquisa está sendo necessário o registro fotográfico e gravação de vídeos para auxiliar na análise dos dados, porém esse material será mantido em sigilo absoluto quanto à participação individual. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Se depois de consentir a participação desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo. Os participantes não terão nenhuma despesa e também não receberão nenhuma remuneração. Os participantes terão acesso ao registro do consentimento sempre que solicitado, respeitando a Resolução nº 510, de 07 de Abril de 2016.

Conforme resolução CNS nº. 466 de 2012, IV.3.f, IV.5.d. este documento foi elaborado duas (2) “VIAS” e não cópias, ambas serão assinadas, uma será sua e outra da pesquisadora.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone (92) 98114-2951 ou pelo endereço Av. General Rodrigo Otávio, nº 3000 – Coroado / Universidade Federal do Amazonas – FAGED – Manaus – AM. Podendo também contatar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM, situado na Escola de Enfermagem de Manaus - Sala 07, na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, Manaus-AM, telefone (92) 3305-1181 Ramal 2004, e-mail: cep.ufam@gmail.com.

#### Consentimento Pós-Informação

Eu, \_\_\_\_\_,  
fui informado sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas (2) “VIAS” e ambas serão assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós (conforme resolução CNS nº. 466 de 2012, IV.3.f, IV.5.d).



\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura Dactiloscópica do responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Pesquisadora Responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) Orientador (a)

Manaus, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de \_\_\_\_.

## APÊNDICE C – TERMO PARA AS CRIANÇAS



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS**  
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE  
Faculdade de Educação - FACED  
Termo de Assentimento do Menor

Você está sendo convidado (a) para participar como voluntário (a) do Projeto de Pesquisa “O ballet clássico como possibilidade de experiência da corporeidade nas práticas pedagógicas de arte-educação”. Sob a responsabilidade da pesquisadora Marta Patrícia Faiança Sodré, com o qual você poderá entrar em contato no endereço Av. Rodrigo Otávio, 3000, Coroado, Campus UFAM, Faculdade de Educação (FACED), Sala de Estudo Linha 3 ou no Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física e suas Relações Interdisciplinares - GEPEFRI, na Faculdade de Educação Física e Fisioterapia – FEF, na Universidade Federal do Amazonas/UFAM, Manaus-AM, pelo telefone (92) 98114-2951, e-mail: [mpfaianca@gmail.com](mailto:mpfaianca@gmail.com), sob a orientação do Prof. Dr. João Luiz da Costa Barros, endereço profissional Av. Rodrigo Otávio, 3000, Coroado, Faculdade de Educação Física e Fisioterapia – FEF, na Universidade Federal do Amazonas/UFAM, Manaus/AM, pelo telefone (92) 9 8155-0840, e-mail: [jlbarros@ufam.edu.br](mailto:jlbarros@ufam.edu.br).

A pesquisa tem como objetivo geral: Compreender como a dança clássica, através dos significados do fenômeno da corporeidade, integra o cotidiano de crianças, resignificando suas práticas, seus espaços e tempos no processo educativo escolar e, como objetivos específicos: Averiguar as práticas pedagógicas das professoras do ensino regular e a professora vinculada ao projeto de dança na escola; Compreender o fenômeno da corporeidade enquanto processo educativo no ambiente escolar; Desvelar nas aulas de dança-arte-educação o sentido e o significado da corporeidade na vida das crianças. As crianças que irão participar dessa pesquisa têm 05 anos de idade. A pesquisa será feita na Escola de Educação Básica na qual você estuda, no mesmo horário da sua aula. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

De acordo com a resolução CNS 466/12, item V: “Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e gradações variadas”, e o item II.22 da mesma resolução define como “Risco da pesquisa – possibilidade de danos à

dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer pesquisa e dela decorrente”. Na presente pesquisa é provável que as crianças se sintam encabuladas, tímidas durante a realização das entrevistas ou, ainda, se recusem a participar. Assim, procedendo, em hipótese alguma prosseguiremos com a atividade prevista, respeitando desse modo, a individualidade e a subjetividade infantil. De modo algum seremos inconvenientes com as crianças.

Outra questão importante, diz respeito à pandemia que, mesmo com o cuidado e o distanciamento na escola, pode parecer provável a transmissão visto que, na grande maioria, as crianças e seus pais se utilizam do transporte público para se chegar até à escola. Portanto, no que se refere ao risco de contaminação pela Covid (SARS-Cov-2), seguiremos a risca todos os protocolos de segurança. Esses riscos estarão descritos com detalhe no item “Riscos” do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Em nossa pesquisa tanto os professores quanto as crianças podem se sentir constrangidas com a realização das atividades de pesquisa, com receio de que outras pessoas poderão ter acesso aos seus dados, e também caso tenham insegurança sobre sua participação durante o processo de pesquisa. Contudo, os pesquisadores procuraram deixar os participantes seguros, ou seja, enfatizar que se trata de uma pesquisa que apesar da identificação do seu nome nos formulários de entrevista, nas observações, filmagens e fotos, será mantido o anonimato na hora de tratamento dos dados, sobretudo na identificação dos participantes da pesquisa com nome aleatório. Também será garantido o ressarcimento de eventuais despesas, através de pagamento diretamente ao participante se for o caso, mediante a comprovação dos gastos dos mesmos. Bem como caso aconteça algo que cause algum dano físico e-ou psicológico, os participantes terão direito a assistência integral gratuita aos possíveis danos causados. Para minimizar a ocorrência de situações acidentais, o teste será realizado em um local espaçoso, arejado, livre de objetos não relacionados ao teste. Mas, caso essas situações ocorram, reiteramos que serão prestados serviços de primeiros socorros, se necessário, condução ao hospital e toda assistência ao seu filho (a) e a família pelo próprio pesquisador.

Será de responsabilidade também do pesquisador gastos extras para transporte, medicamentos, alimentação, e tudo que for necessário. Fica

estabelecido que qualquer agravo relacionado à pesquisa será ressarcido ou prestada assistência pelo pesquisador à criança e à família, de acordo com o estatuto (Item IV.3.g, da resolução CNS nº 466 de 2012).

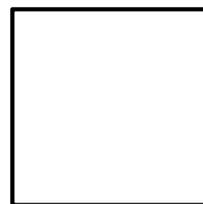
Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram da pesquisa.

Conforme resolução CNS nº. 466 de 2012, IV.3.f, IV.5.d. este documento foi elaborado duas (2) “VIAS” e não cópias, ambas serão assinadas, uma será sua e outra do pesquisador.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador ou contatar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM, situado na Escola de Enfermagem de Manaus - Sala 07, na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, Manaus-AM, telefone (92) 3305-1181 Ramal 2004, e-mail: [cep.ufam@gmail.com](mailto:cep.ufam@gmail.com).

#### Consentimento Pós-Informação

Eu \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou ganhar nada e a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar furioso. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós (conforme resolução CNS nº. 466 de 2012, IV.3.f, IV.5.d).



\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante ou Responsável

Assinatura Dactiloscópica do Participante  
ou Responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador Responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) Orientador (a)

Manaus, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

## APÊNDICE D – ENTREVISTA 1

### ROTEIRO DE SONDAÇÃO COM AS CRIANÇAS ANTES DOS ENCONTROS

**OBJETIVO:** Investigar o conhecimento anterior sobre a dança e o que sabem sobre a dança clássica.

1. Vocês já tiveram alguma vivência com a dança? Se sim: qual e onde?  
Se não: por quê?
2. Qual o tipo de dança que vocês mais gostam?
3. O que vocês conhecem sobre a dança clássica?
4. Vocês veem alguma ligação da dança clássica com a educação?
5. Vocês gostariam de aprender a dança clássica? Por quê?
6. Vocês entendem que a dança clássica pode ser uma experiência prática de expressão rítmica do movimento corporal na escola? Por quê?

## APÊNDICE E – ENTREVISTA 2

### ROTEIRO NO DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

1. Comentem o que vocês sabem sobre a dança clássica:
2. O que vocês estão aprendendo com as vivências de dança clássica?  
Vocês gostaram dessa dança? Por quê?
3. Vocês levam para seu cotidiano (família, bairro, comunidade) as experiências corpóreas que vivenciam nos encontros?
4. Vocês entendem que a dança clássica pode ser uma experiência prática de expressão rítmica do movimento corporal na escola? Por quê?

## APÊNDICE F – ENTREVISTA 3

### ROTEIRO PARA O FINAL DOS ENCONTROS PROGRAMADOS

**OBJETIVO:** Compreender o conhecimento que as crianças adquiriram, se gostaram e se teve alguma alteração nas opiniões delas.

1. Comentem o que vocês sabem sobre a dança clássica:
2. Qual o tipo de dança que vocês mais gostam?
3. Vocês veem alguma ligação da dança clássica com a educação?
4. O que vocês aprenderam com as vivências de dança clássica? Vocês gostaram dessa dança?
5. Vocês levam para seu cotidiano (família, bairro, comunidade) as experiências corpóreas que vivenciam nos encontros?
6. Vocês entendem que a dança clássica pode ser uma experiência prática de expressão rítmica do movimento corporal na escola? Por quê?

## APÊNDICE G – ROTEIRO DOS ENCONTROS

### UMA PROPOSTA DE BALLET FOLCLÓRICO NO JARDIM DA INFÂNCIA CASA DA CRIANÇA

ENCONTRO	TEMA	OBJETIVO	METODOLOGIA
1° e 2°	Conscientização Corporal	Preparar o corpo-criança por meio de diversas experiências da corporeidade já vivenciadas ou até inusitadas, aprendendo a senti-lo e respeitá-lo.	Atividades que despertem as crianças para seu corpo, propiciando-lhe novas experiências, despertando a criatividade, vivendo cada movimento e intenção dos gestos, sempre por meio de uma perspectiva lúdica.
3° e 4°	Elementos Básicos da Dança Clássica	Sensibilizar as crianças para a percepção do ritmo revelado em suas manifestações corporais.	Exploração dos sentidos auditivo, olfativo, visual e tátil, e vivências de noções de espaço.
5° e 6°	Dança Clássica e Apresentação das lendas amazônicas para as crianças	Estimular a imaginação, a criatividade, ampliando o vocabulário motor, aliados à pesquisa.	Levantamento bibliográfico do contexto histórico-cultural da dança clássica e áudio do tema em questão. De forma lúdica, as crianças terão acesso à narração das histórias através de livros, desenhos, slides, imagens e narrativas

			orais internalizando, assim, as histórias contidas nas lendas.
7° e 8°	As lendas como estratégia nas aulas de ballet clássico	Ensinar os movimentos da dança clássica no contexto amazônico.	Criação de movimentos numa perspectiva lúdica.
9° e 10°	Experimentos de releituras coreográficas	Desenvolver atividades de pesquisa corporal sobre dança clássica.	Orientação e supervisão para aguçar o instinto infantil levando a criança a explorar seu corpo e suas potencialidades por meio do movimento.
11° e 12°	Montagem Cênica	Ampliar o conhecimento das crianças acerca da dança, mais especificamente do ballet clássico e das possibilidades expressivas das criações coreográficas motivadas pelas lendas amazônicas.	Propositura de estímulos coreográficos que remeterão os personagens e lendas estudadas.
13° e 14°	Ensaios	Capacidade e habilidades de melhor desenvoltura corporal.	Afirmação e execução das proposituras desenvolvidas.
15°	Culminância de apresentação das crianças	Despertar nas crianças autonomia para descobrirem o mundo a partir de sua corporeidade.	Consistirá em uma apresentação aos pais e comunidade escolar, com as músicas de Waldemar Henrique executadas ao piano/teclado.

**ANEXOS**

## ANEXO 1 – REGISTROS ARTÍSTICOS INICIAIS



Título: Participação em animação de festa no Amazonas Shopping  
Fonte: Acervo Pessoal

## ANEXO 2 - TERMO DE ANUÊNCIA DA SEDUC



SECRETARIA EXECUTIVA ADJUNTA PEDAGÓGICA

### TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências para obtenção do parecer da Comissão de Ética em Pesquisa com Seres Humanos e como representante legal da instituição, tomou conhecimento do projeto de pesquisa intitulado **"DANÇA E CORPOREIDADE NO ENSINO INFANTIL: uma abordagem fenomenológica"**, sob a coordenação e a responsabilidade da pesquisadora Marta Patrícia Fátima Sudre, orientada pelo professor Dr. João Luiz da Costa Barros, e assumimos a compromissos de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nesta instituição no período de 01/09/ 2021 a 09/12/ 2022. Como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizamos sua execução nos termos propostos.

Manaus-AM, 26 de Março de 2021.

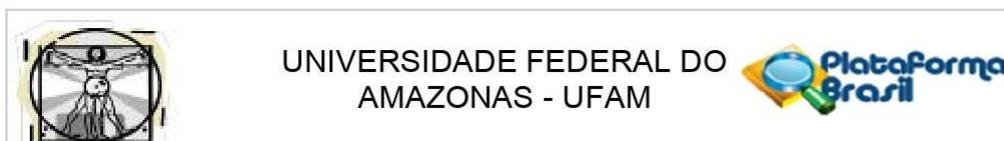
*Raimundo de Jesus Teixeira Barradas*  
Secretário Executivo Adjunto Pedagógico  
DOE de 02/01/2019

Avenida Wandemirino Lustosa, 250 - Jardim II  
Manaus-AM - CEP 68075-433

Secretaria de  
**Educação e  
Desporto**



## ANEXO 3 – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA-CEP



Continuação do Parecer: 5.356.436

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1905241.pdf	30/03/2022 01:27:04		Aceito
Solicitação registrada pelo CEP	CARTA_RESPOSTA.pdf	30/03/2022 01:17:32	MARTA PATRICIA	Aceito
Outros	CURRICULO_LATTES_MARTA_PATRICIA.pdf	30/03/2022 01:17:06	MARTA PATRICIA	Aceito
Outros	CURRICULO_LATTES_JOAO_LUIZ.pdf	30/03/2022 01:14:27	MARTA PATRICIA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_CEP.pdf	30/03/2022 01:12:43	MARTA PATRICIA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PADRAO_A_TODOS_OS_PARTICIPANTES.pdf	30/03/2022 01:10:23	MARTA PATRICIA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_CORRIGIDA.pdf	30/03/2022 01:06:58	MARTA PATRICIA	Aceito
Outros	APENDICE_IV_ROTEIRO_PARA_O_FINAL_DOS_ENCONTROS .pdf	03/03/2022 23:15:19	MARTA PATRICIA	Aceito
Outros	APENDICE_II_ROTEIRO_PERGUNTAS ANTES DOS ENCONTROS .pdf	03/03/2022 23:13:57	MARTA PATRICIA	Aceito
Outros	APENDICE_III_ROTEIRO_NO_DESENVOLVIMENTO ATIVIDADES .pdf	03/03/2022 23:11:07	MARTA PATRICIA	Aceito
Outros	APENDICE_I_ROTEIRO_DOS_ENCONTROS.pdf	03/03/2022 22:16:23	MARTA PATRICIA	Aceito
Outros	TERMO_DE_ANUENCIA.pdf	03/03/2022 21:58:56	MARTA PATRICIA	Aceito

### Situação do Parecer:

Aprovado

### Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 18 de Abril de 2022

Assinado por:  
**Eliana Maria Pereira da Fonseca**  
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Telefone: (92)3305-1181

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com