

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
FACULDADE DE ARTES  
ESCOLA SUPERIOR DE ARTES E TURISMO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES - PROFARTES

MURIELL GONÇALVES DA SILVA

A DANÇA NO ENSINO DE ARTE DE UMA ESCOLA PÚBLICA:  
Reflexões sobre o processo criativo norteado pela cultura amazônica.

MANAUS  
2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
FACULDADE DE ARTES  
ESCOLA SUPERIOR DE ARTES E TURISMO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES - PROFARTES

MURIELL GONÇALVES DA SILVA

A DANÇA NO ENSINO DE ARTE DE UMA ESCOLA PÚBLICA:  
Reflexões sobre o processo criativo norteado pela cultura amazônica.

Dissertação apresentada à Banca para Exame de  
Defesa final, junto ao Mestrado Profissional em  
Artes-PROFARTES.

Linha de Pesquisa: Processos de ensino,  
aprendizagem e criação em Artes.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Yara dos Santos Costa  
Passos.

MANAUS  
2023

### Ficha Catalográfica

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

S586d Silva, Muriell Gonçalves da  
A dança no ensino de arte de uma escola pública : reflexões  
sobre o processo criativo norteado pela cultura amazônica / Muriell  
Gonçalves da Silva . 2023  
100 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Yara dos Santos Costa Passos  
Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) - Universidade  
Federal do Amazonas.

1. Dança na escola. 2. Processo criativo. 3. Cultura amazônica. 4.  
Arte. I. Passos, Yara dos Santos Costa. II. Universidade Federal do  
Amazonas III. Título

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
FACULDADE DE ARTES  
ESCOLA SUPERIOR DE ARTES E TURISMO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES - PROFARTES

MURIELL GONÇALVES DA SILVA

A DANÇA NO ENSINO DE ARTE DE UMA ESCOLA PÚBLICA:  
Reflexões sobre o processo criativo norteador pela cultura amazônica.

Dissertação apresentada à Banca para Exame de Defesa final, junto ao Mestrado Profissional em Artes-PROFARTES. Linha de Pesquisa: Processos de ensino, aprendizagem e criação em Artes.

Aprovado em: 07/02/2023

BANCA EXAMINADORA

---

Presidente e Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Yara dos Santos Costa Passos

---

Membro: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eneila Almeida dos Santos

---

Membro: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Meireane Rodrigues Ribeiro de Carvalho

---

Suplente: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosemara Staub de Barros

---

Suplente: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Amanda da Silva Pinto

MANAUS  
2023

*Dedico esta dissertação às muitas mulheres (amigas e professoras) que cruzaram minha vida pessoal, artística, acadêmica e profissional, pelas quais eu me inspiro e me fortaleço a cada novo passo. Em especial, minhas mães Irismar Araújo Gonçalves (in memoriam) e Edna Marta Martí da Silva.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, aos meus alunos e alunas do 4º ano (2022) pela brilhante participação que tiveram nesta pesquisa, não somente ao realizarem as atividades, mas também quando me incentivaram e motivaram, quando mostraram alegria e preocupação se eu tiraria uma “boa nota” no mestrado. Eles foram demais!

Agradeço à escola Garcitylzo, pelo espaço, confiança e respeito com meu trabalho e, às minhas colegas professoras, que me ajudaram de muitas formas e em muitos momentos para que tudo desse certo. Mais ainda, à gestora e amiga Gleiciane Januário, que desde o primeiro dia de mestrado nunca mediu esforços para me apoiar. O apoio de tanta gente fez toda diferença nesta pesquisa.

Registro também meu agradecimento à CAPES: O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Meus sinceros agradecimentos aos meus professores do ProfArtes por suas valiosas contribuições que me fizeram expandir os olhares para o fazer-pensar dança/arte na escola e aos colegas de turma pela parceria nas atividades e trocas nas aulas.

Da mesma forma, agradeço à minha orientadora Profa. Dra. Yara dos Santos Costa Passos, por toda a caminhada nesse mestrado, bem como pelas correções, sugestões e incentivo constante durante todas as etapas de estudo, pesquisa e escrita.

Agradeço ainda, às professoras Eneila Santos, Meireane Carvalho, Rosemara Staub e Amanda Pinto por aceitarem compor a banca avaliadora desta pesquisa e muito contribuírem para o meu aprendizado.

Por último, e nem de longe menos importante, deixo meu agradecimento ao meu esposo Rodrigo Bezerra que, além do seu companheirismo e amor, contribuiu sendo meu apoio tecnológico, emocional, logístico e, principalmente, sendo um grande incentivador (até demais) e parceiro de tudo que me disponho a fazer, mesmo que isso signifique passar o fim de semana procurando materiais no centro da cidade, ouvir várias vezes o mesmo texto ou construir uma canoa de papelão.

Finalizo agradecendo a Deus por me fortalecer, me proteger e, principalmente dispor tantas pessoas para me ajudar nessa caminhada, pois como diz o provérbio africano “Se quer ir rápido, vá sozinho; se quer ir longe, vá em grupo” (autor desconhecido).

**Resumo:** Este estudo tem por objetivo fazer uma análise qualitativa do processo criativo de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, durante atividades práticas de ensino da dança inseridas nas aulas de Arte da Escola Estadual de Tempo Integral Profº. Garcitylzo do Lago e Silva, fazendo uso de elementos da cultura amazônica como aporte criativo. A metodologia fundamenta-se na pesquisa-ação e foi constituída em três etapas: preparação corporal, laboratórios de experimentação e criação coletiva. A coleta dos dados ocorreu por meio da observação participante, questionários, depoimentos em rodas de conversas sobre as etapas e vídeos das atividades desenvolvidas, bem como a análise dos dados se deu a partir desses materiais. A base teórica parte de um diálogo entre os conceitos, ideias e percepções apontadas em pesquisas e práticas educacionais que abordam a dança no ambiente escolar de autores como Rudolf Laban (1978), Isabel Marques (2012) e Cristiane Araújo (2021) em consonância com concepções e entendimentos sobre a cultura amazônica trazidas, principalmente, por João Paes Loureiro (2015). Além disso, por se tratar de uma pesquisa com crianças, esse diálogo textual se fortalece com o entrosamento entre desenvolvimento infantil e aprendizagem, alinhados com o que regem os documentos oficiais da educação básica. O que se espera é possibilitar a reflexão sobre a experiência prática de criação junto com os alunos, a fim de perceber sua proximidade e (re)conhecimento da própria cultura.

Palavras – chave: dança na escola, processo criativo, cultura amazônica.

**Abstract:** This study aims to make a qualitative analysis of the creative process of students in the 4th year of Elementary School - Early Years, during practical activities of teaching dance inserted in the Art classes of the Escola Estadual de Tempo Integral Profº Garcitylzo do Lago e Silva, making use of elements of the Amazonian culture as a creative contribution. The methodology is based on action research and consisted of three stages: body preparation, experimentation laboratories and collective creation. Data collection took place through participant observation, questionnaires, testimonials in conversation circles about the steps and videos of the activities developed, as well as data analysis based on these materials. The theoretical basis starts from a dialogue between the concepts, ideas and perceptions pointed out in research and educational practices that address dance in the school environment by authors such as Rudolf Laban (1978), Isabel Marques (2012) and Cristiane Araújo (2021) in line with conceptions and understandings about the Amazonian culture brought, mainly by João Paes Loureiro (2015). In addition, as it is a research with children, this textual dialogue is strengthened with the relationship between child development and learning, in line with what governs the official documents of basic education. What is expected is to enable reflection on the practical experience of creation together with the students, in order to perceive their proximity and re (knowledge) of their own culture.

Keywords: dance at school, creative process, Amazonian culture.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01: <i>print</i> de envio do vídeo e devolutiva da aluna Ysabella no grupo de WhatsApp .....	48
Figura 02: gráficos de perguntas 01, 02 e 03 .....	49
Figura 03: gráficos de perguntas 04, 05 e 06 .....	49
Figura 04: gráficos da pergunta 07 .....	50
Figura 05: gráficos das perguntas 08 e 09 .....	50
Figura 06: preparação corporal em sala .....	51
Figura 07: (re) conhecimento dos objetos .....	52
Figura 08: explorando os objetos .....	52
Figura 09: dando ritmo às ações .....	53
Figura 10: sequência coreográfica com objetos e música .....	54
Figura 11: experimentando ao ar livre .....	54
Figura 12: mesa do banquete .....	56
Figura 13: dialogando sobre os alimentos .....	57
Figura 14: texturas e degustação .....	57
Figura 15: cenas da coreografia .....	61
Figura 16: depoimentos 01 .....	62
Figura 17: depoimentos 02 .....	62
Figura 18: gráficos das perguntas 01 e 02 .....	63
Figura 19: gráficos das perguntas 03 e 04 .....	63
Figura 20: gráfico da pergunta 05 .....	63
Figura 21: gráficos das perguntas 06 e 07 .....	64
Figura 22: aluno Adriel no registro do laboratório 05 .....	70
Figura 23: atividade na área externa .....	71



## LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A: QR Codes 1, 2, 3 e 4.....	89
Apêndice B: Questionário I .....	90
Apêndice C: Questionário II.....	91
Apêndice D: Parecer APROVADO do Comitê de ética.....	92

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	09
CAPÍTULO 1 – LINHA DO TEMPO: REVISITANDO MEMÓRIAS .....	16
CAPÍTULO 2 – DA CRIANÇA AO APRENDIZADO EM DANÇA .....	23
2.1 Desenvolvimento infantil e a construção de memórias .....	23
2.2 O Ensino de Dança na Escola: um breve relato .....	27
CAPÍTULO 3 - CULTURA AMAZÔNICA: PONTO DE PARTIDA PARA A CRIAÇÃO EM DANÇA .....	34
3.1 Processos culturais .....	34
3.2 Cultura amazônica.....	36
3.3 Cultura, identidade e memória .....	38
CAPÍTULO 4 - LABORATÓRIOS CRIATIVOS: METODOLOGIA E PROCESSOS DE CRIAÇÃO .....	42
4.1 Caracterização da pesquisa .....	42
4.2 Participantes da pesquisa .....	44
4.3 Etapas do processo de criação: desenvolvimento das ações .....	45
4.4 Descrição das ações .....	46
CAPÍTULO 5 - ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA .....	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	77
REFERÊNCIAS .....	82
APÊNDICE .....	89
ANEXO .....	96



## INTRODUÇÃO

A dança na escola, tema central desta pesquisa, tem sido abordada por muitos pesquisadores e estudiosos da área ao longo dos tempos, tendo enfoques e percepções que se diferenciam entre as perspectivas da dança no componente curricular de Arte, na Educação Física e ainda como atividade extraclasse. O enfoque desta pesquisa está na dança como uma linguagem da Arte assim como é apontada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>1</sup>, entendendo que se trata de uma unidade temática na qual reúne objetos de conhecimentos e habilidades ligadas a seis dimensões do conhecimento descritas na BNCC.

Para tanto, temos como objetivo fazer uma análise qualitativa do processo criativo em dança realizado com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais que foi desenvolvido nas aulas de Arte da Escola Estadual de Tempo Integral Profº Garcitylzo do Lago e Silva, sendo esse processo norteado por elementos da cultura amazônica.

A proposta se deu por transformar as aulas destinadas à dança em laboratórios criativos e usar elementos da cultura amazônica como aporte para a experimentação e para uma criação coletiva e, em paralelo, refletir acerca dessa experiência junto com os alunos. Nossa hipótese é de que os laboratórios de dança sendo desenvolvidos com o uso dos elementos da cultura amazônica possibilitariam a identificação, a proximidade e o (re) conhecimento da própria cultura, percebendo inclusive, suas características e a forma pela qual esses se diferem de outros elementos pertencentes à outras culturas ou à cultura nacional, incorporados com mais facilidades em seu cotidiano.

No delineamento do estudo, que segue os princípios da pesquisa-ação, elencamos alguns elementos a serem usados como referência da cultura amazônica dentro do processo criativo. São eles: objetos, músicas e memórias. Porém, a fim de promover o aprimoramento dos conhecimentos sobre a cultura local, foram abordados, primeiramente, outros elementos como: moradia, alimentação e costumes. Dessa forma, o processo criativo esteve organizado de forma que os alunos pudessem se envolver em ações de sensibilização, experimentação e criação com objetos regionais, músicas de artistas locais e memórias contadas por familiares e construídas ao longo do processo. A pesquisa com parecer APROVADO (Anexo) no comitê de ética, submetido através da Plataforma Brasil faz a identificação de participantes em

---

<sup>1</sup> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018, p. 07).

relatos e imagens coletadas por meio da observação participante, questionários e rodas de conversas que estão dispostas ao longo do discurso.

A fundamentação teórica desta pesquisa parte de um estado da arte realizado no decorrer do mestrado, para a disciplina de *Metodologia de pesquisas*, com buscas em acervos digitais como o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Portal Nacional do Mestrado Profissional em Artes, o acervo digital da Universidade do Estado do Amazonas e em revistas acadêmicas digitais. Encontramos muitos estudos que identificam, relacionam e refletem o ensino da dança, porém direcionamos nosso olhar apenas aos estudos voltados ao ensino de dança no ambiente escolar e aos processos criativos que dela derivam.

Para compreender o estado da arte da dança na escola, tomou-se como ponto de partida o artigo de Corrêa e Santos (2019) que realizaram uma busca por trabalhos acadêmicos nessa temática, considerando o contexto brasileiro. As autoras usaram como base o período de 1990 a 2017, porém aqui abordaremos apenas o período mais recente dos estudos, 2011 a 2020.

Souza (2011) escreveu em seu artigo um questionamento sobre o paradoxo entre técnica e criatividade no ensino de dança na escola. A autora discute os desafios desse ensino em processos educacionais considerando a importância tanto da técnica quanto da criatividade como dimensões estabelecidas nesse contexto. Segundo a autora:

O potencial criativo para o movimento não pode se manifestar de forma plena se não temos a consciência e o domínio das nossas possibilidades corporais, ou seja, se não dominamos a técnica das nossas ações. Nossa criatividade é também formatada pelas experiências, relações que estabelecemos com o mundo, processos de ensino-aprendizado pelos quais passamos no decorrer de nossas vidas, inclusive pelas técnicas apreendidas que integram os códigos culturais (SOUZA, 2011, p. 41).

Nessa mesma perspectiva, Marques (2012) escreveu o artigo *Dança, Criatividade e Educação Artística: Um Cruzamento Essencial e Exequível*, que retrata o contexto de um projeto de educação artística no 1º ciclo do Ensino Básico, com enfoque na dança como uma das áreas desenvolvidas dentro deste projeto. No artigo, a autora evidencia questões sobre o ato de dançar estar envolto na consciência de movimento, do espaço, da capacidade técnica e da capacidade criativa. De acordo com a autora,

A dança, neste âmbito, como uma das áreas artísticas desenvolvidas no projeto, procura contribuir para o desenvolvimento geral e harmonioso das crianças, para que estas apreendam os princípios que governam o movimento, ao mesmo tempo que a

espontaneidade dos seus movimentos seja preservada e que a capacidade criativa e expressão estética e artística sejam fomentadas (MARQUES, 2012, p. 59).

Seguindo as buscas, damos destaque ao estudo realizado por Corrêa e Santos (2014), com a escrita de um artigo para a Revista Brasileira de Estudos da Presença, na qual as autoras discutem “o ensino da dança na escola de Educação Básica num contexto brasileiro a partir de influências do movimento artístico contemporâneo no campo da dança e das contribuições em prol da democracia do corpo [...]” (p. 510). O artigo traz reflexões sobre a necessidade de uma visão contemporânea da dança na escola, considerando aspectos como a diversidade de corpos e processos coletivos de criação artística, sobrepondo ao tradicional modo de ensino da dança “arraigado a formas padronizadas de corpo e de movimento, que supervaloriza o produto final em detrimento do processo de trabalho [...]” (p. 520).

Seguindo adiante na ordem cronológica dessa busca, retomamos ao contexto da dança escolar e tornam-se salutaros os trabalhos de Ferrari (2016) e de Holzer e Caldas (2016).

*Ensino de Dança e o desenvolvimento do potencial criativo*, de Ferrari (2016), adentra ao campo das reflexões por meio de perguntas, que a medida em que vão sendo respondidas, atendem aos eixos da pesquisa. Nesse sentido, a autora relaciona concepções sobre a dança na escola, possibilidades que fomentam o potencial criativo, além da criatividade e expressão. Para ela

O ponto de partida para o desenvolvimento do potencial criativo no ensino de Dança é uma proposta metodológica tecnicamente fundamentada e criativamente desenvolvida (aplicada), sem as restrições tecnicistas das tradições formais em Dança. O professor torna-se não impositor de técnicas e conceitos, mas fomentador de experiências, o guia que orienta os alunos para uma descoberta pessoal de suas habilidades (FERRARI, 2016, p. 756).

Holzer e Caldas (2016) trazem no seu artigo a dança como elemento da aula de Arte na escola, uma proposta em que “[...] o pesquisador analisou sua prática, investigando as possibilidades do ensino da dança na escola, a utilização de espaços não convencionais para o ensino da dança e quais relações o aluno estabelece com o espaço escolar” (p. 113).

Para dar prosseguimento, abrimos um leque de pesquisas que adentram o contexto de dança na escola, mas que não se relacionam de forma efetiva ao que se pretende pesquisar. Porém, acredita-se que seja relevante citá-las, pois fazem parte dos estudos, entendimentos e delineamentos dessa temática.

Para tanto, destacamos os trabalhos de Corrêa *et al* (2017), que propõe apontamentos sobre concepções pedagógicas no ensino da dança; a dissertação de Mestrado em Dança – UFBA de Gonçalves (2017), que discute acerca de ações emancipadoras e questões relativas ao modo de ensinar dança na escola básica; os trabalhos para o ProfArtes de Holanda (2018) e Justino (2018), que abordam a dança dentro da escola a partir da realização de oficinas; e ainda, os trabalhos de conclusão de curso de Licenciatura em Dança na UEA de Alho (2019) e Lima (2019), nos quais ambos trazem o enfoque para o campo da interdisciplinaridade escolar.

Encerramos esta linha do tempo, com a dissertação de Bueno (2020) ao ProfArtes - UFU, *Improvisação em dança na educação básica: uma experiência pedagógica com estudantes do ensino fundamental (1º ao 5º ano)*. Sendo a improvisação um dos elementos importantes no processo de criação em dança, interessamo-nos por essa pesquisa por entender que esse entendimento se faz totalmente necessário no campo da investigação da dança no contexto escolar. Segundo o autor: “a improvisação pode ser considerada um recurso pedagógico, assim como o jogo e a brincadeira. Ambos podendo ser meios para se chegar à dança ou possibilidades de transformar a brincadeira em dança” (BUENO, 2020, p. 24).

Os trabalhos aqui mencionados, muito embora façam parte desse panorama mais recente do ensino da dança no contexto brasileiro, demonstram entre si a similaridade em buscar referências em teóricos que vislumbram a dança ao longo dos tempos, como Rudolf Laban (1879-1958) e seus estudos acerca dos fatores e esforços do movimento, as percepções de Marcia Strazzacappa que vislumbram a relação, corpo, movimento e educação, e ainda, Isabel Marques nos entrosamentos do universo da dança na escola, o que nos leva ao entendimento de que os conceitos, ideias e concepções por eles mencionadas perpassam o tempo e o espaço como norteadores dessa arte.

Outro aspecto a ser mencionado, se refere a áreas do conhecimento que darão suporte teórico e conceitual à pesquisa, como as percepções sobre a experiência e também sobre a ludicidade. Nessa perspectiva, destacamos as dissertações de Oliveira (2014) e Schwab (2016) que abordam o campo da experiência. Oliveira (2014) propôs uma reflexão a partir da composição de um espetáculo, ao qual chamou de ENCONTROS, evidenciando não só a experiência, mas também a alteridade e o compartilhamento de poéticas no processo criativo em dança. Schwab (2016), por sua vez, tece sua reflexão envolvendo a composição a partir do entendimento da dança como discurso da experiência do corpo. “Dizer de um modo de compor que se organiza pela lógica da experiência e que transgride modelos prontos de como fazer dança, é o que move esta escrita” (p. 11), destaca a autora.

Sobre a ludicidade, cabe evidenciar o artigo de Kellermann (2015) *Ludicidade: o jogo e a brincadeira na linguagem da dança*, que faz um mapeamento de jogos e brincadeiras que surgiram nas aulas de dança com crianças de 7 a 9 anos de idade, além da dissertação de Silva Júnior (2011), que realizou um estudo sobre o imaginário amazônico de crianças ribeirinhas através de suas expressões lúdicas.

Por fim, queremos salientar outras referências de áreas distintas que dialogam com nossa pesquisa, o e-book *Tremores – Escritos sobre experiência*, de Jorge Larrosa (2014), o livro *Cultura Amazônica: uma poética do imaginário*, de João de Jesus Paes Loureiro (2015) e a edição eletrônica do livro *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, de Paulo Freire (2021). Fazer esse mapeamento, além de nos orientar quanto à viabilidade do tema, seus contextos e desdobramentos já analisados nos apoiam e corroboram na discussão dialógica entre a teoria e a prática de um processo criativo dentro do ambiente escolar, a partir da perspectiva da dança nas aulas de Arte. Ao longo da pesquisa outros trabalhos e outros autores que não foram citados nesse estado da arte se tornaram pertinentes nesse diálogo e contribuíram na construção teórica desta pesquisa.

Nessa premissa, para melhor entendimento, este trabalho está dividido em cinco capítulos, sendo o primeiro deles destinado a um convite à leitura das memórias desta pesquisadora acerca de toda a trajetória de vida, na e com a dança, perpassando por momentos de preparação, formação e a trajetória profissional no ambiente escolar público. Tais memórias tornam-se relevantes à medida que corroboram para o entendimento e reconhecimento do meu lugar de fala como professora de Arte.

No segundo capítulo, trazemos um entrosamento sobre a criança e seu lugar na sociedade, na escola e na sua própria aprendizagem. Fazemos isso a partir de pesquisas bibliográficas acerca dos estágios do desenvolvimento infantil de Jean Piaget (1896-1930) e de conceitos da aprendizagem escolar.

O terceiro capítulo desse trabalho está voltado para uma aproximação com o elemento propulsor do processo criativo aqui proposto: a cultura amazônica. Para tanto, trazemos as concepções gerais sobre a definição de cultura e, ainda, percepções sobre a presença de objetos, hábitos e costumes da Amazônia como elementos de cultura e criação artística.

No quarto capítulo, apresentamos os aspectos da metodologia da pesquisa tal como qualitativa, as características dos participantes, instrumentos utilizados na coleta de dados e os dados obtidos. Além disso, abrange a descrição das três etapas: preparação, laboratórios de experimentação e criação coletiva, bem como a descrição das ações em cada uma delas.



No último capítulo, abordamos toda a análise das experiências vivenciadas durante as etapas da pesquisa e os desdobramentos que delas provém. Fazemos isso a partir dos dados coletados na observação participante e das informações coletadas a partir dos registros audiovisuais de cada ação durante as etapas da pesquisa.

Para finalização do trabalho apresentamos as considerações finais, na qual pontuamos exterioridades positivas e negativas durante o percurso sob uma ótica crítica e autocrítica.



## CAPÍTULO 1 – LINHA DO TEMPO: REVISITANDO MEMÓRIAS

A memória representa a capacidade humana de registrar, conservar e transmitir, para os demais indivíduos, tudo aquilo que já foi anteriormente construído pelo conjunto dos homens, em suas produções materiais e intelectuais, nos diferentes estágios de evolução da humanidade. Em outras palavras, ela tem como função o registro do presente e a conservação do passado, ao mesmo tempo em que produz elementos para transmissões futuras. (ESCUDEIRO, 2014, p.11).

Para iniciarmos este capítulo, fazemos uso do pensamento de Cristiane Escudeiro (2014) sobre o que vem a ser memória, dando ênfase ao entrosamento das histórias e fatos aqui mencionados com o delineamento do estudo. Vale ressaltar que, a narrativa apresentada foi construída ao longo do desenvolvimento desse mestrado, nas disciplinas de *Metodologia de pesquisas* e *A experiência artística e a prática do ensino de artes na escola*, que me possibilitaram essa revisitação às memórias para então alcançar meu lugar de fala, compreender minha história de vida e, conseqüentemente, perceber meu lugar no mundo, assim como a finalidade desta pesquisa.

Minha história com a dança começa aos 11 anos de idade, quando cursava a 6ª série (atual 7º ano) do Ensino Fundamental na Escola Municipal Julia Barjona Labre, localizada no bairro São José I, na zona leste de Manaus. Na ocasião fora inaugurado, ao lado da escola, o Ginásio Poliesportivo Zezão e, a partir de então, cada estudante poderia escolher uma modalidade “esportiva” para praticar, em substituição às tradicionais aulas de Educação Física que ocorriam no contraturno escolar. A dança não foi minha escolha, foi decisão da minha mãe. Havia me inscrito para praticar vôlei, mas ela me fez retornar ao ginásio e trocar a matrícula.

Comecei ali a prática da dança educacional com a professora Marta Martí<sup>2</sup> que, logo convenceu a minha mãe de que eu precisava de outras aulas, além daquela. Ela me levou para fazer um teste no Teatro Américo Alvarez, com o professor Flávio Soares (*in memoriam*)<sup>3</sup>. Fui aprovada no teste e, a partir de então, íamos minha mãe e eu, todos os sábados, para que

---

<sup>2</sup> Edna Marta Martí da Silva é gaúcha, graduada em Educação Física pela Universidade Federal do Amazonas com especializações em Gestão de Projetos Culturais pela Fundação Getúlio Vargas. É professora aposentada e, na época citada, estava à disposição da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED) como professora de dança e ginástica para atuar no Ginásio Zezão pela Secretaria Municipal de Esporte, Lazer e Juventude (SEMDEJ/AM). Fundou a Cia. Ballet da Barra e se mantém até os dias atuais como professora voluntária de iniciação à dança e ginástica no Zezão. (informação verbal autobiográfica dada em 31 de dezembro de 2022).

<sup>3</sup> Flávio do Nascimento Soares nasceu em 17 de novembro de 1965, em Manaus/AM, com graduação em Educação Física pela UNINORTE, foi bailarino e professor de condicionamento físico do Corpo de Dança do Amazonas e Maître de balé clássico no Balé Folclórico do Amazonas (LIMA, 2013). Em 2020, sua vida foi ceifada, mas seu legado jamais esquecido.

eu fizesse aulas de Jazz. Novamente não era minha escolha, era escolha da Marta e da minha mãe.

Aquele palco parecia imenso, era escuro e alto demais para alguém tão magrinha e pequena. Os movimentos de jazz eram estranhos, eu morria de vergonha, mas sabia fazer todos eles. Eu não tinha coleguinhas porque todos os demais estudantes daquela turma eram adultos e eu tinha apenas 11 anos. Eu não gostava de estar ali, mas quando voltava para o Zezão, enchia o peito de orgulho ao contar para as colegas como era dançar junto com os adultos e como o jazz era diferente.

No ano seguinte eu já estava também matriculada no Centro Cultural Cláudio Santoro, que atualmente é intitulado Liceu de Artes e Ofícios Cláudio Santoro, fazendo aulas de balé clássico, dança moderna, jazz e toda e qualquer aula de dança que estivesse disponível após o horário da escola. Minha mãe sabia, bem mais do que eu, que essa seria a carreira que eu seguiria. Porém, infelizmente, com apenas 14 anos e somente três anos de prática da dança, perdi a minha maior incentivadora, minha mãe. Era um momento difícil, ter que administrar tudo sozinha a partir de então. Digo sozinha porque o apoio do meu pai nunca foi legítimo, ele apenas concordava com as decisões que minha mãe tomava sobre as aulas, cursos e apresentações, mas não estava disposto a me acompanhar da mesma forma, e nem podia, pois precisava trabalhar o dia inteiro para o nosso sustento.

Ficaram então as memórias de uma mãe presente em todas as minhas atividades diárias, que em anos anteriores passava as manhãs inteiras sentada num banco de escola fazendo crochê e me esperando, pois a escola era distante e não havia recursos para ir e depois voltar para me buscar, a mãe que estava em todas as apresentações de dança e ainda ajudava a arrumar os cabelos das colegas do balé. Memórias também que perpassam por hábitos e costumes amazônicos, sobre os quais me refiro neste estudo, como tomar café da manhã com tapioca no mercadinho do bairro Cachoeirinha, comer cará e macaxeira cozidos também no café da manhã e ir a passeios de fins de semana nas cachoeiras de Presidente Figueiredo. Além disso, a memória de uma mulher forte e trabalhadora, da qual eu me orgulho e me inspiro sempre.

Diante desse novo cenário na minha vida, foi então que a professora Marta Martí assumiu a responsabilidade de ser a minha mentora, minha nova mãe também. Ela me orientava, me cobrava, chamava minha atenção e, principalmente, me guiava aos caminhos da carreira na dança. Além disso, ela também se dava ao trabalho de convencer meu pai de que tudo aquilo era importante e necessário. Foi com ela que aprendi, não somente os primeiros passos da dança, mas principalmente, que dança era muito mais que dançar.

Os anos se passaram, e ao concluir o Ensino Médio em Magistério deparei-me com duas ótimas notícias: a primeira foi que naquele ano estava sendo fundada uma nova universidade pública, a Universidade do Estado do Amazonas - UEA, com um curso superior em Dança; e a segunda foi que, naquele mesmo ano, o Governo do Estado do Amzonas faria uma audição para bailarinos que integrariam um grupo de dança profissional que chamaria Balé Folclórico do Amazonas (BFA).

Fiz o vestibular e fiz a audição, passei nos dois. Iniciava ali com 17 anos a minha carreira profissional como bailarina e minha vida acadêmica na UEA. Anos difíceis para conciliar as duas atividades e mais várias outras experiências artísticas que eu me propunha a fazer. Dentre elas: continuar sendo bailarina da Cia. Ballet da Barra com a Marta Martí, ser bailarina da Cia. Corpo e Movimento com Ana Mendes e todas as outras oportunidades rentáveis que me surgiam, afinal, a vida financeira não era das melhores.

Na mesma época também vivenciei a experiência da dança aérea na Índios.com Cia. de Dança e no projeto de extensão de balé aéreo da UEA dirigidos por Yara Costa. Dessa experiência trago memórias muito simbólicas relacionadas à Amazônia, como ensaios com cordas e tecidos ancorados (amarrados) em árvores e, apresentações bem singulares como no Museu da Amazônia (MUSA) e no extinto hotel Ariaú Amazon Towers<sup>4</sup> cuja apresentação se deu com dança em rapel iniciado em uma ponte com a descida em uma canoa.

Na universidade aprendi muito mais que técnicas de dança, foram quatro anos de aprendizagem sobre coletividade, produção cultural, responsabilidade social, comprometimento com o fazer artístico e, nos dois últimos semestres pude experienciar momentos ímpares no processo de orientação e escrita do ensino da Dança. Fui orientada pela professora Meireane Carvalho, a quem eu terei gratidão eterna por toda a parceria, solidariedade e apoio que me deu em todos os momentos. Sem ela, talvez eu nem tivesse conseguido, pois as dificuldades eram muitas. Além da orientação para o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, aprendi com ela, na prática do estágio, os caminhos para o ensino da Dança na escola. Ensinaamentos que foram primordiais para a profissionalização no ambiente escolar e aos quais me deleito até hoje.

A conclusão da graduação me trouxe novas oportunidades, ainda em 2005 fui convidada pela Marta Martí a retornar ao Zezão como professora e coreógrafa, assumindo o projeto social intitulado “Escola de Artistas”. Lá, permaneci até 2015, dando aulas de dança

---

<sup>4</sup> O Ariaú Amazon Towers foi o primeiro e maior hotel da Floresta Amazônica. Foi inaugurado em 1986 e ficava às margens do Rio Ariaú, afluente do Rio Negro, distante 60 km de Manaus. O hotel possuía cinco torres interligadas por meio de passarelas de madeira sobre o rio. Encerrou suas atividades em setembro de 2015. Informação disponível em <https://portalamazonia.com/amazonia-az/ariau-amazon-towers>.

para crianças e adolescentes e produzindo espetáculos, tais como: Casa de Bonecas, Grand Cirque, Caboquinha, Circo da Alegria e Chromus, todos aprovados em editais públicos da esfera municipal e estadual da cultura no Amazonas, foram 10 anos de produção cultural.

Em 2006, fui promovida a Assistente de Direção do Balé Folclórico do Amazonas e essa foi uma das melhores experiências na área artística que tive. Por essa função, participei de meio organizacional de produção de espetáculos, festivais de ópera, concertos natalinos e me fez aprender ainda mais sobre como ser uma profissional da dança. Também tive a oportunidade, nesse mesmo ano, de realizar uma produção coreográfica dentro do BFA, um espetáculo que foi intitulado *Causos de Cunhã* cujo enredo foi pautado em histórias e percepções sobre a mulher amazônica, perpassando por lendas (Lenda da Vitória-Régia e Lenda da Mandioca) e retratando costumes, hábitos e características da figura feminina. *Causos de Cunhã* teve um elenco constituído apenas por mulheres e permaneceu no quadro de espetáculos apresentados até 2022 pelo BFA.

Em 2009, fui convidada a ministrar o Curso de Formação Continuada em Arte para Professores de EJA/PROEJA na modalidade Dança, ofertado pela Diretoria de Pesquisa e Pós-graduação do CEFET-AM (atual IFAM-AM)<sup>5</sup>. Para a realização do curso houve a oportunidade de uma produção textual autoral, que foi editorada pela própria instituição.

No ano de 2012, já como diretora artística da Cia. Ballet da Barra, obtive a aprovação do Projeto “Arte Criança” no “Prêmio Pontinhos de Cultura”, oferecido pelo Ministério da Cultura, cuja concretização se deu através da realização de oficinas de dança para os integrantes da cia. e a produção do espetáculo infantil “Direito de ser criança”, com apresentações em instituições sociais de apoio à criança e ao adolescente em Manaus.

Ainda na área artística, fui instrutora de Anatomia, Balé Clássico, Dança Moderna em 2012 e Iniciação à Dança em 2013, no Liceu de Artes e Ofícios Cláudio Santoro, por meio de processo seletivo.

O final do ano de 2013 foi marcado pela minha saída do Balé Folclórico do Amazonas e a minha posse como professora de Arte concursada na Secretaria de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC/AM). Começava ali uma nova fase de experimentações da minha vida que ultrapassava os muros da dança e me colocava de frente com outras linguagens da Arte.

Fui lotada inicialmente na Escola Estadual de Tempo Integral Marcantônio Villaça II

---

<sup>5</sup>O Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas, assim estabelecido no ano de 2001, sendo transformado em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, no ano de 2008. Fonte: <http://www2.ifam.edu.br/instituicao/historia-do-ifam>.

(2º CPM) onde me deparei, num primeiro momento, com uma realidade em que a Arte não tinha muito espaço. As aulas práticas não eram permitidas, apenas o uso do livro didático e três avaliações com formato pré-estabelecido pela escola. Assim foi o primeiro ano de trabalho, apenas conteúdo e prova. Esse cenário mudou após alguns diálogos e insistentes demonstrações de que a arte poderia ser um diferencial para a escola e, a partir daí, uma nova rotina se estabeleceu. Com isso, as aulas e os projetos envolvendo arte cresceram no ambiente escolar, resultando em projetos interdisciplinares e grupos de dança. Uma considerável mudança para uma escola que era até então chamada de “conteudista”.

Devido a situações de carga horária, solicitei a minha remoção em 2019 e fui lotada na Escola Estadual de Tempo Integral Profº Garcitylzo do Lago e Silva, onde encontrei uma nova realidade. Uma escola localizada em zona periférica e com poucos recursos, mas muito receptiva a qualquer projeto ou ideia que envolvesse arte. Não tive dúvidas, era lá que eu pretendia ficar. Estava lotada nas turmas dos anos finais do ensino fundamental e no Ensino Médio, porém ao me apresentar na escola e especificar minha formação com a dança, fui convidada a assumir turmas somente de Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais). Esse mesmo ano foi marcado por uma diversidade de atividades envolvendo Arte na escola, eram desenhos, cartazes e muita produção visual pelos quadros nos corredores da escola, além de projetos de Arte, interdisciplinares e projeto de iniciação científica. Um ano com intensidade e dedicação para alguém que estava chegando a um ambiente totalmente novo. Da minha relação com a dança, desenvolvi o projeto *Escola Dançante*, no qual realizei duas mostras artísticas com as crianças do 1º ao 5º ano.

Já em 2020, devido à suspensão das aulas por conta da pandemia do novo Coronavírus, os projetos com dança precisaram ser suspensos, porém, novas ideias surgiram a partir da realização do ensino remoto, e o relato dessa experiência foi selecionado para a edição especial sobre Arte da Revista Científica digital da UEA, *Extensão em Revista*, com publicação efetiva em 2022.

Em 2021, mesmo com uma nova onda da pandemia nos amedrontando diariamente e com as aulas presenciais novamente suspensas, iniciei o Mestrado Profissional em Artes – ProfArtes UFAM/UEA. Depois de tantos anos longe da vida acadêmica estava eu novamente sentada numa cadeira da universidade, (virtualmente, é verdade) e feliz por iniciar uma nova fase de aprendizado e construção de um saber que já contribui para a minha prática docente, na dança e na arte na escola.

Tantos caminhos distintos foram trilhados desde que “comecei a dançar”. Pergunto-me sempre: será que minha mãe imaginava que aquela dança no Zezão me proporcionaria

tantas realizações? Não sei..., o que sei é que essa história agora segue para um novo trilho, ainda sobre a dança, mas com um novo olhar. Um olhar que surge e se estabelece a partir das discussões, anseios e perspectivas sobre o ensino de arte no ambiente escolar abordados nas disciplinas cursadas durante o mestrado profissional.

Digo isso porque o projeto inicial apresentado para o processo de seleção desse mestrado já não existe mais, a proposta aqui apresentada foi construída a partir dessa nova perspectiva que me direciona a ampliar os estudos acerca da dança na escola para entender como essa dança tem sido abordada por pesquisadores e estudiosos da área, mas principalmente para realizar na prática uma proposta de atividade que favoreça o pensamento criativo do aluno a partir de sua história de vida, do seu lugar no mundo e do seu contexto cultural amazônico com oportunidades de experimentação e exploração de suas habilidades em situações convidativas para que ele manifeste suas potencialidades de criação, apreciação e reflexão na dança.





## CAPÍTULO 2 – DA CRIANÇA AO APRENDIZADO EM DANÇA

Entendemos a criança como sujeito, protagonista de seus processos de conhecimento e ativa na troca de experiências, e que em alguns momentos, produz e, em outros, reproduz a cultura em que está inserida e outras culturas à sua volta (ANDRADE e GODOY, 2018, p. 22).

A citação das autoras Caroline de Andrade e Kathya Godoy (2018) extraída do livro *Dança com crianças* não poderia ser mais oportuna para iniciar este capítulo, uma vez que situamos nossa pesquisa num universo tão vasto do desenvolvimento humano que é a infância junto aos processos culturais que nos atravessam. Em paralelo, Carla Tosatto (2009) nos situa sobre a formação da criança a partir de suas experiências culturais, sociais e pessoais, e propõe que a criança é “Um ser que possui uma alteridade em relação ao mundo adulto, que constrói teorias próprias e um jeito particular e especial de interagir com o mundo para tentar compreendê-lo, transformá-lo, criá-lo e recriá-lo” (TOSATTO, 2009, p. 29).

Nesse entendimento, acredita-se que compreender essa fase do desenvolvimento tornou-se essencial para a dinâmica e delineamento adequado na pesquisa, bem como para o suporte nas observações e análises das ações dos participantes.

### 2.1 Desenvolvimento infantil e aprendizagem

“O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) sancionado em 13 de julho de 1990, é o principal instrumento normativo do Brasil sobre os direitos da criança e do adolescente” (BRASIL, 2021, p. 9). Nele é considerado criança, para efeitos legais, “a pessoa até doze anos de idade incompletos” (BRASIL, 2021, p. 13) e, por meio dele são resguardados todos os seus direitos, incluindo a educação pública gratuita e o acesso à cultura e à criação artística, conforme disposto no Art. 53 (Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer). Mas, nem sempre foi assim!

A infância, considerada por Souza *et al* como “toda fase que a criança vive” (2017, p. 127), perpassou ao longo dos anos, segundo os autores, por adversidades e vários modos de interpretação, sendo vinculada, no Brasil, pelo período de exploração, pelos ideais de classe social, raça, cor e marcada pelo trabalho escravo. Sendo assim, ainda de acordo com Souza *et al* (2017) o conceito de infância “tem sido construído historicamente e reflete os valores presentes na sociedade em diferentes períodos” (p. 117). Além disso, na visão de Sarmiento (2004),

Conhecer as "nossas" crianças é decisivo para revelação da sociedade, como um todo, nas suas contradições e complexidade. Mas é também a condição necessária para a construção de políticas integrada para a infância, capazes de reforçar e garantir os direitos das crianças e a sua inserção plena na cidadania activa (p. 01, destaque do autor).

Acrescido a isso, entendemos que as crianças, indivíduos que são, trazem consigo capacidades diversas e comportamentos característicos de cada período pelos quais passam e, com as palavras de Schinca (1991, p. 19), compreendemos que “a criança é um ser em contínua mudança e com muitos interesses”. Ao observar o comportamento de crianças, percebemos ainda que comumente elas manifestam sua curiosidade diante do novo e, principalmente, diante de situações dinâmicas e criativas que necessitem de sua própria produção. Consoante a esse pensamento, Souza *et al* (2017) destacam que a criança

[...] é o ser ativo, capaz de influenciar o meio em que vive e até mesmo participar da produção de sua cultura da infância, transformando os ensinamentos que recebe e criando novas culturas, trazendo novas ideias, repassando o conhecimento novo (p. 127).

A infância, apreendida como período do desenvolvimento humano pelo qual está envolta a criança, é uma área de estudo sempre muito abrangente e cheia particularidades a serem compreendidas. Para Miranda *et al*,

De acordo com os estudos da Psicologia do Desenvolvimento, a infância é um período de mudanças bio-psico-sociais que vai desde o nascimento até o ingresso na puberdade, por volta dos doze anos de idade. É um período de profundas transformações que serão fortemente influenciadas pelas experiências que as crianças irão viver ao longo desse período (2016, p. 6)

Dentro da ideia do período denominado infância, podemos ainda compreender a partir da teoria de Jean Piaget (1896-1980), os estágios do desenvolvimento infantil que, segundo Souza e Wechsler (2014, p. 135) “possibilita conhecer as características de cada faixa etária, em cada etapa da vida (denominadas “estágios”)” (grifo do autor).

Em vista disso, Schirmann *et al* (2019, p. 04) afirmam que “Piaget (1999) elenca quatro estágios que precedem o desenvolvimento infantil: sensório motor, pré-operacional, operacional concreto e operações formais”.

De acordo Souza e Wechsler (2014, p. 136):

O estágio sensório-motor se inicia ao zero mês e é prolongando até os 18 meses. No decorrer desta faixa etária, a criança desenvolve uma inteligência prática, ou seja, uma inteligência realizada através das percepções e dos movimentos, com uma coordenação sensório-motora das ações, sem o uso exato do pensamento.

No segundo estágio, denominado pré-operatório, Xavier e Nunes (2015) afirmam:

Aproximadamente aos 2 anos, a criança evoluiu para um estado de maior atividade e participação. A aquisição da linguagem vai gerar mudanças significativas no campo afetivo e do pensamento. [...] Nesse período, tem início o jogo simbólico, de imaginação e imitação muito comuns nas brincadeiras infantis de faz de conta. (p. 24).

O terceiro estágio, operatório concreto ou operações concretas, é o período pelo qual se encaixam os participantes desta pesquisa, com faixa etária de 09 a 10 anos de idade. Sobre esse estágio Papalia (2006) versa que

Aproximadamente aos 7 anos, segundo Piaget, as crianças entram no estágio de operações concretas, quando podem utilizar operações mentais para resolver problemas concretos (reais). As crianças são então capazes de pensar com lógica porque podem levar múltiplos aspectos de uma situação em consideração (p.365).

Embora nesse estágio de desenvolvimento a criança ainda esteja intimamente ligada ao que é real, segundo Xavier e Nunes (2015), é nesse período que se inicia a reflexão. Porém, a mesma parte de situações concretas vivenciadas pela criança, sejam passadas ou presente. Além disso, segundo as autoras, nessa fase a criança “é capaz de cooperar e trabalhar em grupo” (p. 24), fato que se relaciona diretamente com processo criativo aqui proposto e que apoia o pensamento de Arruda (2020) ao afirmar que

Quando a criança chega a esse estágio, ela terá consciência de seus gestos, poderá entender e associar o gesto ao pensamento e por isso estará apta a começar a exercitar as práticas das Artes Cênicas de forma mais consciente, com mais propriedade de seus movimentos e de seu raciocínio. Essa prática exercitará muito as funções motora, afetiva e da inteligência (p. 41).

O último estágio, das operações formais, de acordo com Schirmann *et al* (2019) ocorre a partir dos 12 anos. “É nesse momento que o adolescente possui o desenvolvimento cognitivo melhor pré-definido, desenvolvendo a capacidade do pensamento abstrato” (p. 06).

Vistos os quatro estágios, pode-se afirmar, segundo Ribeiro *et al*, que o desenvolvimento infantil na visão piagetiana “[...] prossegue em uma espiral crescente, do nível mais baixo, aquele centrado no próprio indivíduo, para o mais elevado pensamento socializado” (2016, p. 397). Ainda segundo as autoras, “O caráter biológico e o maturacional

são relevantes na teoria de Piaget, ou seja, desenvolvimento é a base e suporte para que o processo de aprendizagem ocorra.” (2016, p. 395).

Por falar em aprendizagem, nos atentemos ao fato de que a criança passa grande parte de sua vida na escola e cada vez mais cedo está inserida nesse contexto, seja nos berçários ou creches. Apesar de não termos nenhuma intenção de insinuar que a escola é o único lugar de aprendizagem, pressupõe-se ao ambiente escolar, a criação de condições para um desenvolvimento global e uma aprendizagem significativa, um lugar que oferece à criança um clima de bem estar físico, afetivo-social e intelectual, e claro, que acompanha seu desenvolvimento. De acordo com Oliveira e Silva (2017)

A escola é o local onde a vida coletiva favorece as interações das crianças em grupo [...], sendo um ambiente que recebe influências das condições socioculturais constantemente. Uma vez compreendido que essas situações contribuem para o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, é possível atribuir significados no seu espaço na escola e ressignificações da interação no processo educativo (p.34).

Na mesma premissa, Souza e Wechsler (2014) nos colocam que ao conhecer os estágios do desenvolvimento infantil “Os profissionais da educação saberão que em cada etapa da vida as crianças e jovens adquirem um novo pensamento, uma nova forma de raciocínio” (p. 136) e isso contribuirá significativamente nos modos de aprendizagem.

Nessa perspectiva, é considerável dizer que mais interessante seria que as aptidões ensinadas na escola permitissem ao aluno desenvolver a capacidade de procurar e descobrir, em vez de guardar (passivamente) as respostas do professor, pois de acordo com Borges (1998, p. 106), “Piaget sempre enfatizou a contribuição da criança na construção do seu próprio pensamento, ou seja, a criança como agente do seu próprio desenvolvimento”.

Sob o mesmo ponto de vista de Piaget entendemos que os processos educativos voltados para crianças, especialmente dentro do ambiente escolar podem e devem caminhar no sentido de fortalecer ações estimulantes à busca pelo aprender e/ou principalmente que propiciem um amplo aprendizado, de maneira contínua e divertida. Apoiamos nosso entendimento em Arruda (2020) quando diz que “O caminho da ludicidade é uma sugestão apropriada para esse desenvolver da criança em todos os seus sentidos” (p. 42).

Paralelamente, Icle *et al* (2009) complementam essa percepção enfatizando que a ludicidade “[...] é a contribuição singular que as artes do espetáculo vivo e, mais especificamente, as pedagogias do teatro e da dança podem oferecer como contribuição ao campo da Educação” (p. 36, destaque do autor).

Ademais, compreende-se que essa relação entre o lúdico e a dança, foco de nosso estudo, pode ser capaz de ampliar as possibilidades de aprendizagem dessa arte. No entender de Andrade e Godoy (2018),

as atividades lúdicas voltadas para a dança possibilitam a (in) corporação de novos conhecimentos ligados ao corpo e associados ao desenvolvimento da criatividade, bem como da percepção das relações corporais consigo, com os outros e com o meio (p.50).

Por conseguinte, destacam as autoras

Por meio da combinação entre dança e brincadeira, ou “brincadeiras dançadas”, a criança pode exercitar a imaginação e ressignificar o mundo pelo corpo, em um espaço de interação, investigação e construção de conhecimentos sobre si e sobre o ambiente que a rodeia (p. 32, destaque do autor).

Para melhor entender essa relação entre a criança e as propostas de dança na escola abordaremos a seguir algumas proposições dessa linguagem a partir de pesquisadores e do que regem os documentos oficiais sobre a dança no componente curricular de Arte.

## **2.2 O ensino de dança na escola: um breve relato**

O ensino de Arte na educação básica do Brasil, embora seja objeto de estudo de muitos pesquisadores ao longo dos tempos, ainda representa uma grande dicotomia quando se trata de discussões inerentes à legislação, diretrizes e conteúdos a serem abordados em sala de aula. Isso porque segundo Cunha e Lima (2020, p. 79) “O ensino artístico brasileiro, tanto na Educação Básica como no Ensino Superior segue alicerçado em propostas pedagógicas divergentes” e elas se referem ao fato de que, se na educação básica a proposta é polivalente, a formação dos professores no ensino superior se concentra a uma única linguagem. Para as autoras “Essas diferentes posturas pedagógicas trazem para o ensino das artes algumas impropriedades que necessitam ser avaliadas [...]” (idem).

Além disso, ainda que o ensino de arte esteja descrito como obrigatoriedade nas determinações legais da educação básica, ainda hoje, deparamo-nos diariamente não só com as incongruências das quais se referem Cunha e Lima (2020), mas principalmente com o desprestígio do componente curricular frente aos demais, numa tentativa incansável de atrelar a arte, exclusivamente a momentos de lazer e entretenimento.

Nesse sentido, de acordo com Tochetto e Felisberto (2017, p. 11151) “Como as demais disciplinas do currículo, em Arte existem objetivos a serem alcançados por meio de métodos que visam o aprendizado”. E é nessa perspectiva e, por entender o ensino das artes no ambiente escolar para além de práticas de pintura, desenhos, ou mesmo cantos e danças de datas comemorativas, que propomos neste estudo um processo criativo com vistas a uma prática de dança que também inclui a reflexão sobre o fazer, num sentido de educação integral do indivíduo, pois conforme complementam as autoras:

[...] a Arte deve propiciar que cada situação apresentada gere diálogo e discussões, permitindo ao aluno expor o que pensa e interagir com o grupo, trocando informações, ideias e socializando, além de ser instigado a refletir e raciocinar sobre manifestações simples e complexas (p. 11153).

Essa visão do ensino de Arte de forma global e construtiva na escola é também posta no texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quando se refere ao componente curricular, de um modo a contribuir para a interação crítica, diálogo intercultural e o compartilhamento de saberes entre os alunos, observando que a prática artística não pode ser vista “como mera aquisição de códigos e técnicas” (BRASIL, 2018, p. 193). Ainda complementa que “A aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores” (idem).

Na mesma premissa, a Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Fundamental (PCP) da Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC-AM) versa que “a Arte vem cumprir seu papel quando propõe trabalhar o sujeito na perspectiva da poética pessoal, da territorialidade, da diversidade cultural e da linguística” (AMAZONAS, 2021, p. 272). Aponta ainda que, as práticas vivenciadas devem estar envoltas no sentimento, criatividade e, ao mesmo tempo na cognição, sendo essas “condições imprescindíveis para uma formação integradora e humana” (idem). Além disso, complementa que “Nesse cenário, a coletividade e o respeito às características regionais contribuem para o desenvolvimento integral dos estudantes” (idem).

Nesse contexto, a dança na escola dentro do componente curricular Arte no Ensino Fundamental, na qual está imerso este estudo, é apontada na BNCC como uma das quatro linguagens pelas quais se articulam saberes, práticas e reflexões sobre formas artísticas. O texto cita a dança mediante uma articulação entre processos cognitivos e experiências e completa que, “Os processos de investigação e produção artística da dança centram-se naquilo

que ocorre no e pelo corpo, discutindo e significando relações entre corporeidade e produção estética” (BRASIL, 2018, p. 195).

Partindo do que diz a BNCC, direcionamos nosso entendimento ao fato de que abordar a dança no ambiente escolar nada tem a ver com a aquisição de técnicas específicas. Ferrari (2016), inclusive cita em seu estudo que “a Dança aplicada ao conteúdo escolar não pretende formar bailarinos” (p. 752). A pesquisadora traz o enfoque para uma proporcionalidade em que visa possibilidades de expressão criativa por meio do movimento e diz:

É fundamental reiterar que a Dança na escola se realize através de um professor que não seja o impositor de técnicas e conceitos, mas o fomentador das experiências, o guia que orienta os alunos para uma descoberta pessoal de suas habilidades (p. 763)

No mesmo viés, Andrade e Godoy (2018) apontam um entendimento sobre a dança que se alinha com as proposições da BNCC e as dimensões do conhecimento<sup>6</sup> nela contidas. Para as autoras,

A dança compreendida como arte na escola é fruição, expressão, conhecimento, experiência artística em si, sem necessariamente ter funções atreladas a ela. Ou seja, dançando e fruindo dança, a criança entra em outro universo de experiências corporais, artísticas e estéticas, além das relações de sociabilidade que são importantes para ela (2018, p. 47).

Em complemento, apontamos o destaque para a habilidade EF15AR08 associada ao objeto de conhecimento **contextos e práticas** constantes na Base Nacional Comum Curricular, cuja natureza propõe que o aluno possa “Experimentar e apreciar formas distintas de manifestações da dança presentes em diferentes contextos, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal” (BRASIL, 2018, p. 201).

Além dessa, segue abaixo a tabela 01 com o indicativo das habilidades propostas na unidade temática Dança e Artes integradas<sup>7</sup>, para o 4º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. As informações da tabela pertencem aos textos da Proposta Curricular Pedagógica – Ensino Fundamental para as escolas estaduais do Amazonas, alinhados com o que rege a Base Nacional Comum Curricular.

<sup>6</sup> A BNCC propõe que a abordagem das linguagens articule seis dimensões do conhecimento que, de forma indissociável e simultânea, caracterizam a singularidade da experiência artística. As dimensões são: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão (BRASIL, 2018, p. 194-195).

<sup>7</sup> Unidade temática que “explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação” (BRASIL, 2018, p. 197).



Antes, porém, é importante lembrar que, de acordo com a BNCC “As habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (BRASIL, 2018, p. 29). Não se trata de ações ou condutas a serem seguidas, “Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas” (BRASIL, 2018, p. 28).

Tabela 01: Habilidades

Unidade temática	Objeto de conhecimento	Código da habilidade <sup>8</sup>	Descrição da habilidade
Dança e Artes Integradas	Contextos e práticas	EF15AR08	Experimentar e apreciar formas distintas de manifestações da dança presentes em diferentes contextos, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal.
	Elementos da linguagem	EF15AR09 EF15AR10	Estabelecer relações entre as partes do corpo e destas com o todo corporal na construção do movimento dançado. Experimentar diferentes formas de orientação no espaço (deslocamentos, planos, direções, caminhos etc.) e ritmos de movimento (lento, moderado e rápido) na construção do movimento dançado.
	Processos de criação	EF15AR11 EF15AR12	Criar e improvisar movimentos dançados de modo individual, coletivo e colaborativo, considerando os aspectos estruturais, dinâmicos e expressivos dos elementos constitutivos do movimento, com base nos códigos de dança. Discutir, com respeito e sem preconceito, as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola, como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios.
	Matrizes estéticas culturais	EF15AR24	Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais.
	Patrimônio cultural	EF15AR25	Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.

Fonte: PCP – Ensino Fundamental (SEDUC – AM)

Nesse mesmo diálogo, sobre a dança na escola, Souza (2011) nos apresenta uma importante discussão e enfatiza que

<sup>8</sup> Cada habilidade é identificada por um código alfanumérico cuja composição é a seguinte: O primeiro par de letras indica a etapa de Ensino Fundamental; O primeiro par de números indica, no caso de Arte, o bloco de anos (15= 1º ao 5º ano); O segundo par de letras indica o componente curricular; O último par de números indica a posição da habilidade na numeração sequencial do bloco de anos (BRASIL, 2018, p. 30).

O ensino da Dança pode ser estratégico no sentido de gerar experiências estéticas que possam transformar valores, conceitos e habilidades físicas, sendo significativo no processo de formação de identidades individuais e de diferentes grupos sociais (p. 40).

A afirmação de Souza (2011) reforça o pensar que a dança pode, de fato, ser protagonista de processos criativos e suas significações dentro do ambiente escolar, especialmente, por entender que na escola, junto às aquisições cognitivas, crianças necessitam de experiências que possibilitem o aprimoramento de sua criatividade e interpretatividade, atividades que favoreçam a sensação de alegria (momento lúdico) e desenvolvimento de outras dimensões que lhe permitam ir além de ver e fazer, podendo também imaginar, propor e criar.

É nessa perspectiva que Holzer e Caldas (2016) chamam a atenção para “Uma prática de exploração de novos gestos possíveis ao corpo, ou seja, a aula como um momento de investigação própria onde o professor faz o papel de mediador” (p. 115), o que corrobora com a concepção de Corrêa e Santos (2014) num sentido de pensar a dança na escola a partir de uma proposta contemporânea, onde se revelam procedimentos práticos que objetivam transformações, pois segundo as autoras, “se o professor acompanhar as tendências contemporâneas de Arte, ele constatará que aspectos como a diversidade de corpos e os processos de criação coletivos estão na base da maioria dos trabalhos artísticos” (p. 521).

Nessa perspectiva, pensar nos processos de criação, dentro do ambiente escolar, seja de forma individual ou coletiva, é pensar justamente no aluno como sujeito central de seu aprendizado, um sujeito atuante e propulsor do desenvolvimento de suas habilidades. Para Marques (2012) “o estudo, a compreensão da dança – corporal e intelectualmente – vão muito além do ato de dançar (p. 21)”. Assim, é considerável dizer que mais interessante seria que as aptidões básicas ensinadas nas escolas, especialmente na e com a dança, permitissem ao aluno desenvolver sua capacidade criadora e criativa, uma vez que “não cabe mais no nosso sistema educativo um modelo de ensino que não leve em consideração as individualidades de cada aluno no seu processo de construção do conhecimento” (SUANNO, 2016, p. 83).

Dessa forma, acredita-se que a variedade de movimentos espontâneos naturalmente executados por uma criança quando associado a um planejamento adequado fornece condições básicas para o desenvolvimento de outras e novas potencialidades. Por essa razão, Strazzacappa (2001) nos alerta para o fato de que a dança na escola está para além das capacidades motoras, visando ainda o desenvolvimento “de suas capacidades imaginativas e criativas” (p.71).

Sobre isso, Araújo (2021) ressalta: “O ensino da Dança deve partir do pressuposto de que a Arte é uma forma de expressão e comunicação poética por meio da qual é possível formar cidadãos críticos, participativos e responsáveis, capazes de se comunicar em qualquer linguagem” (p. 80)

A autora também se refere a uma proposta de educação contemporânea, assim como citado por Corrêa e Santos (2014) “na qual o estudante ocupa o centro do processo educativo” (p. 46). Araújo (2021) apresenta ainda concepções que dialogam com a proposta deste estudo, no sentido de perceber o processo criativo a partir de experiências, saberes culturais e da sua própria história como ponto de partida na dança. Para ela, “Convém estimular, a partir das próprias experiências dos estudantes, tanto sua própria movimentação quanto a temática a ser dançada” (p. 46-47). No mesmo viés, complementa Strazzacappa (2001) ao falar sobre a dança na escola “[...] o corpo expressa suas emoções e estas podem ser compartilhadas com outras crianças que participam de uma coreografia de grupo”.

As citações das autoras acima reforçam e corroboram com o sentido desse estudo que está centrado na experiência. Experiência com a dança, com a cultura e a experiência de compartilhamento de saberes em grupo dentro de um processo criativo. Para isso, recorreremos às palavras de Larrosa (2014) para enfatizar que “É experiência aquilo que ‘nos passa’, ou nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar, nos forma e nos transforma” (p. 20, grifo do autor).

Portanto, ressaltamos que o processo criativo ora proposto investe sua perspectiva na cultura amazônica como ponto de partida para um processo investigativo na dança e nas experiências proporcionadas no caminho percorrido, com a finalidade de perceber e refletir a proximidade dos alunos com sua cultura e com sua própria história a partir dessa experiência. Afinal, novamente nas palavras de Larrosa (2014), o saber da experiência é algo particular, “O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida” (p. 23), além do que, segundo o autor “ninguém pode aprender da experiência de outro [...]” (p. 24).



## **CAPÍTULO 3 - CULTURA AMAZÔNICA: PONTO DE PARTIDA PARA CRIAÇÃO EM DANÇA**

Quando me propus a incluir a cultura amazônica como elemento propulsor do processo criativo na dança dentro do ambiente escolar, me questionei imediatamente sobre a definição dessa cultura, isso porque, assim como havia uma clareza em pensar na dança como a própria produtora de conhecimento na escola, eu sabia que precisaria me aprofundar mais nas percepções que permeiam esse contexto cultural e que para isso, deveria valorizar os pesquisadores e escritores locais que tratam desse assunto.

Algumas perguntas nortearam as minhas inquietações: Que conceito de cultura estaria me apoiando e direcionando as aulas e a pesquisa? E de que forma esse conhecimento cultural poderia colaborar nos processos criativos das crianças em sala de aula?

Neste recorte, cujo foco é a cultura amazônica, uma das principais referências adotadas aqui nesta pesquisa foi João Paes Loureiro, o qual nos forneceu o aporte sobre esse conhecimento, auxiliando a compreender os entendimentos que circundam a expressão cultura amazônica.

### **3.1. Processos Culturais**

Para iniciar, tomamos as palavras de Santos (2006) pensando na cultura de modo geral. Segundo o autor, “cultura diz respeito à humanidade como um todo e ao mesmo tempo a cada um dos povos, nações, sociedades e grupos humanos (p. 08)”, ele ainda se refere a duas concepções básicas da cultura e versa que,

[...] cultura diz respeito a tudo aquilo que caracteriza a existência social de um povo ou nação [...] quando falamos em cultura estamos nos referindo mais especificamente ao conhecimento, às ideias e crenças, assim como às maneiras como eles existem na vida social (p. 24).

De acordo com Oliveira (2015) “A cultura, assim como os sujeitos, transforma-se cotidianamente” (p. 10), ou seja, ela varia de acordo com as mudanças sociais da vida. Pode-se afirmar que a cultura é viva, é constituída do passado, presente e futuro, historicamente atravessados e correlacionados processualmente.

A noção de cultura vem sendo trabalhada em diferentes áreas de conhecimento: na antropologia, na sociologia, na psicologia, entre outras. Mas aqui nos interessa aqueles que pensam de forma transversal e processual e com pensamento crítico da cultura diante da

colonização, pois de alguma forma eu percebi, durante a minha pesquisa de campo e em todos esses anos de ensino de Arte na rede pública, a ausência de um reconhecimento de si, das suas singularidades e individualidades.

Presumo que os estímulos para tal reconhecimento ainda sejam precários na vida dos estudantes. O modo tradicional (e colonizado) de colocar o aluno apenas como um reprodutor de conteúdos e não produtor acaba limitando suas potencialidades criativas e até mesmo expectativas de vida.

Apesar de não nos aprofundarmos nas teorias mais contemporâneas acerca das relações entre cultura e identidade, é importante abrir um pequeno espaço para dois teóricos com pensamentos da dinâmica identitária cultural.

O primeiro é Homi Bhabha (2013), um pesquisador indiano que contribuiu significativamente na reflexão processual e não dualista da cultura, propondo pensar o presente (temporal) num lugar expandido. Concordando e parafraseando Bhabha, podemos dizer que as trocas culturais são produzidas performativamente, e que a representação das diferenças entre as culturas não pode ser interpretada de forma apressada, ou apenas como reflexo de traços culturais e étnicos herdados, “A articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica”. (BHABHA, 2013, p. 21).

Pensando cultura como uma forma de representação, buscamos em Stuart Hall (2006) um entendimento acerca da ideia de identidade como algo que também está sempre em processo, “Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de *identificação*, e vê-la como um processo em andamento” (HALL, 2006, p. 39, destaque do autor). No mesmo sentido, o autor se refere ao processo de identidade cultural a partir de uma perspectiva nacional, também construída por meio da representação. Dessa forma, afirma que “As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre ‘a nação’, sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades” (HALL, 2006, p. 51, grifo do autor).

Por outro lado, Hall (2006) questiona essa cultura nacional como um ponto de unificação da identidade e faz isso a partir de três quesitos: a construção de nações a partir de culturas diferentes, as diferenças de classe social, étnica e de gênero e, os processos de colonização. Para Hall “Em vez de pensar as culturas nacionais como unificadas, deveríamos pensá-las como constituindo um *dispositivo discursivo* que representa a diferença unidade ou identidade” (2006, p. 61-62, destaque do autor).

Segundo Costa (2009) “[...] o mesmo Hall que questiona a unificação e homogeneidade das identidades nacionais, apresenta e discute sobre a força que a globalização vem exercendo no deslocamento das identidades no mundo moderno” (p. 14). Complementa enfatizando que “[...] Hall observa que ao mesmo tempo que existe a tendência para a homogeneização cultural, há também um novo interesse pelo local [...]” (p. 15), local esse que, de acordo com Hall (2006) “não deve ser confundido com velhas identidades, firmemente enraizadas em localidades bem delimitadas” (p. 78) mas sim, como atuante na “lógica da globalização” (idem), um local atravessado pelas políticas neoliberais e capitalismo vigentes.

### **3.2 Cultura Amazônica**

Diante do exposto sobre conceitos e dinâmica cultural, é possível entender melhor quando Paes Loureiro afirma: “A cultura amazônica é um manguezal cultural de si mesma e do mundo [...] é uma rara reminiscência de cultura mítica marcada pela dominante poética do imaginário, como eu a venho caracterizando em outros estudos” (LOUREIRO, 2020, p. 78).

De um modo mais amplo, podemos entender a cultura amazônica no sentido de compreender a relação entre o homem e o seu lugar, com suas vivências e, principalmente, com seu imaginário, que de acordo com Loureiro (2015) “assumiu desde sempre o papel de dominante no sistema de produção cultural amazônico” (p. 85). Nesse contexto, é possível deduzir que a cultura amazônica perpassa pelos costumes, fazeres, saberes e modo de ser de quem vive e de quem passa na/pela Amazônia.

Ainda segundo o mesmo autor,

A cultura amazônica é, portanto, uma produção humana que vem incorporando na sua subjetividade, no inconsciente coletivo e dentro das peculiaridades próprias da região, motivações simbólicas que resultam criações que estreitam, humanizam ou dilaceram as relações dos homens entre si e com a natureza (LOUREIRO, 2015, p. 91).

Brito e Ispere (2015), por sua vez, abordam a cultura e as identidades amazônicas como uma vida “comandada pelos rios e pelo fluxo das águas e que tem como principal característica a multidiversidade étnica e cultural, nascida da fricção de várias culturas: europeia, africana, ameríndia etc” (p. 34). Em complemento os autores citam que “a cultura amazônica inclui as instituições econômicas e religiosas, os costumes, o comportamento habitual e as atitudes de seus habitantes [...]” (idem). Nesse sentido, entendemos que não se

pode definir um único padrão cultural a ser adotado na região amazônica, mas sim um conjunto de elementos que nela constroem suas especificidades.

Acrescido a isso, Paes Loureiro (2015) enfatiza que “Entende-se por cultura amazônica aquela que tem sua origem ou está influenciada, em primeira instância, pela cultura do caboclo” (p. 49) que é definido por Santos *et al* como sendo “o fruto da miscigenação das raças, que em tupi significa ‘tirado da mata’” (2012, p. 5, destaque do autor).

Ademais, Paes Loureiro (2015) também faz referência a dois espaços sociais tradicionais quando se refere à cultura na Amazônia que ele define como espaço da cultura urbana e espaço da cultura rural aos quais, respectivamente, compreende-se por vida na cidade e vida ribeirinha, sendo que a última “constitui-se na expressão aceita como a mais representativa da cultura amazônica” (p. 77).

Ao caracterizar a população ribeirinha, Santos *et al* (2012) propõe que se trata de trabalhadores do extrativismo, pesca, entre outros, “onde o rio também é elemento central na definição da vida econômica, social e cultural das mesmas” (p. 5) e sua alimentação “consiste basicamente em derivados da mandioca, da pesca, do açaí entre outras coisas que a própria floresta lhes oferece” (*idem*).

Do mesmo modo, Ribeiro (2012) afirma que “O ribeirinho tem seu universo marcado pela presença da mata e do rio, elementos que estão cotidianamente em sua vida” (p. 84), salienta que essa relação “[...] é o principal fio condutor do seu cotidiano” (p. 85) e evidencia que o ribeirinho possui “uma afetividade de gratidão e agradecimento para com o rio” (p. 94).

Apesar desse estudo não ter o seu princípio voltado às comunidades ribeirinhas, propriamente ditas, percebe-se que essa relação direta do amazônida com o rio e mesmo com o tipo de alimentação descrita por Santos *et al* (2012) pode facilmente ser observada também na população que mora na cidade e, ao longo da descrição das ações nas atividades dessa pesquisa, no capítulo 4 (item 4.4), essas características ficam explicitadas. Essa observação se complementa com as afirmações de Fraxe *et al* (2009) ao afirmarem que as manifestações culturais e sociais dos ribeirinhos “se expandam pelo mundo urbano e vice-versa, assimilando algumas práticas e rejeitando outras” (p. 30 *apud* OLIVEIRA e SILVA, 2017, p. 37) e ainda, pelas palavras de Paes Loureiro (2015) ao salientar que “É preciso, contudo, entender que a cultura do mundo ribeirinho se espalha pelo mundo urbano, assim como aquela é receptora das contribuições da cultura urbana” (2015, p. 77).



### 3.3 Cultura, identidade e memória

Para melhor delimitar este estudo foram elencados alguns elementos a serem usados como referência da cultura amazônica, dentro do processo de construção coreográfica. São eles: objetos, músicas e memórias. Por outro lado, a fim de promover o aprimoramento dos conhecimentos sobre a cultura local, foram abordados, primeiramente, outros elementos como: moradia, alimentação e costumes. Além disso, esses elementos se conectam a partir de dois pontos principais: por serem específicos dos ribeirinhos e por terem sido apropriados também pelas pessoas da cidade.

A perspectiva aqui está vinculada à proposta de (re)conhecimento dos elementos da cultura local a qual pertencemos, a fim de perceber suas características e a forma pela qual se diferem de outros elementos, pertencentes à outras culturas ou à cultura nacional, incorporados com mais facilidades em seu cotidiano.

Também visa à percepção dos princípios de identidade a partir de sua cultura, do seu lugar no mundo, respeitando inclusive os saberes que trazem consigo, visto que Paulo Freire (2021) atribui à escola o dever de respeitar esses saberes, afirmando:

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiências feitos” com que chegam à escola (p. 76).

As palavras de Paulo Freire (2021) nos levam a compreensão do que Marques (2012) aponta para o ensino da dança na escola quando diz que

Para que possamos fazer escolhas significativas para nossos alunos e para a sociedade, seria interessante levarmos em consideração o contexto dos alunos. [...] Nessa proposta, o contexto dos alunos é um dos interlocutores para o fazer-pensar dança [...] (p. 35).

Consoante aos autores supracitados, Louzada, Costa e Santos (2019) também nos levam à perspectiva de entendimento da identidade pelas vias do aspecto educacional e propõem que

a educação tem essa possibilidade de se constituir como um espaço em que os sujeitos e suas identidades convivam e se relacionem em uma interação dinâmica, vivenciando contextos culturais diversos, onde os vários mundos culturais se cruzam, se inter-relacionam e se transformam (p.16).

Diante disso, trazemos o entendimento de Silva e Paulino (2019) ao abordarem a construção da identidade na visão de Coriolano e Martins (2007) e afirmarem que “[...] as identidades são produzidas pelos indivíduos que internalizam valores e contribuições socioculturais do lugar ao qual pertencem [...]” (2019, p. 10). Os autores nos apontam ainda para o fato de o Brasil ter várias identidades mescladas que formam outras estruturas culturais e enfatizam o universo da Amazônia brasileira “[...] com seu povo e suas manifestações culturais adaptadas à diversidade florestal [...]” (p. 12).

Na visão de Paes Loureiro (2015), “A identidade da cultura cabocla tem a ver com os registros de determinadas matrizes de pensamento e de comportamentos que estão secularmente registrados na memória social dos grupos humanos [...]” (2015, p. 55). Do mesmo modo Louzada, Costa e Santos (2019) descrevem que “A identidade ribeirinha ultrapassa as fronteiras políticas, ideológicas, culturais e locais” (p.5) e destacam que “Ela pode ser múltipla e flexível, podendo ser construída ou desconstruída dentro de suas fronteiras étnicas” (idem).

Paralelo a isso, é importante ressaltar que este estudo não está vinculado à formação de identidade, mas sim concentra seus esforços nas percepções das memórias que dela fazem parte, pois segundo Le Goff (2013, p. 435) “A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar *identidade*, individual ou coletiva [...]” (apud LARA, 2016, p. 2, destaque do autor).

Partimos do entendimento de Oliveira (2015) quando diz que “A memória é, então, um processo de seleção e escolha, e cada um recorda aquilo que considera importante para a coletividade [...]” (p.24). De acordo com a autora “Aí surge, portanto, uma forma simbólica de identidade cultural” (idem).

Por conseguinte, também entendemos, nas palavras de Oliveira (2015), que

A memória pode representar, assim, a consciência de um sentimento de identidade, permitindo identificar os grupos e suas tantas distinções e pontos de encontro. [...] A memória é fonte de ligação social, pois integra o presente ao passado, projetando ainda o futuro (p.24-26).

A partir disso, perpassamos nesse estudo, por concepções que fazem uso da memória, individual e coletiva, sobre a cultura amazônica, sendo essa norteadora de um processo criativo em dança. Memórias que vislumbram e se conectam às vivências nos ambientes familiar, na escola e na comunidade, como descrevemos no capítulo 4 (item 4.3), mas também que são provenientes das experimentações coletivas dentro do próprio processo de pesquisa.

A perspectiva de Costa *et al* (2013) quando diz que “para entender melhor a Amazônia é necessário não somente se ater a um conhecimento teórico, mas também empírico, do fazer parte, do vivenciar realmente esse palco de inúmeros povos historicamente constituídos [...]” (p.14), indicam que as experiências propostas na nossa pesquisa de campo colaboram de forma prática na compreensão e (re)conhecimento desses elementos como parte de nossa cultura e como parte das vivências de hoje.



## **CAPÍTULO 4 - LABORATÓRIOS CRIATIVOS: METODOLOGIA E PROCESSOS DE CRIAÇÃO**

Neste capítulo, dispomos os dados referentes à metodologia e ao processo criativo, destacando nas seções as características da pesquisa, bem como de seus participantes. Da mesma forma, apresentamos as etapas do processo de criação, com a descrição das ações e os resultados dos dados, por seus respectivos instrumentos de coleta.

### **4.1. Caracterização da pesquisa**

A pesquisa tem como finalidade a reflexão sobre as ações dos alunos em laboratórios de dança com o uso de elementos da cultura amazônica. Foi realizada a partir da abordagem qualitativa, uma vez que objetiva a análise das ações e do contexto geral do objeto de pesquisa, sem a necessidade de quantificar essas ações ou resultados.

Conforme Bauer (2008), “a pesquisa qualitativa evita números, lida com interpretações das realidades sociais” (p. 23). Além disso, o autor destaca que esse tipo de pesquisa qualitativa “[...] é, muitas vezes, vista como uma maneira de dar poder ou dar voz às pessoas, em vez de tratá-las como objetos, cujo comportamento deve ser quantificado e estatisticamente modelado” (p. 30).

No que se refere aos procedimentos metodológicos, se caracteriza como pesquisa-ação, haja vista que sua proposta está pautada no envolvimento direto da pesquisadora com os participantes dentro da ação elaborada e desenvolvida. Para Thiollent (1986) a pesquisa-ação

É um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (1986, p. 14).

O mesmo autor também enfatiza que

Em geral, a ideia de pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos [...]. Querem pesquisas nas quais as pessoas tenham algo a ‘dizer’ e a ‘fazer’ (p. 16, grifo do autor).

Tal concepção encontra consonância com essa pesquisa, pois no seu delinear, pesquisadora/professora e participantes/alunos estiveram não somente desenvolvendo ações durante os laboratórios de dança, mas, principalmente, expuseram suas perspectivas sobre elas.

A coleta de dados se deu por meio da observação participante durante as aulas, questionários, anotações das rodas de conversa, e por meio de gravações em vídeo e fotos das atividades.

A opção pela técnica da observação participante, dá-se mediante o envolvimento direto da pesquisadora com os participantes da pesquisa, direcionando e mediando as atividades nos laboratórios. Para Lakatos e Marconi (2003) essa técnica “Consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. [...]. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste” (p. 194).

Da mesma forma, as rodas de conversas, realizadas ao final das aulas ou nas aulas posteriores, tiveram o intuito de perceber as dificuldades, curiosidades, ideias e sugestões no processo criativo, pois de acordo com Moura e Lima (2014) é “[...] uma forma de produzir dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para discussão” (p. 99).

Além disso, como estamos num processo investigativo com crianças, nos apoiamos no pensamento de Oliveira e Silveira (2015, p. 95) ao afirmarem que

Fazer pesquisa com crianças é muito mais do que “dar voz” a elas, é escutar as vozes e observar as interações e situações, sem deixar de lado a questão do olhar do pesquisador, mas sem cometer o equívoco de trazer os sujeitos para os relatos apenas a partir desse olhar (apud OLIVEIRA E SILVA, 2017, p. 39, destaque do autor).

A análise da experiência ocorreu a partir desses materiais coletados dos questionários, observação e rodas de conversas, considerando exterioridades como: direcionamento das ações; atitudes autônomas e manifestações de criatividade. Não se pretende aqui fazer comparativos ou qualquer tipo de medição em categorias, mas sim, refletir acerca do processo criativo vivenciado pelos alunos durante a pesquisa, seguindo os princípios de uma análise qualitativa.

## 4.2. Participantes da pesquisa

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual de Tempo Integral Prof<sup>o</sup> Garcitylzo do Lago e Silva onde atuo como professora de Arte.

A referida escola foi fundada no ano de 2010 e desde então mantém-se ativa e atendendo alunos em três níveis de ensino básico: Ensino Fundamental – Anos Iniciais, Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. Sua infraestrutura é composta de 24 salas de aula, divididas em dois pavimentos, sala de música, sala de dança, espaço *maker*<sup>9</sup> (inaugurado em 2022), sala de recursos – educação inclusiva, quadra poliesportiva, piscina, campo de futebol, dois refeitórios, *hall*, biblioteca e auditório.

Por ser escola de tempo integral, os alunos adentram a escola no horário de 7h15 e saem as 16h. Fazem três refeições diárias (café da manhã, almoço e lanche da tarde). A carga horária dos componentes curriculares é diferenciada das escolas regulares, sendo as aulas divididas em 7 (sete) tempos diários, com duração de 60 (sessenta) minutos, cada. As aulas de Arte, nesse contexto, possuem um total de 2 (duas) horas semanais. As salas de aula do Ensino Fundamental – Anos Iniciais são equipadas com mesas e cadeiras individuais e possuem armários de metais onde os estudantes guardam seus materiais de descanso. As demais salas são equipadas com carteiras escolares. Nos corredores estão dispostos, a partir de 2022, os armários onde os estudantes deixam grande parte de seus livros e material escolar já que não é rotineiro o envio de atividades para casa, pois por ser escola de tempo integral prioriza-se a sua realização durante as aulas em sala.

A escola está localizada no bairro Parque Riachuelo, em Manaus – Amazonas, em uma área periférica que se situa próximo ao conjunto habitacional Cidadão X e uma área de invasão habitacional indígena em sua frente. A comunidade escolar é, em sua maioria, formada por alunos de baixa renda, residentes no conjunto habitacional e dos bairros que a circundam. Embora não tenhamos dados quantitativos específicos, é válido frisar nossa percepção da presença de muitos alunos irmãos estudando na mesma escola. O que nos chama a atenção nessa observação é a questão da sociabilidade entre os alunos, por conviverem dentro e fora da escola e, o aspecto socioeconômico que se assemelha nesses casos.

Os participantes da pesquisa são alunos do 4º ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, que é uma turma composta por 37 (trinta e sete) alunos que, em sua maioria, estudam

---

<sup>9</sup> Laboratório de atividades práticas e experimentais que integra o projeto “Fazer para Aprender” da Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas - Seduc/Am. Fonte: <https://www.sabermais.am.gov.br/pagina/projeto-fazer-para-aprender>

desde o 1º ano na mesma escola, tendo o ensino de Arte ministrado por mim. A opção pelo 4º ano se deu por entender que é uma série em que os alunos já passaram pelo processo de adaptação, que ocorre na transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, e, pela fase de Alfabetização que ocorre nos primeiros anos dessa fase da Educação Básica. Dessa forma, percebo a possibilidade de aprimoramento das percepções na Arte e, especialmente, a amplitude das possibilidades criativas como uma etapa de progressão do conhecimento.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao situar o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, no contexto da Educação Básica, versa sobre essa progressão existente especificando que

Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a progressão do conhecimento ocorre pela **consolidação das aprendizagens anteriores** e pela **ampliação das práticas** de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender (BRASIL, 2018, p. 59, grifo do autor).

A BNCC destaca ainda que, com essa progressão do conhecimento

Ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente (BRASIL, 2018, p. 59).

Neste estudo, os participantes não serão caracterizados individualmente, mas suas ações são pontuadas de forma individual e poderão ser identificadas durante a análise dos dados.

#### **4.3. Etapas do processo de criação: desenvolvimento das ações**

Como procedimento metodológico, a pesquisa é composta em três etapas sequenciais que se complementam: preparação corporal, laboratórios de experimentação e criação coletiva.

- Etapa 1: preparação corporal

A primeira etapa foi composta por aulas de percepção corporal com momentos em que os alunos realizaram ações corporais propostas pela professora. A ideia partiu do interesse em direcionar o olhar para a dança e tornar esse momento contínuo nas aulas de Arte. A base para essas aulas estava na efetivação de ações corporais do cotidiano e sequências a partir dos esforços do movimento descritos por Laban (1978) que envolvem alterações de posições tanto



do corpo como de partes dele, e a prática de movimentos com objetos simples, como cadeira, mesa, material escolar. Nessa etapa, um questionário foi aplicado aos participantes, a fim de captar suas percepções antes dos laboratórios de experimentação.

- Etapa 2: laboratórios de experimentação

A segunda etapa consistiu na aplicação de laboratórios em que os alunos fizeram experimentações com elementos característicos da cultura amazônica. A proposta previa o uso de objetos, músicas e memórias como elementos norteadores de todo o processo de experimentação e criação e, para isso foram propostas atividades de forma coletiva com estímulos e proposições, envolvendo a dança.

Dentro dessa etapa, cada elemento previa uma finalidade distinta:

**Objetos:** (re)conhecimento de objetos regionais e suas funções, bem como o seu manuseio de forma habitual, e um processo de criação diferenciado com o mesmo.

**Músicas:** compreensão de sons da natureza, bem como das composições musicais ora construídas por compositores locais. Prática de movimentos direcionados e improvisação;

**Memórias:** busca por memórias, individual e coletiva, relacionadas à cultura amazônica nos ambientes de vivências, tais como família, escola e comunidade.

- Etapa 3: criação coletiva

Nessa última etapa foi realizada uma composição coreográfica a partir dos experimentos nos laboratórios. A criação foi coordenada pela professora e o objetivo central, que os alunos fossem direcionados a produzir de forma autônoma, mas dentro da proposta delineada pelo grupo. Ao final dessa etapa, um novo questionário foi aplicado aos participantes, a fim de captar suas percepções sobre todo o processo.

#### 4.4. Descrição das ações

##### *Preparação 01*

Nessa aula de preparação, foi realizada uma experimentação de construção coreográfica a partir de movimentos do cotidiano escolar dentro de sala de aula. No primeiro momento, os alunos foram orientados a sentar de forma livre (mesmo que fosse numa posição que não é considerada adequada) e essa era a posição inicial. Em seguida, determinei 04 tempos para que os alunos se levantassem. A partir daí, comecei a instigá-los a identificar movimentos que eles fazem dentro de sala de aula. Muitas ideias de movimentos distintos surgiram e nós fomos incluindo, um a um, numa sequência coreográfica, sempre

determinando 04 tempos para cada movimento incluído. Essa sequência foi concluída com 10 movimentos, além da posição inicial: levantar, correr no lugar, sentar (de forma livre novamente), bater na mesa, sentar de forma correta na cadeira, espreguiçar o corpo, pegar o livro, folhear o livro em cima da mesa, ler o livro erguido e conversar (todos ao mesmo tempo). A sequência coreográfica foi filmada como registro e pode ser visualizada no link <https://youtu.be/tQ4SY8fxl-U> ou no QR Code 01 (APÊNDICE A).

Essa primeira etapa estava prevista para ser concluída em 03 aulas, porém as aulas presenciais foram interrompidas devido à necessidade de uma revitalização na escola. Dessa forma, as turmas passaram a ser atendidas por ensino remoto e, no caso da turma participante dessa pesquisa, as atividades e orientações eram repassadas no grupo da turma, no aplicativo de mensagens *whatsapp*, sem qualquer possibilidade de aulas síncronas.

### *Desafios no ensino remoto*

Visando não interromper o processo de preparação dos alunos para a pesquisa, durante o período remoto, fiz uma alteração nos procedimentos metodológicos e incluí nessa etapa, uma preparação envolvendo conhecimentos sobre a cultura amazônica. A princípio pretendia abordar os elementos da cultura amazônica somente de forma presencial durante as aulas e nos laboratórios de experimentação, porém diante das circunstâncias estabelecidas, percebi que o contexto remoto poderia ser oportuno para abordar alguns elementos que não estariam nas experimentações de forma presencial, mas que poderiam contribuir para o processo de identificação da cultura local. Por essa razão, optei por produzir dois vídeos: o primeiro sobre alimentos típicos da Amazônia e o segundo sobre a relação do amazônida com os rios.

Antes de optar pela produção de vídeos, fiz uma vasta pesquisa pela plataforma de compartilhamento YouTube, na tentativa de encontrar uma ou mais opções que pudessem atender à essa demanda. Porém, não obtive êxito na busca, uma vez que tive que considerar aspectos como o tempo de duração, linguagem adequada e conteúdo específico de acordo com o planejamento pedagógico.

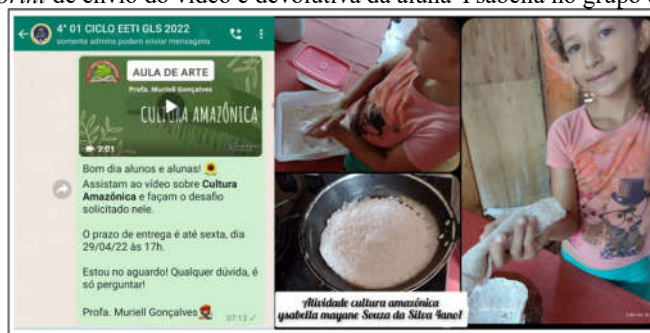
Nessa perspectiva, iniciei a produção dos vídeos escrevendo um roteiro curto, mas que contivesse as informações necessárias ao entendimento dos alunos e, principalmente, com uma linguagem pela qual estão familiarizados. Em seguida, busquei na internet imagens disponíveis para compor as partes visuais. A composição primária dos vídeos foi feita de forma simples com o uso da versão gratuita do site **canva.com**, a partir do design de **Vinheta**

**para Introdução no YouTube.** A construção foi feita por páginas, onde inseri as imagens, determinei o tempo de duração de cada uma delas, fiz a inserção de textos e legendas e, atribui transições entre elas. Como a versão gratuita do site não permite a gravação de sons, fiz o download do vídeo primário e, no aplicativo **Filmora Go** (também na versão gratuita) fiz a gravação da voz sincronizada com os *frames* dos vídeos.

No final de cada vídeo também inseri um desafio para ser cumprido pelos alunos sendo que, no primeiro, deveriam enviar fotos de alimentos característicos da Amazônia e que fazem parte de sua alimentação em casa e, no segundo, enviar uma foto de um momento em que o próprio aluno esteve em contato com o rio. As versões finais dos vídeos podem ser visualizadas por meio dos QR Codes 02 e 03 (APÊNDICE A) ou através do link <https://youtu.be/LTwjSpgyKdQ> para o vídeo “Cultura Amazônica” e do link <https://youtu.be/OriyLx9Ljm0> para o vídeo “Rios da Amazônia”.

Os vídeos foram disponibilizados para os alunos por meio do grupo de WhatsApp da turma e a devolutiva das fotos dos desafios da mesma forma, conforme figura 01. Para cada vídeo os alunos tiveram um intervalo de 04 aulas para a conclusão do desafio e envio das fotos.

Figura 01: *print* de envio do vídeo e devolutiva da aluna Ysabella no grupo de WhatsApp

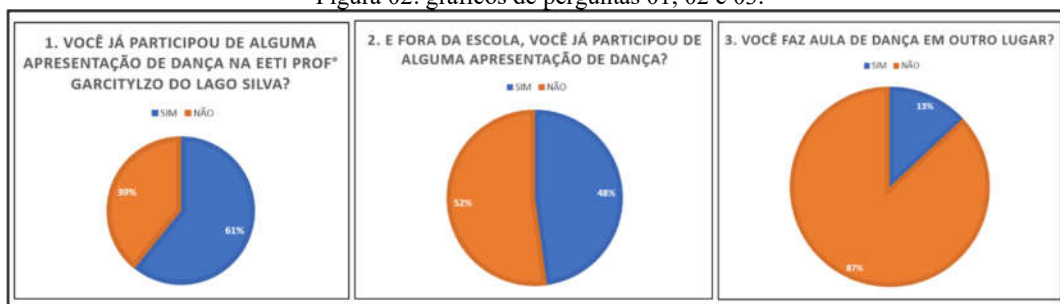


Fonte: arquivo pessoal

A etapa de preparação corporal foi retomada no mês de julho, com o retorno das aulas presenciais. Imediatamente ao retorno foi aplicado o Questionário I (APÊNDICE B), composto por seis (06) perguntas de cunho informativo sobre o envolvimento dos estudantes com a dança, seguido de três (03) perguntas referentes a elementos da Amazônia. O questionário foi aplicado pela professora de matemática da turma, sem a minha presença. A professora, a meu pedido, leu as perguntas para os alunos e eles foram acompanhando e marcando suas respostas.

Apesar de não haver nenhuma intenção de fazer um comparativo ou análise quantitativa desses dados, faremos a apresentação de gráficos com as respostas nas figuras 03 a 06, a fim de expor os dados obtidos.

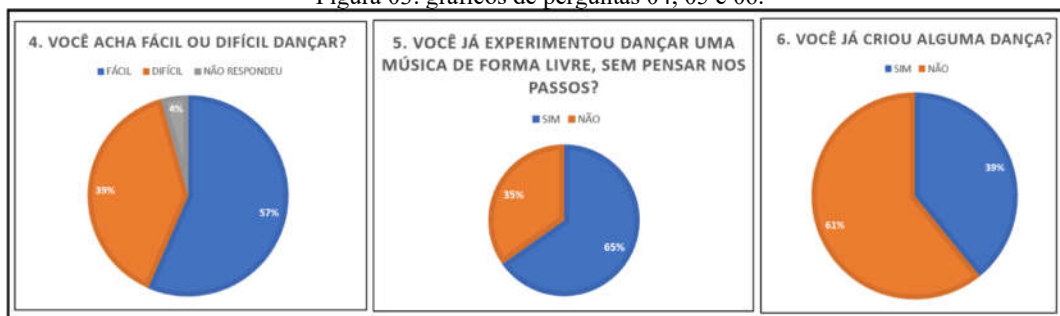
Figura 02: gráficos de perguntas 01, 02 e 03.



Fonte: arquivo pessoal

Na figura 02, encontra-se o demonstrativo das respostas para as perguntas 01, 02 e 03 que são referentes à relação dos alunos com a dança. Na figura 03, a seguir, estão demonstradas as respostas para as primeiras expressividades dos alunos com a dança, presente nas perguntas 04 a 06.

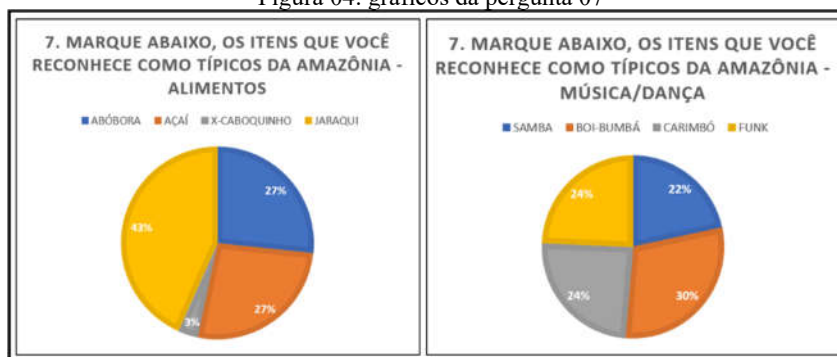
Figura 03: gráficos de perguntas 04, 05 e 06.



Fonte: arquivo pessoal

A figura 04 é composta pelo conjunto das respostas para a pergunta de número 07, na qual indaga o aluno sobre itens que reconhecem como típicos da Amazônia, na perspectiva de alimentos e também da música e a dança.

Figura 04: gráficos da pergunta 07



Fonte: arquivo pessoal

Por fim, na figura 05 é composta pelas respostas para as últimas perguntas do Questionário I, que indaga o aluno sobre hábitos amazônicos, tanto no dia a dia quanto já realizados alguma vez em sua vida.

Figura 05: gráficos das perguntas 08 e 09



Fonte: arquivo pessoal

### Preparação 02

Dando continuidade à etapa de preparação, tivemos ainda, uma roda de conversa em sala de aula sobre os desafios realizados no ensino remoto e os alunos lembraram quais alimentos eles enviaram por fotos fazendo a diferenciação de alimentos que são típicos da região amazônica e outros que são encontrados nacionalmente, como o arroz com feijão. Também falamos sobre a relação com os rios e a possibilidade de nos deslocarmos para alguns municípios do interior do estado apenas de barco. Três alunos mencionaram que já fizeram viagem de barco, na área da rede. Em seguida, comentamos sobre o banho de rio ser um costume da nossa região e os alunos mencionaram suas experiências em visualizar o encontro das águas, cachoeiras e piscinas naturais. Para finalização, os alunos fizeram experimentos de movimentos simulando estar numa canoa, seguindo as minhas orientações.

Primeiramente, a orientação foi “sentar na canoa” e “segurar o remo”. Como alguns estudantes movimentaram apenas uma das mãos, os questionei se era possível segurar um remo dessa forma. A partir daí dei orientações de como seria remar para frente, para trás e como parar uma canoa no rio. Durante as orientações os alunos foram fazendo os movimentos dos quais eu ia citando. Também simulamos a retirada de água de uma canoa e, em seguida, os modos de pesca, sendo citados pelos estudantes a rede e a vara de pescar. Para finalizar, fiz uma brincadeira indicando que alguns deles estavam “com peixes em suas varas”, instigando-os a puxar os peixes para que demonstrassem como seriam suas ações, nesses casos. A aula foi finalizada com alguns relatos de alunos sobre suas experiências diversas tais como: comer jacaré, pescar, ir para o sítio, entre outras histórias que mais pareciam as famosas “histórias de pescador”, cheias de fantasias e muita imaginação.

Figura 06: preparação corporal em sala



Fonte: arquivo pessoal

A etapa de preparação corporal foi concluída com um total de 02 aulas presenciais e 08 aulas remotas (desafios).

### *Laboratório 01*

Nesse primeiro laboratório, levei para sala de aula, alguns objetos regionais e fui apresentando um a um aos alunos, e conversando sobre eles e sobre a sua forma de uso. A cada objeto apresentado alguns alunos se dirigiam até o objeto para experimentar seu uso. Os objetos apresentados foram: peneira de palha quadrada, abanador de palha, remo de madeira, cestinho de palha, paneiro grande e chocalhos. Na Figura 07 podemos observar o aluno Murilo, demonstrando como se usa a peneira e o aluno Wilmar fazendo uma movimentação com o remo.

Em seguida, nove alunos foram à frente e escolheram um dos objetos e juntos demonstraram como usá-los, da forma que desejassem (Figura 07). Fizemos uma dinâmica de troca dos objetos entre si, de forma que pudessem experimentar mais de um objeto.

Figura 07: (re) conhecimento dos objetos



Fonte: arquivo pessoal

### *Laboratório 02*

Nesse laboratório, os alunos novamente fizeram experimentos com os objetos apresentados. Em grupos, eles foram testando formas diferentes de usar os objetos. Toda a movimentação seguia o andamento musical realizado pelos alunos com os chocalhos. Dando continuidade, dividimos um trio para os sons dos chocalhos, uma dupla para os cestinhos e uma aluna para a peneira. Foi feita uma dinâmica de deslocamento dos cestinhos até a peneira, buscando sincronia entre som e movimento com os objetos. Como última parte, foi acrescentado dois alunos para realizar os movimentos com remo e abanador (como se estivessem numa canoa), criando uma pequena célula coreográfica.

Ainda nesse laboratório, uma aluna foi para o centro da sala com o paneiro e os demais alunos foram dizendo formas de como ela poderia usar aquele objeto, conforme pode ser visto na última imagem da Figura 08. Foi sugerido aos alunos usar o paneiro na cabeça, segurar nas costas e do lado do quadril. No final da aula, os alunos falaram sobre as dificuldades de segurar os objetos, de manter o ritmo musical com os chocalhos e acharam que o objeto mais fácil é o uso do abanador.

Figura 08: explorando os objetos



Fonte: arquivo pessoal

### Laboratório 03

Neste laboratório, realizado na sala de música, iniciamos com uma conversa sobre os diversos elementos da cultura amazônica que já havíamos falado em outros momentos, como: casas, alimentos, expressões verbais e, em seguida, apresentei algumas músicas de cunho regional como as do grupo Raízes Caboclas<sup>10</sup>. Em seguida, os alunos se espalharam na sala e, ao som da música “Jaraqui”<sup>11</sup>, os alunos foram executando movimentos diversos seguindo as orientações dadas por mim. Fizemos experimentações de andar na feira, subir em um barco, andar de canoa, ticar peixe<sup>12</sup>, pescar, andar na rua e sentir calor, andar de ônibus. A maior dificuldade dos alunos, nessa experimentação foi realizar os movimentos sem o uso da fala. Para finalizar, fizemos algumas experimentações de movimentos com os objetos regionais com músicas diversificadas.

Figura 09: dando ritmo as ações



Fonte: arquivo pessoal

### Laboratório 04

Nesse laboratório fiz algumas sugestões de movimentos sequenciados, baseados nos movimentos já realizados pelos alunos nos laboratórios anteriores. Na ocasião, fizemos uma divisão de grupos para a realização de movimentos para o remo, paneiro, cestinho e peneira. Em cada grupo, um dos alunos fazia os movimentos com os objetos em mãos e os demais,

<sup>10</sup> “Formado na década de 1980, o Raízes Caboclas tem como principal objetivo a abordagem das raízes culturais da Amazônia, buscando referência nas diversas tendências musicais da região”. (Fonte: <https://www.lettras.com.br/raizes-caboclas/biografia>). “Trabalhando o cotidiano regional, o Grupo traz em sua mensagem elementos que sinalizam para a conscientização ambiental, a valorização do homem amazônico e a interação com o espaço geográfico” (CARDOSO, 2017, p. 26).

<sup>11</sup> Compositores: Rubens Bindá / Eliberto Barroncas, álbum JARAQUI, 2000. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1UFipRw3HwA>

<sup>12</sup> O objetivo de “Ticar” consiste em facilitar a remoção das espinhas do peixe durante o consumo. Após retirar as vísceras do pescado, a técnica de ticar peixe é feita com o auxílio de uma faca (peixeira bem amolada) usada para dar cortes paralelos no peixe, começando da cabeça até o rabo. O ato também ajuda a fixar o tempero, na maioria das vezes, feito com limão, alho e pimenta. Mais que uma técnica, ticar peixe é uma arte, que requer habilidade, esforço, determinação e prática. De acordo com os mais experientes, qualquer pessoa pode aprender como tratar peixe. O ato pode ser apreciado nas várias feiras e Mercados da capital amazonense (Matéria de Marcos Pessoa, publicada em 22 de novembro de 2018) disponível em: <https://noamazonaseassim.com/conheca-mais-sobre-a-arte-de-ticar-peixe/>



apenas a movimentação em si. Fizemos a mesma sequência coreográfica com uma música de andamento lento e outra de andamento mais rápido.

Figura 10: sequência coreográfica com objetos e música



Fonte: arquivo pessoal

### *Laboratório 05*

Nesse laboratório, realizado na área externa da escola, fizemos uma continuidade das sequências de movimentos e os objetos ao som da música “Remei, Remei”<sup>13</sup>, do grupo Raízes Caboclas. A orientação dada aos alunos é que se deslocassem pelo ambiente e, em determinado momento, parassem e realizassem os movimentos pré-determinados aos grupos no laboratório 04. Depois fui propondo que todos fizessem os movimentos de todos os grupos, da mesma forma: deslocamento pelo ambiente, seguido de movimentos. Num primeiro momento, quando lhes dava o comando para parar, imediatamente todos corriam e se alinhavam de frente para mim, então paramos diversas vezes e eu explicava que não havia essa necessidade e, principalmente, que eles poderiam ser mais livres na sua movimentação e caminhada. Na roda de conversa, ao final da aula, os alunos relataram que “foi mais legal” porque tinha mais espaço para se movimentar, alguns troncos de árvores para subirem. Uma das alunas se referiu ao calor e que conseguiu pensar em outros movimentos estando na área externa.

Figura 11: experimentando ao ar livre



Fonte: arquivo pessoal

<sup>13</sup> Compositores: Celdo Braga/Eliberto Barroncas, álbum *MISSA CABOCLA: UMA PRECE AMAZÔNICA*. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=MT\\_zGNJFSNE&list=OLAK5uy\\_nV21s\\_xsmFL112-qF1SinRqUNQIavnCYM&index=2](https://www.youtube.com/watch?v=MT_zGNJFSNE&list=OLAK5uy_nV21s_xsmFL112-qF1SinRqUNQIavnCYM&index=2)

### *Laboratório 06*

Como último laboratório, os alunos deveriam contar histórias coletadas com seus familiares que envolvessem aspectos relacionados à cultura amazônica, porém, poucos alunos trouxeram essas histórias. A aluna Ana Carla contou sobre a infância de sua mãe ser numa região com muitas frutas, na qual ela tinha acesso. O aluno Caio falou sobre sua mãe morar próximo ao rio, a aluna Ananda contou uma história envolvendo a presença do curupira ter sido vista por sua mãe na infância e, por último o aluno Davi contou a história de sua mãe que quando criança se perdeu na floresta, próximo à beira do rio.

### *Banquete Amazônico*

Como poucos alunos trouxeram as histórias de seus familiares fizemos novamente uma alteração nos procedimentos metodológicos dessa pesquisa e incluímos a realização de um banquete amazônico, como forma de criação de memórias sobre a cultura, a partir dos alimentos. A proposta de realização de um banquete foi sugerida pela banca de qualificação e tornou-se muito significativa nessa etapa da pesquisa.

O banquete foi realizado no ambiente da biblioteca da escola e com a ajuda das profissionais da cozinha que prepararam os alimentos. Na ocasião preparamos uma mesa temática com: macaxeira e cará roxo cozidos, banana pacovã frita e cozida, bolo de macaxeira, tapioca, tucumã e castanha do Brasil. Em outra mesa, dispusemos açaí, farinha do Uarini<sup>14</sup> e farinha de tapioca, além de suco de cupuaçu e guaraná “Baré”<sup>15</sup> que podem ser visualizados na figura 12.

---

<sup>14</sup> Um tipo de farinha feita com base de mandioca com formatos de bolinhas que lembram as ovas dos peixes. Segundo o site Portal Amazônia “Ela é fabricada no interior do Amazonas, nos municípios de Uarini, próximo a Tefé, e Alvarães, e mais 18 comunidades ribeirinhas. Elas são produzidas dentro da Reserva de Desenvolvimento Sustentável (RDS) Mamirauá”. Disponível em: <https://portalamazonia.com/amazonia-az/farinha-uarini>

<sup>15</sup> O refrigerante Baré é uma marca que pertence a AmBev com nome inspirado na tribo de índios Barés, da região de Manaus, no sabor guaraná. É comercializado somente na região da Amazônia [...]. (Fonte: <https://www.propagandashistoricas.com.br/2013/09/sabores-do-passado-refrigerante-bare.html>)

Figura 12: mesa do banquete



Fonte: arquivo pessoal

A dinâmica do banquete ocorreu como uma aula temática onde apresentei os alimentos que estavam na mesa e então dialogamos sobre eles, abordando as formas de preparo, consumo, entre outros. Iniciei pela farinha de tapioca e, em seguida, quando falávamos sobre a farinha do Uarini, chamei a aluna Eloize para explicar o processo de fazer farinha, pois em outra roda de conversa ela havia dito que aprendeu esse preparo com seus familiares (figura 13).

“Primeiro tem que descascar a mandioca, depois tem um negócio que vai ralar a mandioca, depois coloca na coisa que esquentar [panela], depois tem que mexer e depois peneirar “, disse ela. (informação verbal)<sup>16</sup>

Dando continuidade, falamos sobre a castanha do Brasil e mostrei nas versões com e sem casca, sendo a primeira apenas para o toque de sua textura e a segunda para a degustação. Perguntei aos alunos sobre como é que se descasca a castanha e em coro, eles responderam: “na porta”, então expliquei que esse é um hábito comum em nossa região, mas que existem outras formas de “quebrar a castanha”. A aluna Ananda então explicou que seu tio quebra castanha colocando-a embaixo da cadeira de balanço.

Seguimos falando dos alimentos tucumã, banana, macaxeira e, no momento que estava apresentando o açaí, o aluno Adriel se manifestou dizendo: “eu sei fazer açaí”. Então o chamei a frente e pedi para que ele explicasse para seus colegas (figura 13).

<sup>16</sup> Fala da aluna Eloize, durante a atividade Banquete Amazônico em 21 de setembro de 2022.

Nas suas palavras: “Pega o açaí [fruta] e começa a lavar, aí coloca num negócio grande [apontou para o panela], aí tu começa a amassar com umas garrafas, vai amassando até ficar bom, aí ‘bota’ em outra vasilha e fica assim”. (informação verbal)<sup>17</sup>

Figura 13: dialogando sobre os alimentos



Fonte: arquivo pessoal

Na sequência, como é possível ver na figura 14, cuias com goma de tapioca, farinha do Uarini, farinha de tapioca e castanha com cascas foram entregues para os alunos, para que pegassem e sentissem as texturas desses alimentos. Também os lembrei, que a nossa experiência com o banquete seria “transformada” em movimento na criação coletiva, ou seja, precisaríamos pensar em como aquele dia ficaria em forma de dança. Depois disso, iniciamos as degustações, com cada aluno indo à mesa e se servindo daquilo que pretendia comer e beber (figura 14). Finalizamos o banquete, servindo picolé de buriti<sup>18</sup>.

Figura 14: texturas e degustação



Fonte: arquivo pessoal

<sup>17</sup> Fala do aluno Adriel durante a atividade Banquete Amazônico em 21 de setembro de 2022.

<sup>18</sup> Buriti é uma planta de origem amazônica, uma palmeira monocaule com 2,8 a 35 m de altura. As folhas são usadas como cobertura para casas, fornecendo ainda fibras para artesanato. Fornece palmito comestível e do fruto do buriti se extrai o óleo de miriti, comestível e empregado na fritura de alimentos. A sua polpa é bastante apreciada e após a fermentação fornece o vinho de buriti, consumido com açúcar e farinha de mandioca. Também é empregada no preparo de doces, sorvetes, picolés, refrescos, etc (FERREIRA, 2005) Disponível em: <https://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/item/24785/1/folder-buriti.pdf>

### *Criação coletiva*

Como última etapa de da pesquisa, foi realizada uma composição coreográfica com cerca de 7 minutos. A criação em si foi realizada durante 06 aulas. Para a musicalização da coreografia conversei com os alunos e fui mostrando as sugestões de músicas de artistas e grupos regionais para fazer um compilado. Todas as músicas já haviam sido levadas aos laboratórios de experimentação. O delineamento da coreografia foi elaborado por mim e os alunos ficaram a cargo da construção dos movimentos, baseando-se nas experimentações já vivenciadas. Essa iniciativa se deu, por entender como abordamos no capítulo 2, que aos 9 e 10 anos de idade, as crianças ainda estão numa fase muito concreta, sem a perspectiva da abstração para construir uma cena imaginária. Além disso, por ser uma primeira criação coletiva, acreditamos que, dessa maneira, as atividades fluiriam muito mais.

Sendo assim, no primeiro dia de criação, fizemos um experimento com meninos e meninas, na cena, dois alunos ficavam numa canoa cenográfica enquanto que outros seis alunos ficavam em pé e faziam movimentos de remada. Em seguida, outros meninos entravam em cena ao passo que as meninas saíam. Porém, ao final dessa aula, o aluno Kauã fez a sugestão de que todos os meninos participassem desse momento e que as meninas só entrassem depois. Combinamos dessa forma e, na aula de criação seguinte, dispusemos todos os meninos na cena, com agora três meninos na canoa cenográfica e os demais em pé, e assim construímos a primeira cena, que foi intitulada: **pescadores**. A cena em si foi constituída por uma sequência de movimentos de remada sincronizados, seguidos de movimentos que simbolizavam formas de pescaria com rede e vara de pescar. Para dar dinâmica, fiz a inclusão de um cânon coreográfico<sup>19</sup> entre as filas. A sonoridade dessa cena foi composta pela mescla das músicas “Remei, remei” e “Tambores de Cuiá”<sup>20</sup>, ambas do Grupo Raízes Caboclas.

No terceiro dia de criação, construímos a cena: **paneiro**. Nela, a aluna Rebeca entra com um paneiro grande ao fim da cena dos pescadores, e os meninos simulam colocar os peixes que pescaram no paneiro, em seguida, ela chama outras meninas e juntas, fazem uma brincadeira, girando ao redor, levantando, colocando e tirando a menina menor de dentro do paneiro. Fizeramisso ao som da música “Paneiro”<sup>21</sup> na voz do artista Celdo Braga.

<sup>19</sup> Cânon – inúmeras repetições exatas do mesmo conjunto de movimentos (FAHLBUSCH, 1990, p. 124).

<sup>20</sup> Compositores: Celdo Braga/Eliberto Barroncas, álbum TAMBORES DE CUIA, 1996. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=PYgq9t5c\\_Ro&list=OLAK5uy\\_kU6XJfoEnX3nqnk2eBZrudWafvMDQ5Bfk](https://www.youtube.com/watch?v=PYgq9t5c_Ro&list=OLAK5uy_kU6XJfoEnX3nqnk2eBZrudWafvMDQ5Bfk)

<sup>21</sup> Compositores: Raízes Caboclas, álbum CAMINHOS DE RIO, 1994. Versão voz e violão de Celdo Braga. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7I0PIxn8iv4>

Já no quarto dia de criação, fizemos a inclusão dos objetos regionais em uma nova cena, essa que foi chamada de **costumes e brincadeiras**. Iniciamos contando dois compassos musicais de oito tempos, para que em duplas as alunas fossem entrando em cena e realizando movimentos que haviam combinado com seus objetos cênicos. Isso ocorreu na seguinte ordem: dupla com cesto de palha pequeno, dupla com abanador e dupla com peneira. Em seguida, propus duas ações: uma dupla, com movimentos lavando roupa na beira do rio e, um trio brincando de “pega-pega”<sup>22</sup>. Durante o ensaio, a aluna Ananda, que ficou com a lavagem de roupa, encontrou um retalho de tecido de juta<sup>23</sup> que estava com os demais materiais e, pediu para usá-lo na sua movimentação, sendo assim mais um objeto cênico foi inserido na coreografia.

É importante ressaltar que o tempo musical e a contagem em compassos aqui explicitados já são comuns nas atividades envolvendo dança com a turma por conta de outros ensaios e apresentações anteriores na qual utilizamos a contagem musical em compassos de oito tempos e, também, pelo fato de ser um conteúdo aplicado dentro da unidade temática de música nas séries iniciais.

Para seguir a coreografia, após a brincadeira de pega-pega, todas as meninas entram na cena e realizam uma sequência coreográfica conjunta com movimentos que representam fazer e peneirar farinha, lavar e estender a roupa e, se arrumar. Depois disso, já no quinto dia de criação coletiva, passamos ao momento ilustrativo ao banquete amazônico, quando seis meninas vão até uma mesa no canto direito do palco, pegam cuias e voltam para o centro. Nessa hora, realizaram outra sequência coreográfica fazendo uso dessas cuias e depois devolvendo-as para a mesa. Essa cena se encerra com a entrada do aluno Caio com uma corda de sisal em mãos, chamando todos para a brincadeira “cabo de guerra”<sup>24</sup>. Todos brincam e ao final da música, as meninas soltam a corda e alguns meninos caem no chão. A música utilizada nessa cena foi “Felicidade”<sup>25</sup> também do grupo musical Raízes Caboclas.

<sup>22</sup> Um pega e o outro foge: é o pega-pega, ou pique-pega. As regras são simples: quem a criança pegar, será o pegador da vez. A brincadeira só termina quando todas as crianças são pegas. (PARO, 2020, p. 17)

<sup>23</sup> Juta é uma fibra têxtil vegetal biodegradável e reciclável que após transformada em tecido é utilizada na produção de sacos de alimentos e variadas aplicações têxteis.

<sup>24</sup> “O jogo se desenvolve assim: duas equipes posicionadas em colunas, frente a frente, segurando uma única corda grossa que se apóia na mão de todos os participantes das equipes” (VINHA, 2004, p. 04). Segundo Conti et al (2017, p. 280) Este jogo, também chamado de cabo de força, é um dos principais jogos praticados pelos indígenas [...].

<sup>25</sup> Compositor: Didico, álbum JARAQUI, 2000. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=NFMsFNGoX4s&list=OLAK5uy\\_nNuKwVd4jIPdTjvhsWBWw3PcKmc3uuhsw&index=8](https://www.youtube.com/watch?v=NFMsFNGoX4s&list=OLAK5uy_nNuKwVd4jIPdTjvhsWBWw3PcKmc3uuhsw&index=8)

No sexto dia de criação, preparamos as duas últimas cenas, sendo essas construídas, respectivamente, a partir do texto e música “O choro do Vento”<sup>26</sup> de Celdo Braga e Rosivaldo Cordeiro. No texto inicial da música, que fala sobre as balsas de madeira e sua relação com os ribeirinhos, vários alunos foram direcionados a algumas encenações: dois alunos na canoa, duas meninas sentadas como se tivessem na beira do rio se banhando, outras lavando roupa e outras peneirando farinha. Ao final do texto, todos se retiram.

A última cena, nomeada de **rede**, foi construída a partir de uma brincadeira com uma rede, da seguinte maneira: o aluno Adriel entrou na cena carregando a rede e com a ajuda dos alunos Caio, Rebeca e Eloize, a desenrolou. Sugeri que a cena deveria ser pensada em como se eles tivessem “armando a rede”, ou seja, preparando para amarrá-la em ambos os lados dos punhos. Juntos, eles propuseram esticar, balançar para os lados e depois para baixo e para cima e, então, ajustamos esses movimentos de acordo com o tempo musical. Em seguida, sugeri que quatro alunas entrassem em cena como crianças brincando, passando de um lado para o outro, como se estivessem atrapalhando a armação da rede e, ainda, que eles “prendessem” as crianças naquela rede. Elas então, se posicionaram abaixadas e os quatro colocaram a rede sobre elas, girando sobre o mesmo eixo. Para finalizar a cena, dois alunos de cada lado seguraram a rede pelo punho (como se tivessem armado) e uma das meninas deitou na rede, com as demais ao chão e ao redor, representando o dormir. Os demais alunos foram posicionados em grupos diversos no palco, de forma que todos estivessem em cena, sendo divididos entre as representações de todas as cenas feitas durante a coreografia. Suas movimentações, seguindo o andamento musical, deveriam ser feitas lentamente, até a finalização da música.

### *Ensaios e apresentação*

Com a composição coreográfica pronta, tivemos mais 05 ensaios, nos quais ajustamos tempo musical, entradas e saídas das coreografias, postura dos alunos nos bastidores e o manuseio correto dos elementos cênicos. Além disso, durante os ensaios, por conta das ausências de alguns alunos, ensaiamos substituições do elenco para que não houvessem falhas na execução coreográfica.

A apresentação final ocorreu no dia 09 de novembro de 2022, às 9h30, no auditório da escola e com a presença das turmas do 2º ano 01 e 6º ano 03, da gestão escolar e outros

---

<sup>26</sup> Compositores: Celdo Braga/Rosivaldo Cordeiro, DVD O POETA E O PASSARINHO, 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=i6Z9d2GWkKU>

convidados. O vídeo completo foi disponibilizado para a comunidade escolar na plataforma de compartilhamento de vídeos YouTube, no canal da própria escola e pode ser acessado por meio do link <https://youtu.be/at-X1Qunc8Y> ou pelo QR Code 4 (APÊNDICE A).

Além dos objetos utilizados na coreografia, o espaço cênico também foi composto por uma canoa cenográfica e um espaço alusivo ao banquete amazônico, do qual seis alunas pegaram e deixaram suas cuias durante a dança. Também foram colocadas folhas de palmeiras ao fundo do palco, para melhor compor um cenário referente à Amazônia. O figurino utilizado pelas meninas foi uma saia de chita florida, com a própria blusa do fardamento escolar e, no cabelo, usaram duas tranças laterais com pompons de fuxico nas pontas. Os meninos não tiveram um figurino específico, mas suas calças foram dobradas na parte de baixo em alusão aos costumes de pescadores.

Figura 15: cenas da coreografia

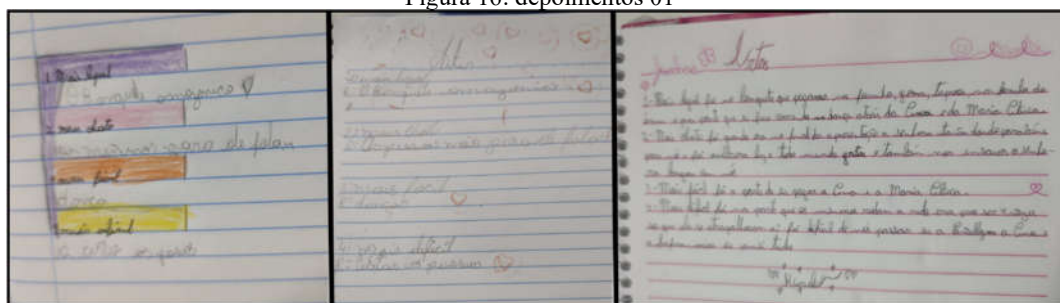


Fonte: arquivo pessoal

Na aula seguinte ao dia da apresentação final, fizemos uma roda de conversa sobre todo o processo criativo. Na ocasião, os alunos apresentaram, primeiramente, aspectos que acharam mais fácil e mais difícil na coreografia, em seguida relembramos todos os momentos do processo e, por unanimidade, os alunos citaram o banquete como a parte mais divertida. Depois, pedi que eles escrevessem o que acharam “mais legal”, “mais chato”, “mais fácil” e “mais difícil” em seus cadernos. Alguns desses relatos podem ser visualizados nas figuras 16 e 17, abaixo.

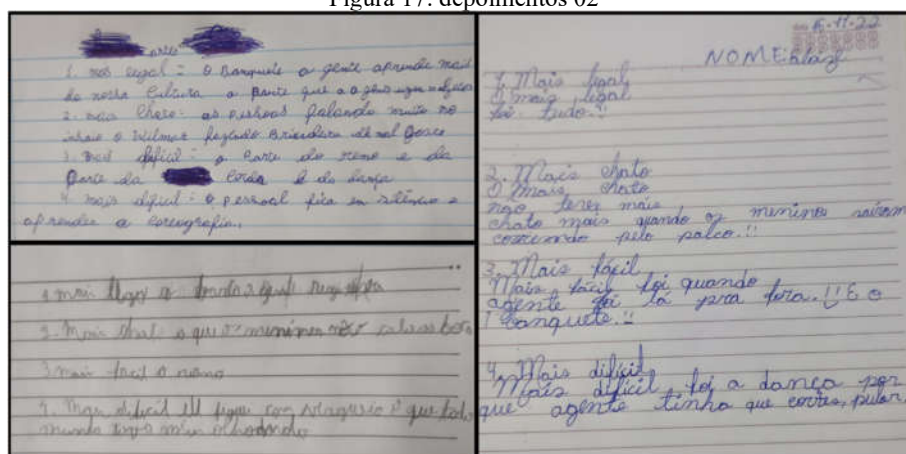


Figura 16: depoimentos 01



Fonte: arquivo pessoal

Figura 17: depoimentos 02

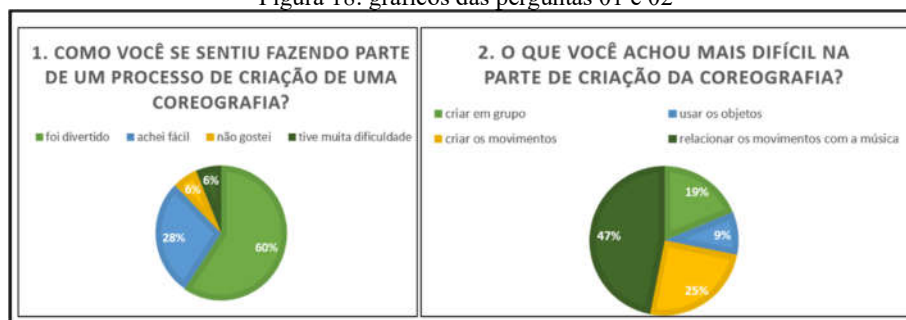


Fonte: arquivo pessoal

Também, após a apresentação final, foi aplicado o Questionário II (APÊNDICE C), composto por 07 perguntas, a fim de captar as percepções dos estudantes após o processo criativo vivenciado. Esse segundo questionário também foi aplicado pela professora de matemática da turma, sem a minha presença. A professora, a meu pedido, novamente, leu as perguntas para os alunos e eles foram acompanhando e marcando suas respostas. Os dados coletados nesse questionário, da mesma forma que o primeiro, não têm qualquer cunho quantitativo, apenas nos auxiliaram na análise e reflexão do processo criativo como um todo. Porém, as respostas serão apresentadas em gráficos, nas figuras 18 a 21, a fim de também expor os dados obtidos.

A figura 18 é composta pelas respostas das primeiras perguntas que se refere à perspectiva e gosto pessoal sobre o processo criativo da dança.

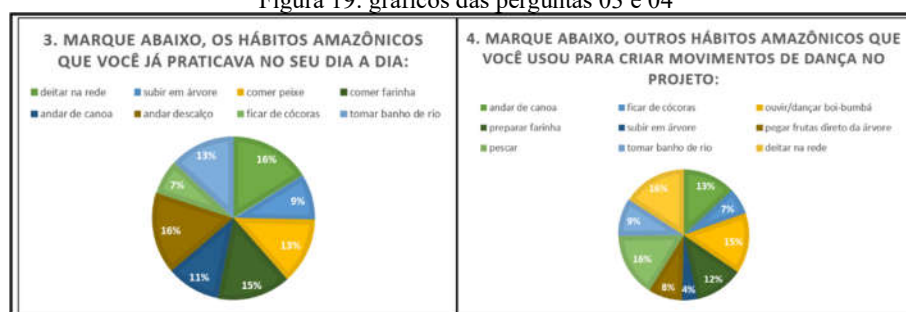
Figura 18: gráficos das perguntas 01 e 02



Fonte: arquivo pessoal

A figura 19 é composta pelo conjunto de respostas que indaga novamente os alunos sobre os hábitos amazônicos, assim como no Questionário I, mas dessa vez, sob uma nova ótica.

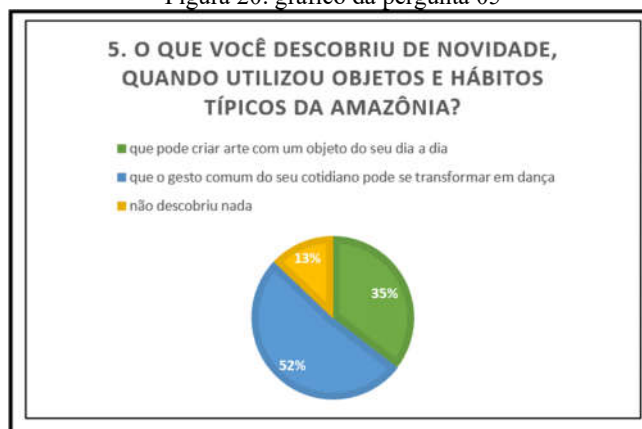
Figura 19: gráficos das perguntas 03 e 04



Fonte: arquivo pessoal

Na figura 20 é possível ver o demonstrativo do aprendizado dos alunos com a utilização de objetos regionais e hábitos amazônicos no processo de criação na dança.

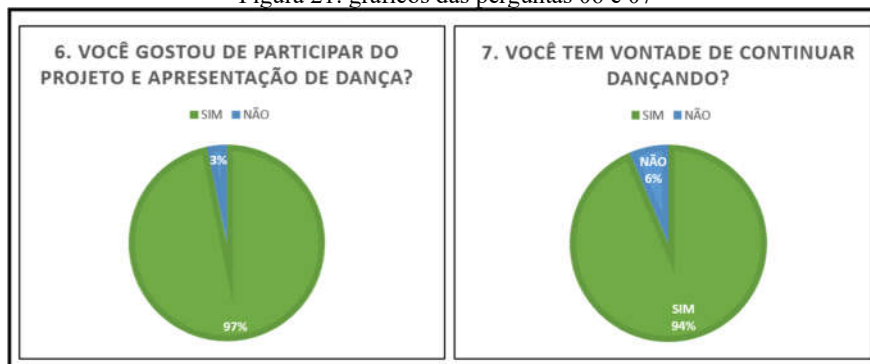
Figura 20: gráfico da pergunta 05



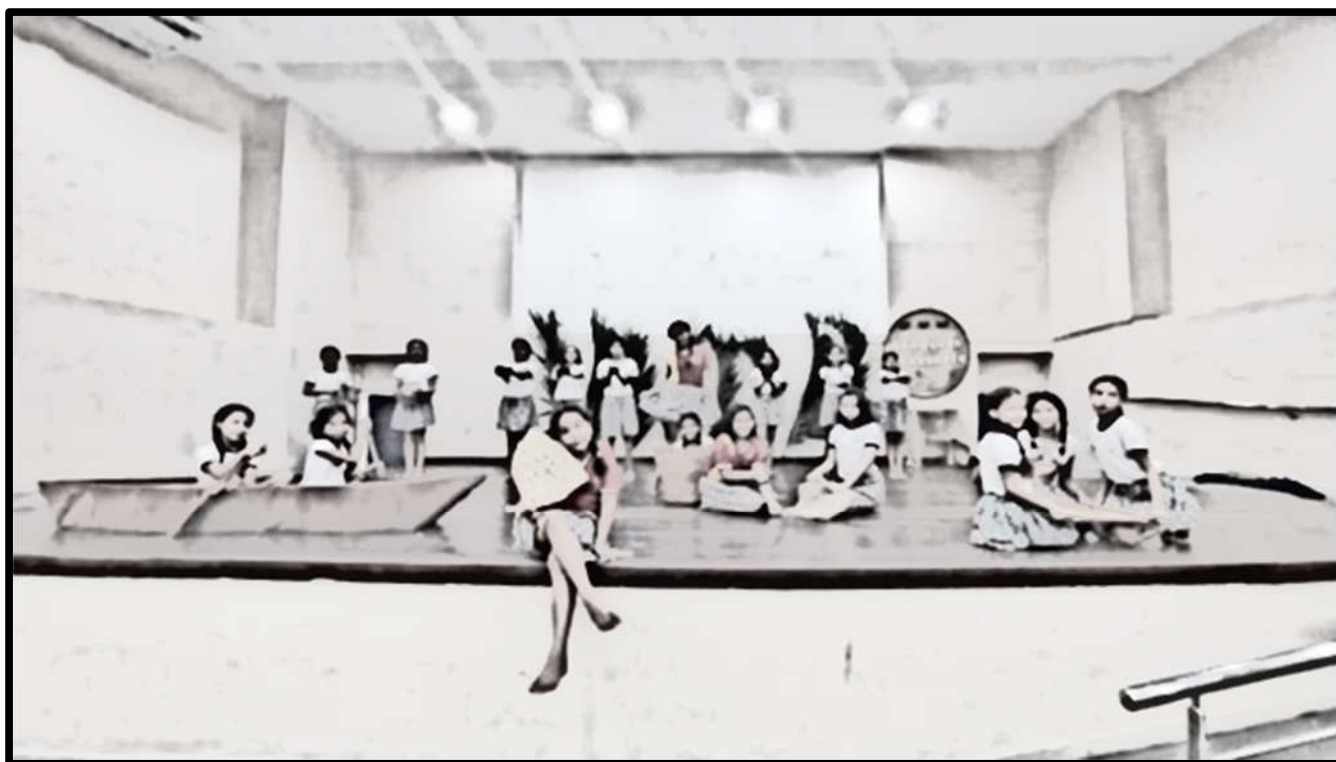
Fonte: arquivo pessoal

Por fim, na figura 21 estão os demonstrativos novamente do gosto pessoal dos alunos em relação a esse projeto desenvolvido e também sobre a continuidade da prática de dança.

Figura 21: gráficos das perguntas 06 e 07



Fonte: arquivo pessoal



## CAPÍTULO 5 - ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA

Neste capítulo dispomo-nos a analisar de forma qualitativa a experiência vivenciada no processo criativo nas aulas de Arte. Essa reflexão parte da observação participante em todas as etapas da pesquisa dos resultados obtidos nos questionários I e II e das revisitações aos registros audiovisuais das aulas.

Dessa forma, as primeiras observações dessa pesquisa provêm do momento da explanação do projeto para a turma participante. Já nesse instante, percebi o quanto os alunos estavam dispostos ao processo de experimentar e de criar. Expliquei a eles que ainda sou estudante e estou estudando para melhorar o jeito como dou aulas e usei o termo “para que as aulas sejam mais divertidas, criativas e mais legais”. Também expliquei o porquê de ter escolhido aquela turma (conforme descrito no item 4.2) e, nesse momento, nós listamos quem eram os alunos que, de fato, estão desde o 1º ano na turma (outros entraram nos anos seguintes). Conversamos por um bom tempo, alguns lembraram sobre os momentos que dançaram, outros contaram fatos aos que ainda não estavam, também falamos sobre as dificuldades de dançar, sobre ter vergonha, sobre gostar de dançar e notei o quanto eles se sentiram felizes ao serem desafiados na construção de uma coreografia. Assim, nosso entendimento desde o início das etapas encontra consonância com o pensamento de Oliveira e Silva (2017), quando afirmam que “[...] a realização de pesquisas com crianças requer do pesquisador uma postura metodológica que considere as crianças partícipes de todo processo de investigação” (p. 39).

Nas aulas presenciais da etapa de preparação corporal, antes e depois da revitalização da escola, pude notar que boa parte dos alunos estavam empolgados com os experimentos, sugeriam ideias diversas a partir das minhas propostas de movimentação e, principalmente, estavam atentos a cada detalhe. Nessa etapa, tomamos como base aspectos que envolvem a observação e análise de ações corporais simples, descritas por Laban (1978), considerando o corpo e os fatores de movimento, como tempo, peso e espaço. Para isso, os movimentos em sequência envolviam a posição do corpo em relação ao espaço, transferência de peso, direções e planos, velocidade, tempo-ritmo e fluência. A perspectiva aqui não estava diretamente ligada à execução das sequências sugeridas por Laban, mas sim de reconhecer suas referências, seguindo o “conselho” dado por ele mesmo, tendo dito:

Damos aqui o seguinte conselho: invente sequências curtas de movimentos, ou cenas de mímica, nas quais os movimentos descritos possam ser reconhecidos. Esta é uma

maneira de treinar não apenas a observação, mas também a imaginação de movimentos [...] (1978, p. 56).

Essas aulas de preparação corporal foram primordiais para que os alunos pudessem experimentar movimentações corporais diversas e dar o ritmo inicial à pesquisa, especialmente porque entre elas houve um longo período de aulas remotas. Embora os participantes já tivessem participado de outras apresentações de dança na escola, entendemos que essa preparação se fazia oportuna como um pontapé inicial desse processo, no qual eles também fizeram as primeiras experimentações na ordem da criação coletiva que foi exposto no link disponibilizado no item *Preparação 01* do capítulo 4 (p. 44).

Em relação à devolutiva dos desafios, durante esse período remoto, posso afirmar que foi bastante positiva, pois foram realizados por grande parte dos alunos da turma (o que não aconteciam com outras atividades e disciplinas). Mas o tempo de resposta nesse formato de ensino, pelo qual usamos grupo de aplicativos de mensagens, é sempre mais lento e mais extenso, uma vez que, nos grupos estão os pais/responsáveis e não os próprios alunos. Na prática, cada desafio foi realizado em duas semanas e, depois do prazo final, ainda foi aberto um novo prazo como forma de “recuperação” dos que não haviam completado os desafios, afinal todas as atividades da pesquisa estavam atreladas ao planejamento bimestral e às atividades avaliativas do componente curricular.

Esse extenso espaço de tempo fez com que as crianças tivessem um pouco de dificuldade de lembrar-se das fotos que enviaram quando retomamos ao ensino presencial, mas na roda de conversa, fui buscando suas fotos e relembando o que haviam enviado.

Um dos pontos positivos desses desafios do ensino remoto é que os alunos tiveram acesso visual a alguns elementos que delimitamos para o estudo por meio dos vídeos, que não são possíveis de apresentação no ensino presencial, devido à falta de equipamentos disponíveis para esse fim na escola. Além disso, conseguiram, principalmente, identificar esses elementos na sua vida cotidiana, dentro de suas casas. Muitas das fotografias enviadas pelos alunos chamam a atenção pelo capricho, esforço e expansão da tarefa solicitada, inclusive dos responsáveis dos alunos com a atividade, a exemplo da fotografia constante na Figura 01 (capítulo 4, p. 48) na qual a aluna Ysabella aparece manuseando a goma para fazer a tapioca, indo além da solicitação da atividade que previa apenas a foto dos alimentos.

Na ocasião do segundo desafio, sobre os rios, recebi uma mensagem de áudio da mãe de um dos alunos me pedindo desculpas por não ter uma foto do filho em contato com o rio e justificando, que naquele momento, por estar no final de uma gravidez não poderia levá-lo para tirar a foto. Essa justificativa me chamou a atenção, especialmente porque a mãe iniciou

o áudio dizendo: “É até uma vergonha pra mim dizer isso professora, mas o Murilo não tem nenhuma foto em contato com o rio”. Em resposta ao seu áudio, questionei-a se ele nunca tinha tido contato com um rio ou se apenas não havia registro fotográfico. A mãe esclareceu que tratava-se apenas da falta da fotografia dessa experiência. Nesse caso, assim como de outros alunos que também não tinham nenhum registro desse contato, no retorno presencial, eles puderam fazer um relato verbal de suas experiências tomando banho de rio e, como dito anteriormente no capítulo 4, suas histórias pareciam “histórias de pescadores”, repletas de imaginação.

Ao ouvir suas histórias percebi que esse é um hábito amazônico costumeiro de muitos deles e essa percepção se confirmou ao tabular as respostas em ambos os questionários aplicados, do qual a alternativa “tomar banho de rio” como um hábito amazônico que já realizou alguma vez na vida, teve a maior parte de marcações pelos alunos (Figuras 05 e 19, capítulo 4, p. 50, 63). Consoante a essa observação, Oliveira e Silva (2017) apontam para a visão de Chaves (2001) sobre o modo de vida dos ribeirinhos quando afirma que esses “são referenciados pela maneira como se comunicam, como representam e fazem uso dos lugares e tempos de suas vidas na relação com a natureza, sobretudo com a água” (p. 37).

Em contribuição, vale-nos lembrar as palavras de Ribeiro (2012), ora citadas na seção 3.2, do capítulo 3 (p. 36). Para ele “O ribeirinho tem seu universo marcado pela presença da mata e do rio, elementos que estão cotidianamente em sua vida” (p. 84) e por isso possui “uma afetividade de gratidão e agradecimento para com o rio” (p. 94).

Nos laboratórios de experimentação vivenciamos várias situações positivas das quais posso destacar como principal, o grande interesse dos alunos pelos objetos regionais. Interesse em tocar, usar nas experimentações e até mesmo em carregar os objetos até a sala de aula, o que muitas vezes se tornou também um aspecto negativo, pois foi motivo de brigas e discussões entre eles, visto que todos queriam segurar alguma coisa. Para sanar essas discussões, era necessário nomear os “ajudantes do dia”. Apesar das brigas, percebi que os objetos regionais se tornaram um elo dos alunos com o projeto e, também, motivo de curiosidade de alunos de outras turmas. Por várias vezes, presenciei os ajudantes do dia sendo questionados por outros alunos em relação aos objetos e suas respostas cheias de entusiasmo sempre eram as mesmas: “é do nosso projeto!”.

Além de que em nosso caso serem motivo de entusiasmo e às vezes briga, para as autoras Andrade e Godoy (2018), o uso de recursos cênicos e materiais contribuem no processo imaginativo e educativo na dança. De acordo com elas,

Muitas vezes, no intuito de aproximar o universo imaginário da criança com a dança, o professor pode valer-se de recursos cênicos e materiais que auxiliam as crianças na descoberta e na exploração do movimento, e que ajudam as crianças a imaginar e construir enredos (2018, p. 50).

No âmbito da experimentação de movimentos durante os laboratórios, é importante afirmar que, não se tratou de conhecer novos movimentos, mas principalmente de uma oportunidade de transformar movimentações associadas a costumes e hábitos amazônicos em movimentos dançados, lembrando os fatores de movimentos de Laban (1978) já trabalhados na etapa de preparação corporal. Dessa forma, as proposições partiram de comandos como: andar de canoa, remar, pescar, peneirar farinha, tomar banho de rio, entre outros. Essa perspectiva se completa com as respostas da questão 05 (cinco) do Questionário II, sobre o que descobriram de novidade no processo criativo, na qual grande parte dos alunos marcou a opção referente a descobrir “que o gesto comum do seu cotidiano pode se transformar em dança” (Figura 20).

Outrossim, ressalto um aspecto positivo observado em relação à progressão de seus movimentos durante todo processo, trago isso porque nos primeiros laboratórios muitos se limitavam a fazer movimentos funcionais e mais óbvios com os objetos regionais ou com as propostas de movimentação. Porém, com o passar das experimentações percebi algumas mudanças criativas, dentre as quais destaco um grupo de cinco meninas: Ysabella, Sara, Rebeca, Eloize e Ana Jasmym. Em grupo, elas criaram uma pequena sequência coreográfica sobre “fazer farinha”, que foi além de apenas repetir gestos, uma vez que apresentaram-na a mim com uma contagem de tempo pré-estabelecida para cada movimento e deslocamento delas de uma posição frontal para uma fila, seguindo um ritmo. As movimentações apresentadas por ela fizeram parte, posteriormente, da parte das meninas na coreografia final.

Essa progressão observada se alinha com o pensamento de Helena Katz, quando afirma que “a dança é o pensamento do corpo e processa conhecimento [...]. A habilidade que se repete melhora gradualmente através do treinamento que burila o exercício” (KATZ, 2005 *apud* SAMPAIO, 2011, p. 99).

Paralelamente, ainda no período da realização dos laboratórios, observei uma atitude autônoma não prevista no processo, mas de muita relevância no campo da experiência e do protagonismo dos alunos. Ocorreu que, durante um dia de laboratório, não liguei a câmera usada para o registro no momento em que entrei na sala, como era de costume. Não fiz isso, na verdade, porque iria primeiro conversar com eles e depois registrar apenas a parte da prática mesmo, porém o aluno Adriel percebeu de imediato e me advertiu por pelo menos três



vezes, para ligar a câmera. Na terceira, eu disse para que ele fosse lá e apertasse o botão para gravar. Imediatamente, outros alunos quiseram ir até a câmera, mas ele não permitiu que se aproximassem e ficou dizendo que ele era o responsável da filmagem. Seguimos o laboratório normalmente, mas percebi que a todo o momento ele se aproximava da câmera e checava se estava tudo certo. Ao final, ele se aproximou de mim e perguntou se podia parar de gravar e desligar o equipamento. Sendo autorizado, assim o fez e, em seguida, se vangloriou aos colegas dizendo: “agora eu sou da filmagem”. Percebi naquele momento, que aquela era uma atitude a ser valorizada, pois o aluno em questão não tem um histórico de interesse e compromisso com os estudos e, normalmente, não participava ativamente das aulas. Aliás, desde esse dia, ele esteve mais presente na escola, pois era um aluno infrequente e, mostrou-se totalmente diferente de antes. Nos laboratórios seguintes, ele passou a ser o responsável pelo equipamento de filmagem, montava e desmontava, inclusive chamava a atenção dos colegas “que ele já estava filmando”. Essa atitude se fortaleceu ainda mais, no laboratório realizado na área externa, quando solicitei que ele não fizesse a prática com os outros, mas sim, que ele segurasse uma das câmeras e fosse registrando por entre eles. Na figura 22 é possível observá-lo segurando a câmera e se deslocando por entre os demais alunos. Ao assistir o registro feito por ele, observei que a todo o momento ele fala e chama a atenção dos alunos para fazerem os movimentos corretamente porque ele está filmando.

Figura 22: aluno Adriel no registro do laboratório 05



Fonte: arquivo pessoal

Vale ressaltar ainda, sobre esse aluno, que na atividade seguinte, o *Banquete Amazônico*, descrito no capítulo 4, ele explicou para turma como fazem a produção manual de açai com garrafa em sua casa, novamente reforçando seu protagonismo nas ações.

Ações como essa, em que o estudante apresenta um despertar e um envolvimento maior com as atividades realizadas, avigoram nosso interesse e olhar sobre práticas que

fortaleçam suas atitudes. Para Volkweiss *et al* (2019) “[...] prover condições para que o estudante se sinta confortável em se expor e expor é um caminho” (p. 15). Dessa forma, as atitudes do aluno Adriel foram observadas e ressaltadas como positivas para a turma durante todo o período de pesquisa, entendendo que “Valorizar o papel que o aprendiz tem na sua aprendizagem é dizer sim ao desenvolvimento de seu protagonismo” (VOLKWEISS *et al*, 2019, p. 21).

Sobre a atividade na área externa, apesar de ter sido realizada em um dia com poucos alunos na turma, foi muito proveitosa para que eles percebessem e explorassem outras formas de movimentação. Infelizmente, a escola só possui uma pequena área que não é pavimentada e não há nenhum outro espaço com outras árvores, além das palmeiras. Mesmo assim, foi um laboratório bem dinâmico e percebi que eles tiveram atitudes muito relevantes, como o aluno Samuel, por exemplo, que foi o primeiro a subir num tronco de árvore para realizar seus movimentos; e, em seguida, vários disputaram um espaço no tronco, conforme podemos observar na figura 23, a seguir.

Figura 23: atividade na área externa



Fonte: arquivo pessoal

Os alunos gostaram bastante da atividade na área externa, apesar do sol forte e do calor que fazia naquele dia. Na roda de conversa de finalização da aula, disseram que foi diferente e divertido.

E se essa atividade foi divertida, o que dizer do banquete amazônico? Se a proposta em fazer um banquete era ajudar a criar memórias sobre a Amazônia, por meio de alimentos, podemos afirmar, sem qualquer ressalva, que foi a atividade favorita dos alunos e a que eles mais se divertiram. Ao serem questionados em sala sobre o que acharam dessa atividade, um coro se formou respondendo: “legal”. Então perguntei: “legal por quê?”.

“A gente conheceu comidas que a gente não conhecia e experimentamos” (informação verbal), disse o Murilo. “A gente também aprendeu como fazer farinha que a Eloize ensinou”

(informação verbal), ressaltou a Evellyn. “E açaí também professora” (informação verbal), completou o Kauã.

A ideia de promover um banquete com alimentos típicos da Amazônia foi sugerida pela banca no exame de qualificação e foi muito propícia, já que a ideia inicial de abordar as memórias dos alunos trazidas de casa não teve o êxito esperado, pois poucos alunos trouxeram suas histórias. Desse modo, com o “banquete amazônico” pudemos criar memórias envolvendo diversos aspectos para além da degustação, como o visual, através da observação dos alimentos feitos com a mesma matéria-prima (a mandioca, por exemplo) e o aspecto tátil, já que os alunos tocaram e sentiram a diferença de textura entre alguns dos alimentos. Além, é claro, de ser uma experiência que gerou expectativa, satisfação, entretenimento e, sem dúvida, permanecerá em suas memórias.

Nessa perspectiva, Larrosa (2014) nos afirma que “A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova (p. 19). Por isso, o foco desse estudo está na experiência e o foco do banquete amazônico esteve na criação de memórias, que “pode ser entendida popularmente como a capacidade que o ser humano tem de conservar e relembrar experiências [...]” (LARA, 2016, p. 1).

Finalizada a segunda etapa, dos laboratórios de experimentação, passamos à análise da terceira e última etapa da pesquisa sobre a criação coletiva de uma coreografia e, aqui, posso afirmar o maior desafio dentre todas as etapas. Isso porque, nesse momento, fizemos várias divisões de grupos para cada cena da coreografia. Nos ensaios de cada cena havia sempre muita dispersão dos demais alunos, que se desconcentravam, faziam brincadeiras, conversavam e acabavam se perdendo no meio da criação e dos ensaios. Foi um período desgastante e que requereu muita organização para ter domínio da situação para que não se tornasse algo que os alunos não quisessem mais fazer.

Para diminuir essa dispersão e o desgaste dos alunos, contei com a colaboração da professora de inglês da turma e, por duas vezes, durante o seu tempo de aula os separamos por grupos e, enquanto ensaiava com apenas aquele grupo específico da cena, ela permanecia em sala com o restante. Essa parceria foi primordial no processo de criação, pois permitiu que os alunos daquele grupo específico se mantivessem concentrados na proposta do momento. Ao mesmo tempo, essa divisão gerou certa curiosidade em saber o que aquele grupo fazia naquele determinado ensaio e de ser convocado para um grupo também.

Neste âmbito da composição coreográfica foi possível observar várias manifestações criativas dentre as quais destaco: o aluno Kauã, o qual fez sugestões sobre ser apenas os meninos na cena inicial dos pescadores, que inicialmente era composta também por meninas;

a aluna Safira, que rapidamente apresentou movimentos com o uso das cuias, quando solicitei; e a aluna Eloize, muito atenta ao tempo musical na coreografia, estava sempre alertando os colegas sobre o tempo de entrada e de saída do palco.

Tanto na fase de composição coreográfica quanto nos ensaios, com a coreografia já finalizada observei também outras atitudes autônomas de vários alunos da turma, que colocavam-se à disposição para substituir, nas cenas, os colegas que haviam faltado. Percebi que, apesar do excesso de conversas nos bastidores, ainda assim eles estavam atentos e aprendiam o “papel” dos outros. Tivemos vários momentos em que precisamos ensaiar com substitutos e o ensaio fluiu muito bem.

A maior dificuldade nesse processo de criação e ensaios foi oriunda do fator tempo, pois foi um período em que tivemos muitos feriados, período eleitoral que ocasionou a suspensão das aulas e, ainda, o fato de que fui acometida pela COVID-19 nesse período, o que me deixou afastada por 7 (sete) dias da escola e criou uma das várias lacunas de tempo dentro desse processo. Minha observação como pesquisadora é que poderíamos ter aguçado ainda mais a criatividade, fortalecido as experimentações se houvesse mais tempo para as vivências, mas isso não foi possível devido ao cumprimento do calendário escolar e a necessidade de organização de outras atividades após a culminância desse projeto.

Por fim, minhas observações sobre a apresentação da coreografia final da pesquisa partem, principalmente, do fato de que eles se apresentaram muito bem, dentro do que era esperado e do que foi ensaiado. Tivemos alguns momentos em que alguns ficaram envergonhados com o público e também que foram mais rápidos no andamento musical, mas não houve dispersão nos bastidores, nem mesmo a derrubada de objetos cênicos, que em alguns momentos dos ensaios ocorreu, ou seja, nada que pudesse comprometer o resultado positivo da apresentação. Foi perceptível ao meu olhar (de quem faz parte do processo) que os alunos estavam em sua maioria, nervosos, mas ao mesmo tempo, demonstraram entusiasmo e alegrias durante as cenas.

Ao final da apresentação coreográfica, a gestora da escola e os demais convidados afirmaram estar surpresos com a relação dos alunos com os objetos regionais, com as entradas e saídas das cenas, com a dinâmica da coreografia e com cada um sabendo exatamente o que fazer. Essa surpresa se dá pelo fato de ser uma turma numerosa e com um histórico de agitação e bagunça muito grande.

Outro ponto positivo abordado pelos convidados, refere-se aos dois alunos com necessidades especiais que compõem a turma, uma vez que ambos participaram ativamente da coreografia, da mesma forma que os demais. Além disso, um deles foi posicionado de forma

estratégica no centro do palco e era ele a referência musical para os demais colegas, dessa forma mostrou-se sério e concentrado durante toda a apresentação. Foi assim posicionado, pois desde os primeiros experimentos foi participativo e conseguia memorizar as movimentações corretamente, sendo sempre seguido pelos demais. O aluno em questão possui um histórico de agressividade, desrespeito para com os colegas e desinteresse pelos estudos, mas nas aulas de Arte e, especialmente nesse processo criativo, mostrou-se de forma oposta.

Para concluir esta análise, faremos alguns apontamentos sobre os questionários aplicados na pesquisa, ressaltando mais uma vez que não temos intenção de fazer uma análise quantitativa, mas sim de usar as informações na análise do processo criativo.

As três primeiras perguntas do Questionário I, cujos resultados foram expostos na Figura 03, são voltadas à relação direta dos alunos com a dança dentro e fora da escola. Nesse caso, como já se sabia, a maior parte dos alunos da turma já havia participado de uma apresentação de dança na escola, uma vez que, por serem meus alunos desde o 1º ano, já participaram de outras danças. Já a segunda pergunta, demonstra um quadro mais equilibrado dos que já participaram de uma apresentação de dança fora do ambiente escolar e, a terceira aponta que a grande maioria só tem essa experiência com a dança na própria escola, pois não participa de nenhuma aula de dança fora do âmbito escolar.

As respostas das perguntas 04 a 06, com resultados na Figura 03, também apontam para a relação dos alunos com a dança, mas dessa vez se nos mostram que, segundo suas respostas, a maioria acha fácil dançar, já tiveram a oportunidade de dançar de forma livre, ou seja, fazer uma improvisação, porém a maioria não teve a oportunidade de criar uma dança. Isso nos mostra que, de fato, o processo criativo e a criação coletiva realizada nessa pesquisa foram uma experiência singular para muitos deles, da qual tiveram a oportunidade de participar ativamente das várias etapas de uma composição coreográfica.

As respostas da pergunta 07, dispostas na Figura 04, nos mostram que antes do processo criativo os alunos ainda não conseguiam diferenciar os alimentos e as músicas/danças que são e que não são típicas da região amazônica, apesar disso, o item Jaraqui foi identificado por quase metade dos alunos. Já as respostas das perguntas 08 e 09, que foram expostas na Figura 05, mostram-nos que os hábitos amazônicos listados nas perguntas já faziam parte do dia a dia ou já tinham sido realizados por eles alguma vez na vida, com destaque para os itens “comer farinha” e “andar descalço” como os mais marcados para a pergunta 08 e “tomar banho de rio”, mais marcado na pergunta 09.

Passando para as respostas do Questionário II, aplicado após o processo criativo, observamos nas perguntas 01 e 02, expostas na Figura 18, que a maioria dos alunos marcou que participar do processo criativo “foi muito divertido”, e ainda, que a maior dificuldade foi “relacionar os movimentos com a música”. De fato, essa dificuldade foi observada durante os laboratórios e também durante a composição coreográfica, mas é uma dificuldade totalmente compreensível tendo em vista que as músicas apresentadas e utilizadas em todo o processo não faziam parte de seu cotidiano.

Novamente questionados sobre os hábitos amazônicos, na pergunta 03, se mantiveram os itens “andar descalço” e “comer farinha” como os mais marcados e, na pergunta 04, quando perguntados sobre os hábitos que usaram para criar os movimentos de dança, houve uma diversidade de respostas. Essa diversidade ocorre porque a composição coreográfica foi realizada dentro de uma divisão de grupos e, nesse caso, cada um marcou conforme a sua participação. Não havia, de fato, como ter uma resposta majoritária. As respostas dessas perguntas sobre os hábitos amazônicos foram dispostas na Figura 19.

Indagados sobre o que descobriram de novidade no uso de objetos e hábitos para a dança, na pergunta 05 desse questionário, a resposta da maioria se referiu ao item “que o gesto comum do seu cotidiano pode se transformar em dança”, como já dito anteriormente neste capítulo, mas uma boa parte dos alunos também marcou a opção “que pode criar arte com um objeto do dia a dia” (ver figura 20), o que nos leva a perceber que conseguiram ampliar o leque de possibilidades de criação na dança.

As últimas respostas, das perguntas 06 e 07, dispostas na Figura 21, nos apontam para “o gostar da apresentação” e “a vontade de continuar dançando dos alunos” sendo suas respostas majoritariamente SIM para ambas as perguntas.

Por fim, é considerável dizer que as respostas obtidas nos Questionários I e II não nos levam a um resultado específico ou direto, e repito, nem era nossa intenção. Porém, nos mostram um caminho de aproximação da cultura com e pela dança.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando me propus a desenvolver esse processo criativo e dele fazer uma reflexão tinha uma única certeza: seriam muitos desafios. E eu estava certa, pois eles não foram poucos. A problematização da pesquisa estava centralizada em como desenvolver um processo em dança norteado por elementos da cultura amazônica e, desde as primeiras ideias, estava estabelecido que esses elementos seriam compostos por objetos, músicas e memórias. A questão inicial era, que objetos? Que músicas? De que memórias estaríamos falando?

Todas essas questões foram sendo elucidadas a partir do levantamento bibliográfico acerca da própria cultura amazônica e também foram estabelecendo-se no decorrer do processo. Para isso, as concepções de Brito e Ispier (2015), que partem do princípio de que essa cultura está envolta nos hábitos e atitudes dos habitantes da Amazônia, aliadas aos apontamentos de Paes Loureiro (2015) quando enfatiza que a origem e influência da cultura amazônica estão na cultura do caboclo, nos deram o suporte e esclarecimentos para direcionar o estudo. A dança também faz parte desse legado, as danças indígenas, folclóricas, populares em todas partes da Amazônia, nos constituindo corpo.

Outra questão a ser considerada nesse direcionamento esteve conexas à minha memória pessoal e profissional com a cultura da Amazônia. Isso porque minha experiência de trabalho no Balé Folclórico do Amazonas sempre esteve voltada para a regionalização, a cultura local e os aspectos que envolvem o contexto amazônico, tais como objetos regionais (geralmente apoiados nos hábitos dos caboclos e ribeirinhos) e músicas de artistas que permeiam nesse contexto, como o grupo musical Raízes Caboclas. Além disso, como boa manauara que sou, já vivi momentos de contato com a natureza, com os rios, com objetos regionais e, reconheço em mim muitos hábitos e costumes amazônicos os quais trouxe para esta pesquisa.

Um aspecto que requereu muita atenção está no fato da pesquisa ser desenvolvida com crianças. Isso porque sempre é importante lembrar que não se tratam de pequenos adultos, mas sim de seres humanos em desenvolvimento de suas habilidades, cognições e pensamentos, numa construção contínua de seus modos de ser. Por essa razão, a perspectiva aqui abordada teve a intenção de tê-los como protagonistas desse processo criativo, não somente por meio de seus gestos e movimentos, mas também através de sua voz. Optamos por assim fazer, em conformidade ao entendimento de Souza *et al* (2017), quando versa que “Devemos aprender a ouvir as crianças” (p. 126). Sua fala nos aponta para um equívoco que não gostaríamos de vivenciar, pois segundo eles



Os estudos muitas vezes se dedicam em conhecê-las [as crianças] enquanto grupos sociais distintos, com vivências e culturas diferentes, porém também percebemos que algumas pesquisas se preocupam em tecer *relatos sobre as crianças*, deixando de lado os *relatos das crianças* (idem, destaque do autor).

Na questão prática das atividades durante todo o processo criativo com os alunos, ou seja, na utilização desses elementos culturais para experimentação e criação na dança, nosso suporte teórico sempre esteve muito enraizado nas concepções de como fazer dança na escola, abordadas por Isabel Marques (2012), Strazzacappa (2001), entre outros pensadores que menciono na seção 2.2, com o alinhamento ao que rege os documentos oficiais do Ensino Fundamental, como a Base Nacional Comum Curricular (2018) e a Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Fundamental (2021), afinal todo esse processo construtivo foi desenvolvido durante as aulas de Arte e não como uma atividade extraclasse e, por essa razão, precisou do alinhamento com os planejamentos devidos ao componente curricular e a série, junto com os demais conteúdos durante o tempo de desenvolvimento da pesquisa.

Eis aqui uma das principais dificuldades enfrentadas nesse processo: a adequação do tempo e o foco no desenvolvimento da pesquisa em meio a um ano letivo comum, com todas as atividades, projetos e eventos tanto do próprio componente curricular quanto dos outros componentes. Para isso, a coleta de dados foi realizada, inicialmente, fazendo uso de apenas uma das aulas semanais de Arte (são duas aulas semanais na escola de tempo integral). Em dado momento, devido a um projeto interdisciplinar envolvendo todo o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, que também estava sob a minha coordenação, essa coleta precisou ser interrompida e, depois, foi retomada usando as duas aulas para que houvesse tempo hábil de conclusão antes de um outro projeto de encerramento do ano letivo.

Incorporado a isso, destaco aqui outra dificuldade enfrentada nesse processo: o espaço para as atividades da pesquisa, pois apesar das escolas públicas estaduais de tempo integral em Manaus serem constituídas de uma ampla infraestrutura para seu funcionamento, a realidade cotidiana perpassa por situações em que muitas vezes falta espaço para o desenvolvimento das atividades.

Durante o ano letivo de 2022, apesar de ter passado por uma revitalização, como mencionado na descrição da etapa de preparação corporal, alguns setores da escola não foram contemplados na mesma, tais como a sala de dança, a sala de música e o auditório. Ocorre que, a sala de dança, além de ser muito pequena e não comportar uma turma com 37 alunos, que é o caso dos participantes dessa pesquisa, desde 2020 encontra-se sem ar condicionado

devido a um furto dos fios pela parte externa, o que torna impossível seu uso devido ao forte calor. O espaço possível, então, foi a sala de música na qual precisamos organizar um cronograma para dividi-la com outros projetos e ensaios, até que o mesmo furto dos fios ocorreu nessa sala e, da mesma forma, o seu uso devido ao calor, foi inviável. Felizmente, esse triste fato ocorreu na etapa final da pesquisa, então iniciamos a criação coletiva mesclando momentos em sala de aula (afastando as mesas e cadeiras) com o uso do auditório escolar que, apesar de também ter sofrido o mesmo furto dos fios, ainda conseguia ser usual. Porém, o uso do auditório era ainda mais restrito por conta dos demais projetos realizados por outros componentes curriculares, especialmente, do Novo Ensino Médio e, até o final do ano letivo, a escola ainda não dispunha de recursos para a substituição dos fios ou dos aparelhos de ar condicionado.

Trago esse relato para nossa reflexão não apenas como uma forma de indignação, reclamação ou desabafo, mas também com a intenção de explicitar situações reais que nos atravessaram durante toda a experiência e que, de certa forma interferiram diretamente em todo processo, tornando-o mais desgastante, mais longo e, em alguns momentos, improdutivo. Porém, enfatizando que foram situações que tivemos que contornar e que, infelizmente, não são exclusivas desta escola e nem somente da Arte. Na verdade, seria pauta para uma dissertação inteira, mas esse não é nosso objetivo dentro deste trabalho.

Por outro lado, quero evidenciar as singularidades positivas advindas dessa pesquisa, tais como o esforço e comprometimento dos alunos com as atividades, o aprimoramento dos saberes, o perceptível amadurecimento com o processo criativo, dentre muitos outros pontos que fizeram parte da minha observação e análise, mas que também foram sendo mencionados por outras professoras que têm contato com a turma, durante o percurso.

A proposta de aproximação com a cultura amazônica pôde ser percebida pela familiaridade dos alunos na apresentação final, sendo comentada pelos convidados, e se perpetua ao passo que, mesmo depois de encerrada nossas atividades da pesquisa, os alunos ainda mencionavam situações pelas quais vivenciaram e que estavam diretamente relacionadas a esses costumes, hábitos e atitudes identificados na cultura amazônica, desde um alimento consumido em casa a uma ida ao “banho” ou sítio. Todo esse conjunto reforça nossa hipótese de que esse aprimoramento do saber sobre a cultura local, usado na produção de conhecimento em dança, seria capaz de permitir que os alunos percebessem seu lugar no mundo, esse mundo com elementos que alguns já vivenciavam, mas passaram a identificá-los com propriedade e/ou aspectos que conheceram durante o processo criativo e também passaram a assumir como próprios.

Por fim, quero salientar que, ao mesmo tempo em que percebo o quanto a realização desse processo criativo foi propulsor no aprendizado da dança/arte, percebo em autocrítica o quanto se faz necessário que as aulas de Arte sejam ainda mais abertas ao protagonismo e autonomia dos alunos no seu caminho de aprendizagem, assim como sugere Marques (2012), quando nos diz que “A dança, portanto, como uma das vias de educação do corpo criador e crítico, torna-se praticamente indispensável para vivermos presentes, críticos e participantes na sociedade atual (p. 28)”. Embora eu tenha consciência de que nem sempre (por diversos fatores) temos essa amplitude, fica aqui o desejo e o compromisso profissional de um próximo passo nessa direção. Quem sabe para uma tese de doutorado!



## REFERÊNCIAS

- ALHO, Leandro Andrade. **Processos criativos no ensino fundamental I: a dança e a interdisciplinaridade como dispositivos sociocognitivos**. Profa. Orientadora: Dra. Yara dos Santos Costa Passos. 2019. 85f. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) - Licenciatura em dança, Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Manaus, 2019. Disponível em: <http://repositorioinstitucional.uea.edu.br//handle/riuea/2542>. Acesso em: 22 mai. 2021.
- AMAZONAS. Secretaria De Educação e Desporto. **Proposta curricular e pedagógica do ensino fundamental**. Amazonas, 2021. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1\\_UITiYuHoh2jn4alD0iNpKHnKnul\\_pnv/view](https://drive.google.com/file/d/1_UITiYuHoh2jn4alD0iNpKHnKnul_pnv/view) Acesso 26 abr. 2022.
- ANDRADE, Carolina Romano de; GODOY, Kathya Maria Ayres de. *Dança com crianças: propostas, ensino e possibilidades*. Curitiba: Appris, 2018. [versão eletrônica].
- ARAÚJO, Christiane. **A Dança na disciplina de Arte: Transposições entre linguagens artísticas**. Campo Grande: Life Editora, 2021.
- ARRUDA, Ailma Alves de Souza. 2020. **Artes cênicas: cantigas de brincar e o ensino de artes nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas do município de João Pessoa**. 170f. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa/PB, 2020. Disponível em: [https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/18516?locale=pt\\_BR](https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/18516?locale=pt_BR) Acesso em: 27 dez. 2020.
- BAUER, Martin e GASKELL, George (orgs.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um guia prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BHABHA, Homi K. **O local da Cultura**. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- BORGES, Célio José. **Educação Física para o pré-escolar**. 7 ed. Rio de Janeiro: Sprint, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 20 mar. 2021.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/publicacoes/eca-2023.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2022.
- BRITO, Rosa Mendonça de Brito; ISPER, Gisele de Brito Braga. Identidade e diversidade cultural na construção de conhecimentos no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. **Educação**, Vol XXIV, 24, Nº. 46, 2015, p. (27-46), fevereiro, 2015. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5061322>. Acesso em 27 dez. 2022.
- BUENO, Rafael Gouveia. **Improvisação em dança na educação básica: uma experiência pedagógica com estudantes do ensino fundamental (1º ao 5º ano)**. Orientador: Prof. Dr. Daniel

Santos Costa. 2020. 47f. Artigo - Programa de Mestrado Profissional em Artes, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. Disponível em: <https://www.udesc.br/ceart/profartes/trabalhosdeconclusao2018/ufu>. Acesso em: 18 mar. 2021.

CALDAS, Felipe Rodrigo; HOLZER, Denise Cristina. O ensino da dança na escola: Possíveis espaços para sua Prática. **Revista NUPEART**, [S. l.], v. 15, n. 15, p. 128-143, 2016. DOI: 10.5965/2358092515152016128. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/7643>. Acesso em: 16 maio. 2021.

CORRÊA, Josiane Franken; SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Dança na Educação Básica: apropriações de práticas contemporâneas no ensino de dança. **Rev. Bras. Estud. Presença**, Porto Alegre, v. 4, n. 3, p. 509-526, set./dez. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/presenca>. Acesso em 22 mai. 2021

CORRÊA, Josiane Franken; SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Políticas Educacionais e Pesquisas Acadêmicas sobre Dança na Escola no Brasil: um movimento em rede. **Rev. Bras. Estud. Presença**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, e82443, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2237-266082443> Acesso em: 12 mai. 2021

CORRÊA, Josiane Franken; SILVA, Iassanã Martins da; SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Concepções Pedagógicas no ensino de dança: apontamentos. **Revista da FUNDARTE**, Montenegro, p.31-44, ano 17, nº 34, agosto/dezembro, 2017. Disponível em: <http://.seer.fundarte.rs.dov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>. Acesso em: 16 mai. 2021.

COSTA, Luís Fernando Belém da; et al. As mudanças socioculturais e a inserção no urbano das comunidades ribeirinhas da Amazônia: Um estudo da Comunidade de Bom Socorro do Zé Açú no município de Parintins (AM). *Somanlu*, ano 13, n. 2, p. (1-16), jul./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/somanlu/article/view/3932/3355> Acesso em: 28 dez. 2022.

COSTA, Yara dos Santos. **Análise das Danças Baniwa**: uma reflexão sobre a dinâmica identitária e cultural dos povos indígenas da Amazônia. 2009. 132f. Dissertação (Mestrado em Performance Artística – Dança) - Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica De Lisboa, Lisboa, 2009.

CUNHA, Daiane Solange Storberl; LIMA, Sonia R. Albano de. O ensino de arte para a educação básica à luz dos ordenamentos vigentes: paradoxos em análise. **Revista Da Tulha**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 1, pp. 78-109, jan.–jun. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revistadatulha/article/view/168051> Acesso em: 20 jul 2021.

ESCUDEIRO, Cristiane Moraes. **O Desenvolvimento da Memória na Educação Infantil: contribuições da Psicologia histórico-cultural para o ensino de crianças de 4 e 5 anos**. 2014. 83f, Dissertação (mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/132583/000856115.pdf;jsessionid=88E75121EF74035DC498459AE7DF2F58?sequence=1> Acesso em: 26 dez. 2022.

FAHLBUSCH, Hannelore. *Dança Moderna e Contemporânea*. Rio de Janeiro: Sprint, 1990.

FERRARI, Marina Gonçalves Barbieri. Ensino de dança e o desenvolvimento do potencial criativo. **Revista Polyphonia**, [S. l.], v. 27, n. 2, p. 97–111, 2016. DOI: 10.5216/rp.v27i2.44700. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/44700>. Acesso em: 17 maio. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021. [recurso eletrônico].

GONÇALVES, Camila Correia Santos. **Dança no ambiente escolar** – por um conhecimento com ações emancipatórias. Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dra. Lenira Peral Rengel. 2017. 102 f. Dissertação (Mestrado - Programa de pós-graduação em Dança) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Dança, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/22689>. Acesso em: 18 mai. 2021.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro-11. ed. -Rio de Janeiro: DP&A, 2006. Disponível em: [https://leiaarqueologia.files.wordpress.com/2018/02/kupdf-com\\_identidade-cultural-na-pos-modernidade-stuart-hallpdf.pdf](https://leiaarqueologia.files.wordpress.com/2018/02/kupdf-com_identidade-cultural-na-pos-modernidade-stuart-hallpdf.pdf) Acesso em: 05 jan 2023.

HOLANDA, Rafaela Heleuterio. **Dança-sujeito-encontro: experiências em dança-educação na Escola Parque Anísio Teixeira Ceilândia/DF**. Orientador: Dr. Jorge das Graças Veloso. 2018. 111f. Dissertação (Mestrado - Mestrado em Artes) - Universidade de Brasília, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/34211>. Acesso em: 18 mai. 2021.

ICLE, Gilberto; COSTA, Rossana Perdomini Della; LOPES, Silvia da Silva. Jogo, ludicidade e presença na Pedagogia do Teatro e da Dança. **Revista da FUNDARTE**. Montenegro. ano 9, nº 17, p. 36 - 41. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/220975>. Acesso em: 27 dez. 2022.

JUSTINO, Walderlane Cardoso. **Corpo, escola, cognição: experiências em oficinas de dança com alunos do ensino fundamental**. Orientador: Prof. Dr. Guilherme Barbosa Schulze. 2018. 133f. Dissertação (Mestrado - Mestrado em Artes) - Universidade Federal da Paraíba, 2018. Disponível em: [https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id\\_cpmenu/6635/Walderlane\\_Justino\\_PROFARTES\\_UFPB\\_1556114780128\\_6635.pdf](https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/6635/Walderlane_Justino_PROFARTES_UFPB_1556114780128_6635.pdf). Acesso em: 20 mai. 2021.

KELLERMANN, M. M. Ludicidade: o jogo e a brincadeira na linguagem da dança. **@rquivo Brasileiro de Educação**, v. 3, n. 6, p. 106-138, 12 set. 2016. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/arquivobrasileiroeducacao/article/view/P.2318-7344.2015v3n6p106>. Acesso em: 25 mai. 2021.

LABAN, Rudolf. **Domínio do Movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo, Atlas, 2003.

LARA, Camila de Brito Quadros. A importância da memória para a construção da identidade: o Caso da igreja nossa senhora imaculada conceição de Dourados/MS. In: XIII ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, 13., 2016, Coxim/MS. **Anais eletrônicos**. Coxim/MS:2016. p.

1 – 8. Disponível em:

[https://www.encontro2016.ms.anpuh.org/resources/anais/47/1477593926\\_ARQUIVO\\_AIMP\\_ORTANCIADAMEMORIAPARAACONSTRUCAODAIDENTIDADE.pdf](https://www.encontro2016.ms.anpuh.org/resources/anais/47/1477593926_ARQUIVO_AIMP_ORTANCIADAMEMORIAPARAACONSTRUCAODAIDENTIDADE.pdf) Acesso em: 15 dez. 2022.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: Escritos sobre experiência. Tradução de: Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: 2014. (Coleção Educação: Experiência e Sentido). E-book.

LIMA, João Wilkson. **Interdisciplinaridade e dança como mediadoras do processo ensino aprendizagem**. Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria do Perpetuo Socorro Nobrega Ribeiro. 2019. 42f. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) - Licenciatura em dança, Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Manaus, 2019. Disponível em:

<http://repositorioinstitucional.uea.edu.br//handle/riuea/2519>. Acesso em: 22 mai. 2021.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura amazônica – uma poética do imaginário**. 5 ed. Manaus: Editora Valer, 2015.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. Cultura Amazônica: uma diversidade diversa. **Revista Amazônia Latitude Review**. Vol 1, Ano 1, p. 76-80, novembro, 2020. Disponível em: <https://amazonialatitude.com/edicao-imprensa/> Acesso em: 25 jul. 2021.

LOUZADA, E. V. & COSTA, K. M. & SANTOS, O. Q. dos. A constituição da identidade ribeirinha: a interface linguagem e cultura. *Revista Amazônida*, Manaus, AM, vol. 04, n 02. p. (01 – 18), 2019. Disponível em:

<https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/5531> Acesso em: 01 jan. 2023.

MARQUES, Ana Silva. Dança, criatividade e educação artística: um cruzamento essencial e exequível. **Revista Portuguesa de Educação Artística**. Vol 2, p. 59-72, setembro, 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.34639/rpea.v2i1.80>> Acesso em: 02 abr. 2021.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MIRANDA, Mônica C. et al. Criança um ser em desenvolvimento (Apostila). Projeto Pela Primeira Infância – Temas do desenvolvimento infantil. 2016. Disponível em:

[https://www.projetoprimeirainfancia.com.br/wp-content/uploads/2020/05/Apostila01\\_web.pdf](https://www.projetoprimeirainfancia.com.br/wp-content/uploads/2020/05/Apostila01_web.pdf) Acesso em: 20 dez. 2022.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, [S. l.], v.23, n.1, p. 98-106, jan.-jun. 2014. Disponível em:

<https://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338>. Acesso em: 17 jun. 2021.

OLIVEIRA, Denise da Silva de. **O papel da memória na formação da identidade cultural dos alunos**: diálogos entre possibilidades de leitura. 2015. 135 fls. Dissertação (Mestrado profissional em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina. 2015. Disponível em:

[https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UTFPR-12\\_d27b52fd841ecb5ec8306efd7b31eec0](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UTFPR-12_d27b52fd841ecb5ec8306efd7b31eec0). Acesso em: 24 dez. 2022.



OLIVEIRA, Reginaldo dos Santos. *Encontros: a experiência como prática de criação e reflexão em dança*. Dissertação (Mestrado) – Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/19486>. Acesso em: 25 mai. 2021.

OLIVEIRA, Ana Paula Lima Carvalho de; SILVA, Iolete Ribeiro da. Aspectos políticos e sociais na pesquisa com crianças de educação ribeirinha de Manaus. **Revista Amazônica**, Manaus, AM, vol. 02, n 02. p. (31 – 43), 2017. Disponível em: <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/3800> Acesso 01 jan. 2023.

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendkos; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento Humano**. 8ªed. Porto Alegre: ARTMED, 2006. Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWVfPbnxwc2lj3ZscHJlZGVudGUyMDE1fGd4OjMyN2E4MjU5ZWY4ZDUxNTc>. Acesso em 14 dez. 2022.

PARO, Sandra. Livro de Atividades –Brincadeira Colorida. Goiânia: Editora ABA+, 2020. Disponível em: <https://www.abamais.com/wp-content/uploads/2020/07/Brincadeira-Colorida.pdf> Acesso 12 dez. 2022.

RIBEIRO, Lady Daiane Martins; SILVA, Renata Limongi França Coelho; CARNEIRO, Ludimila Vangelista. Vygotsky e o desenvolvimento infantil. In: NEVEZ, Adriana Freitas; PAULA, Maria Helena de; ANJOS, Petrus Henrique Ribeiro dos (org.). **Estudos interdisciplinares em humanidades e letras**. São Paulo: Blucher, 2016. p. (393-409). Disponível em: <http://pdf.blucher.com.br.s3-sa-east-1.amazonaws.com/openaccess/9788580391664/23.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2022.

RIBEIRO, Marcela Arantes. O rio como elemento da vida em comunidades ribeirinhas. **Revista de Geografia (UFPE)** V. 29, No. 2, 2012, p. (83-98), setembro, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistageografia/article/view/228983>. Acesso em: 06 dez. 2022.

SAMPAIO, Maria do Céu. A dança na escuta do corpo do ribeirinho: o Proformar valorizando os profissionais da educação na Amazônia. **Somanlu**, ano 11, n. 2, p. (95-113), jul./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/somanlu/article/view/524> Acesso em: 23 jul. 2022.

SANTOS, Cássio Rogério Graças dos; SALGADO, Mayany Soares; PIMENTEL, Maria Aparecida da Silva. Ribeirinhos da Amazônia: modo de vida e relação com a natureza. In: V SIMPÓSIO SOBRE REFORMA AGRÁRIA E QUESTÕES RURAIS. 5., 2012. Araraquara. **Anais**. 2012, p. 1 – 13. Disponível em: [https://www.uniara.com.br/legado/nupedor/nupedor\\_2012/trabalhos/sessao\\_3/sessao\\_3D/03\\_Cassio\\_Santos.pdf](https://www.uniara.com.br/legado/nupedor/nupedor_2012/trabalhos/sessao_3/sessao_3D/03_Cassio_Santos.pdf) Acesso em: 26 dez. 2022.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2006. Disponível em: <http://professor-ruas.yolasite.com/resources/O%20que%20%C3%A9%20Cultura%20-%20Jose%20Luiz%20dos%20Santos.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2021.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da

Segunda Modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto, CERISARA, Ana Beatriz. *Crianças e Miúdos*. Portugal: ASA, 2004.

SCHWAB, Isabela. **A experiência como discurso do corpo: a dança tecendo caminhos**. (87) f. il. 2016. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Dança. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/21435>. Acesso em: 25 mai. 2021.

SCHINCA, Marta. **Psicomotricidade, Ritmo e Expressão Corporal: exercícios práticos** [tradução Elaine Cristina Alcaide]. São Paulo: Manole, 1991.

SCHIRMANN, Jeisy Keli *et al.* Fases de desenvolvimento humano segundo jean piaget. **Anais VI CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/60497>. Acesso em: 20 dez. 2022.

SILVA JUNIOR, Adélcio Corrêa da. **Rio abaixo, rio acima: o imaginário amazônico nas expressões lúdicas de crianças ribeirinhas**. 2011. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, Pará. 2011. Disponível em: [https://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/dissertacoes/05/adlcio\\_correa\\_d\\_silva\\_junior\\_dissertao.pdf](https://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/dissertacoes/05/adlcio_correa_d_silva_junior_dissertao.pdf). Acesso em: 25 mai. 2021.

SILVA, Elian Kariine Serrão da; PAULINO, Itamar Rodrigues. Amazônia como lugar de culturas: conceitos, contextos e condições identitárias e memoriais. **REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, Inhumas/GO, vol. 11, n. 1, p. (1-18), maio, 2019. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/9065>. Acesso em: 10 jun 2022.

SOUZA, Maria Inês Galvão. O ensino de dança na escola: técnica ou criatividade? **Cadernos de Formação RBCE**, p. 32-42, jan. 2011 Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/1206>. Acesso em: 22 mai. 2021

SOUZA, Jhaína Aryce de Pontes e; SOBRINHO, Roberto Sanches Mubarak; HERRAN, Vallace Chriciano Souza. Ressignificando os conceitos de criança e infância. **Revista Amazônida**, ano 02, Nº 03, p. (113 –129), 2017. Disponível em: <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/4116/3591> Acesso em: 02 jan. 2021.

SOUZA, Natália Moureira de; WECHSLER, Amanda Munglia. Reflexões sobre a teoria piagetiana: o estágio operatório concreto. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro-SP, 1 (1): 134-150, 2014. Disponível em: <https://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014074217.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2022.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. In: **CADERNO CEDES 53. Dança e Educação**. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), 2001, v. 21,n. 53, p.69-83. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jG6yTFZZPTB63fMDKbsmKKv/?lang=pt>. Acesso em: 25 mai. 2021.

SUANNO, J. H. Por que uma escola criativa? **Revista Polyphonia**, 27(1), p. 81–97. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rp.v27i1.42289>. Acesso em 31 mar. 2021

THIOLENT, Michael. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo, Cortez, 1986.

TOCHETTO, Andrieli; FELISBERTO, Lidiane Gomes dos Santos. O ensino de Arte e sua finalidade: educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. In: IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE; VI Seminário Internacional sobre Profissionalizações Docente (SIPD/CÁTEDRA UNESCO). **Anais**, 2017. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23809\\_11871.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23809_11871.pdf) Acesso em: 24 jul 2021.

TOSATTO, Carla. O que é ser criança hoje?. Atividades e experiências. Abril, 2009. Disponível em: <http://ipegex.com.br/ser-crianca-hoje> Acesso em: 03 jan. 2023.

VOLKWEISS, Anelise et al. Protagonismo e participação do estudante: desafios e possibilidades. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. (1-24), jan.-jun. 2019. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/29112> Acesso em: 09 jan. 2023.

XAVIER, Alessandra Silva; NUNES, Ana Ignez Belém Lima. **Psicologia do desenvolvimento**. 4. ed. Fortaleza : EdUECE, 2015. [https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/431892/2/Livro\\_Psicologia%20do%20Desenvolvimento.pdf](https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/431892/2/Livro_Psicologia%20do%20Desenvolvimento.pdf). Acesso em: 18 dez. 2022.

## APÊNDICE A - QR Codes

QR Code 01



VÍDEO 1 – PREPARAÇÃO 01

QR Code 02



VÍDEO 2 – CULTURA AMAZÔNICA

QR Code 03



VÍDEO 4 – APRESENTAÇÃO FINAL

QR Code 04



## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO I

### QUESTIONÁRIO I (antes do processo criativo)

Questionário referente ao projeto “A DANÇA NO ENSINO DE ARTE DE UMA ESCOLA PÚBLICA: Reflexões sobre o processo criativo norteado pela cultura amazônica” e destinado aos alunos e alunas do 4º ano do ensino fundamental – anos iniciais da EETI Profª Garcitylzo do Lago Silva, em Manaus-Amazonas.

Orientações de preenchimento:

- Os (as) alunos(as) podem preencher o questionário com uso de lápis ou caneta.
- O preenchimento será feito na sala de aula, na presença de uma professora convidada.

ALUNO Nº \_\_\_\_\_

1. Você já participou de alguma apresentação de dança na EETI Profª Garcitylzo Do Lago Silva?

sim  não

2. E fora da escola, você já participou de alguma apresentação de dança?

sim  não

3. Você faz aula de dança em outro lugar?

sim  não

4. Você acha fácil ou difícil dançar?

fácil  difícil

5. Você já experimentou dançar uma música de forma livre, sem pensar nos passos?

sim  não

6. Você já criou alguma dança?

sim  não

7. Marque abaixo, os itens que você reconhece como típicos da Amazônia:

**Alimentos:**

- abóbora  
 açaí  
 x-caboquinho  
 jaraqui

**Música/dança:**

- samba  
 boi-bumbá  
 carimbó  
 funk

8. Marque abaixo, os hábitos amazônicos que você costuma ter no seu dia a dia:

- |  |   |   |
|--|---|---|
| <input type="checkbox"/> deitar na rede  | <input type="checkbox"/> comer farinha  | <input type="checkbox"/> ficar de cócoras   |
| <input type="checkbox"/> subir em árvore | <input type="checkbox"/> andar de canoa | <input type="checkbox"/> andar de canoa     |
| <input type="checkbox"/> comer peixe     | <input type="checkbox"/> andar descalço | <input type="checkbox"/> tomar banho de rio |

9. Marque abaixo, outros hábitos amazônicos que você já realizou alguma vez na vida:

- |   |  |   |
|---|--|---|
| <input type="checkbox"/> andar de canoa         | <input type="checkbox"/> viajar de barco (motor)       | <input type="checkbox"/> pescar             |
| <input type="checkbox"/> andar de rabeta        | <input type="checkbox"/> ir para cachoeira             | <input type="checkbox"/> tomar banho de rio |
| <input type="checkbox"/> ouvir/dançar boi-bumbá | <input type="checkbox"/> pegar frutas direto da árvore |   |

## APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO II

### QUESTIONÁRIO II (após o processo criativo)

Questionário referente ao projeto “A DANÇA NO ENSINO DE ARTE DE UMA ESCOLA PÚBLICA: Reflexões sobre o processo criativo norteado pela cultura amazônica” e destinado aos alunos e alunas do 4º ano do ensino fundamental – anos iniciais da EETI Profª Garcitylzo do Lago Silva, em Manaus-Amazonas.

Orientações de preenchimento:

- Os (as) alunos(as) podem preencher o questionário com uso de lápis ou caneta.
- O preenchimento será feito na sala de aula, na presença de uma professora convidada.

ALUNO Nº \_\_\_\_\_

1. Como você se sentiu fazendo parte de um processo de criação de uma coreografia?

- foi divertido                       não gostei  
 achei fácil                          tive muita dificuldade

2. O que você achou mais difícil na parte de criação da coreografia?

- criar em grupo                       criar os movimentos  
 usar os objetos                       relacionar os movimentos com a música

3. Marque abaixo, os hábitos amazônicos que você já praticava no seu dia a dia:

- deitar na rede                       comer farinha                       ficar de côcoras  
 subir em árvore                       andar de canoa                       andar de canoa  
 comer peixe                          andar descalço                       tomar banho de rio

4. Marque abaixo, outros hábitos amazônicos que você usou para criar movimentos de dança no projeto:

- andar de canoa                       preparar farinha                       pescar  
 ficar de côcoras                       subir em árvore                       tomar banho de rio  
 ouvir/dançar boi-bumbá                       pegar frutas direto da árvore                       deitar na rede

5. O que você descobriu de novidade, quando utilizou objetos e hábitos típicos da Amazônia?

- que podes criar arte com um objeto do seu dia a dia  
 que o gesto comum do seu cotidiano pode se transformar em dança  
 não descobriu nada

6. Você gostou de participar do projeto e apresentação de dança?

- sim     não

7. Você tem vontade de continuar dançando?

- sim     não

## APÊNDICE D – MODELO TCLE



PODER EXECUTIVO  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS MESTRADO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
FACULDADE DE ARTES  
PROFISSIONAL EM ARTES – PPG-ART-MP



**Prof-Artes**  
Mestrado Profissional em Artes  
IES Associada - UFAMUEA

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) aluno(a) pelo qual o(a) sr.(a) é responsável está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa **A DANÇA NO ENSINO DE ARTE DE UMA ESCOLA PÚBLICA: Reflexões sobre o processo criativo norteados pela cultura amazônica**, cuja pesquisadora responsável é **Muriell Gonçalves da Silva**. O objetivo central do estudo é “fazer uma análise do processo criativo de alunos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais durante atividades práticas de ensino da dança inseridas nas aulas de Arte da Escola Estadual de Tempo Integral Profº Garcitylzo do Lago Silva tendo como ponto de partida, elementos da cultura amazônica”.

O convite para a participação do(a) aluno(a) se deve ao fato de que o(a) mesmo(a) faz parte do 4º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, que foi selecionado para a pesquisa pelo critério de que é uma turma composta por alunos que, em sua maioria, estudam desde o 1º ano na mesma escola, tendo o ensino de Arte ministrado pela mesma professora/pesquisadora. A opção pelo 4º ano se dá também por entender que é uma série em que os alunos já passaram pelo processo de adaptação, que ocorre na transição entre educação infantil e ensino fundamental, e, pela fase de alfabetização que ocorre nos primeiros anos dessa fase da educação básica. Dessa forma, ver-se a possibilidade de aprimoramento das percepções na Arte e, especialmente, a amplitude das possibilidades criativas como uma etapa de progressão do conhecimento.

O(A) Sr(a). tem de plena liberdade de recusar a participação do(a) aluno(a) ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para o aprendizado do(a) aluno(a) no EETI Profº Garcitylzo do Lago Silva. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Rubricas \_\_\_\_\_(Participante)

Página 1 de 4

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_(Pesquisador)



PODER EXECUTIVO  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS MESTRADO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
FACULDADE DE ARTES  
PROFISSIONAL EM ARTES – PPG-ART-MP



**Prof-Artes**  
Mestrado Profissional em Artes  
ES Associada - UFAMUEA

Caso concorde, a participação do(a) aluno(a) na pesquisa se dará a partir dos seguintes elementos:

1. Responder perguntas de um roteiro de entrevista/questionário à pesquisadora do projeto.
2. Registro fotográfico e em vídeo da participação do(a) aluna(a) nos laboratórios e experimentações de dança que ocorrerão durante as aulas de Arte.
3. Registro fotográfico e em vídeo da participação do(a) aluna(a) nas rodas de conversas durante a aula e a utilização de sua opinião na pesquisa.
4. Registro fotográfico e em vídeo da participação do(a) aluna(a) na apresentação final da produção coreográfica.

As atividades acima listadas farão parte das aulas de Arte e serão comuns à todos os alunos do 4º ano, porém a utilização de seus dados, informações e opiniões expressas só serão utilizadas na pesquisa se houver o consentimento do responsável pelo(a) aluno(a).

As entrevistas e as rodas de conversas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Nesta pesquisa os riscos para o(a) Sr.(a) são dados por se tratar de uma atividade física e pode desencadear dores musculares, mas que podem ser minimizadas com repouso para descanso da musculatura em casos extremos. Para isso, a pesquisadora tem conhecimentos teóricos e práticos para agir com prudência na aplicação das aulas, sem causar danos nos participantes. E em relação a crise sanitária mundial, em todos os encontros serão adotados os protocolos de segurança para realização das atividades com os participantes da pesquisa, com uso obrigatório de máscara, distanciamento físico e uso do álcool em gel.

Informo que existe a pretensão de elaborar publicações acadêmicas, como artigos científicos, sobre os resultados alcançados na pesquisa para serem apresentados e discutidos em eventos científicos locais, regionais, nacionais e/ou internacionais. Por ocasião da publicação dos

Rubricas \_\_\_\_\_(Participante)

Página 2 de 4

\_\_\_\_\_ (Pesquisador)





PODER EXECUTIVO  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS MESTRADO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
FACULDADE DE ARTES  
PROFISSIONAL EM ARTES – PPG-ART-MP



**Prof-Artes**  
Mestrado Profissional em Artes  
ES Associada - UFAMUEA

resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto e serão omitidas todas as informações que permitirem identificar sua família.

Também são esperados os seguintes benefícios com esta pesquisa: a contribuição dos alunos para o aprimoramento das formas do ensino de Arte na escola pública e, na mesma proporção, acredita-se que, na medida em que os laboratórios de dança serão desenvolvidos com o uso de elementos da cultura amazônica como aporte para as criações, os alunos possam refletir acerca dessa experiência, a fim de perceber sua proximidade e re (conhecimento) da própria identidade cultural.

Se julgar necessário, o(a) Sr(a) dispõe de tempo para que possa refletir sobre a participação do (a) aluno(a), consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-los na tomada de decisão livre e esclarecida. (Res. 466/2012-CNS, IV.I.c).

Garantimos ao(à) Sr(a), o ressarcimento das despesas que possam ser geradas em decorrência da participação do(a) aluno(a) na pesquisa, ainda que não previstas inicialmente. Caso ocorram, as formas de ressarcimento serão discutidas e definidas diretamente entre a pesquisadora e o(a) sr(a).

Também estão assegurados ao(à) Sr(a) o direito a pedir indenizações e a cobertura material para reparação a dano causado pela pesquisa ao participante da pesquisa.

Asseguramos ao(à) Sr(a) o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo ao participante, pelo tempo que for necessário.

Garantimos ao(à) Sr(a) a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica.

O(A) Sr(a). pode entrar em contato com o pesquisador responsável **Muriell Gonçalves da Silva** a qualquer tempo para informação adicional no email [muriellgoncalves@gmail.com](mailto:muriellgoncalves@gmail.com) ou pelo telefone **(92) 99316-1299**.

O(A) Sr(a). também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM) e com a Comissão Nacional de

Rubricas \_\_\_\_\_(Participante)

Página 3 de 4

\_\_\_\_\_ (Pesquisador)



PODER EXECUTIVO  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS MESTRADO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
FACULDADE DE ARTES  
PROFISSIONAL EM ARTES – PPG-ART-MP



**Prof-Artes**  
Mestrado Profissional em Artes  
ES Associada - UFAMUEA

Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/UFAM fica na Escola de Enfermagem de Manaus (EEM/UFAM) - Sala 07, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM, Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004, E-mail: cep@ufam.edu.br. O CEP/UFAM é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo(a) Sr(a), e pela pesquisadora responsável, ficando uma via com cada um.

#### CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Li e concordo com a participação do(a) aluno(a)  
\_\_\_\_\_ na pesquisa.

Manaus, Amazonas, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

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

\_\_\_\_\_  
Rubricas \_\_\_\_\_(Participante)

Página 4 de 4

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ (Pesquisador)

**ANEXO**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
AMAZONAS - UFAM



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A DANÇA NO ENSINO DE ARTE DE UMA ESCOLA PÚBLICA: Reflexões sobre o processo criativo norteado pela cultura amazônica.

**Pesquisador:** MURIELL GONCALVES DA SILVA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 58196122.9.0000.5020

**Instituição Proponente:** Mestrado Profissional em Artes/ProfArtes

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.460.170

#### Apresentação do Projeto:

A pesquisa é voltada para a análise do processo criativo em dança de alunos do 4º ano do ensino fundamental da rede estadual de ensino público do Amazonas durante as aulas presenciais de Arte. A metodologia fundamenta-se na pesquisa ação com três etapas: preparação corporal, laboratórios de experimentação e criação coletiva com uso de elementos da cultura amazônica (objetos, sons e memórias) como aporte para a criação. A coleta dos dados se dará por meio de questionários, antes e depois das etapas, depoimentos de rodas de conversas sobre as etapas, vídeos das atividades desenvolvidas e, a análise dos dados a partir desses materiais. Os que se espera é possibilitar a reflexão sobre a experiência de prática de criação, a proximidade com a cultura amazônica e re (conhecimento) da própria identidade cultural.

#### Critério de Inclusão:

Ser aluno devidamente matriculado e cursando o 4º ano do ensino fundamental - anos iniciais na EETI Profº Garcitylzo do Lago Silva

#### Critério de Exclusão:

Ser transferido da EETI Profº Garcitylzo do Lago Silva.

Ser aluno novato e ter sido matriculado na EETI Profº Garcitylzo do Lago Silva após o início da

**Endereço:** Rua Teresina, 4950

**Bairro:** Adrianópolis

**UF:** AM

**Município:** MANAUS

**Telefone:** (92)3305-1181

**CEP:** 69.057-070

**E-mail:** cep.ufam@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 5.460.170

coleta de dados.

**Objetivo da Pesquisa:**

Fazer uma análise qualitativa do processo criativo de alunos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais durante atividades práticas de ensino da dança inseridas nas aulas de Arte da Escola Estadual de Tempo Integral Profº Garcitylzo do Lago Silva, fazendo uso de elementos da cultura amazônica como aporte criativo, afim de afim de perceber a proximidade com a cultura e o re (conhecimento) da própria identidade cultural.

**Objetivo Secundário:**

Refletir acerca da experiência nos laboratórios criativos de dança, com base nos dados coletados por observação, participação e relato dos alunos participantes.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

Os riscos estão diretamente ligados à crise sanitária mundial, o que pode acarretar no fechamento das escolas e interrupção das aulas presenciais, ou ainda, a proibição de aulas práticas coletivas. Para tanto, nessa ocorrência, a metodologia prática será reorganizada para sua realização de forma remota, com encontros síncronos e assíncronos.

**Benefícios:**

Aprimoramento de atividades de ensino de Arte na escola pública; Fomento de atividades que favoreçam a participação dos alunos como protagonistas no processo de ensino e aprendizagem; Fortalecimento da cultura e reconhecimento da identidade cultural.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

2 versão

Mestrado em Artes

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

folha de rosto: adequada

riscos: adequado

benefícios: adequado

critérios de inclusão: adequado

critérios de exclusão: adequado

orçamento: adequado

cronograma: adequado

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 5.460.170

tcle pais e responsáveis: adequado

termo de assentimento: adequado

cv lattes; adequado

Instrumento de coleta: adequado

**Recomendações:**

O pesquisador somente poderá iniciar a coleta de dados (pesquisa de campo), após análise e aprovação pelo CEP. Este CEP/UFAM analisa os aspectos éticos da pesquisa com base nas Resoluções 466/2012-CNS, 510/2016-CNS e outras complementares.

A aprovação do protocolo neste Comitê NÃO SOBREPÕE eventuais restrições ao início da pesquisa estabelecidas pelas autoridades competentes, devido à pandemia de COVID-19. O pesquisador(a) deve analisar a pertinência do início, segundo regras de sua instituição ou instituições/autoridades sanitárias locais, municipais, estaduais ou federais.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Em razão do exposto, somos de parecer favorável que o projeto seja APROVADO, pois o pesquisador cumpriu as determinações da Res. 466/2012 e Res. 510.

É o parecer

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O pesquisador deve enviar por notificação os relatórios parciais e final. (item XI.d. da resolução 466/2012-CNS), por meio da plataforma BRasil e manter seu cronograma atualizados, solicitando por emenda eventuais alterações antes da finalização do prazo inicialmente previsto.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1912878.pdf	25/05/2022 11:58:28		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ATUALIZADO_Muriell.pdf	25/05/2022 11:57:55	MURIELL GONCALVES DA SILVA	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA.pdf	25/05/2022 11:56:57	MURIELL GONCALVES DA SILVA	Aceito
Outros	QUESTIONARIOS_MURIELLI.pdf	25/05/2022 11:54:26	MURIELL GONCALVES DA SILVA	Aceito

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

Município: MANAUS

E-mail: cep.ufam@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 5.460.170

Folha de Rosto	FR_Muriell.pdf	25/04/2022 13:45:53	MURIELL GONCALVES DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_MURIELL.docx	14/03/2022 15:08:31	MURIELL GONCALVES DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_2022_Muriell.docx	14/03/2022 15:06:59	MURIELL GONCALVES DA SILVA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

MANAUS, 09 de Junho de 2022

---

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

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

Telefone: (02)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com