

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOCIEDADE E CULTURA NA AMAZÔNIA**

**CHRISTIANNE FARIAS DOS SANTOS**

**O CORPO-CRIANÇA ATRAVÉS DO CORPO-DANÇANTE NO AMBIENTE  
ESCOLAR: VIVÊNCIAS E SENTIDOS, HÁ SENTIDOS!**

**Manaus-Amazonas  
2022**

CHRISTIANNE FARIAS DOS SANTOS

**O CORPO-CRIANÇA ATRAVÉS DO CORPO-DANÇANTE NO AMBIENTE  
ESCOLAR: VIVÊNCIAS E SENTIDOS, HÁ SENTIDOS!**

Estudo de Pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia (PPGSCA), da Universidade do Federal do Amazonas (UFAM), como parte dos requisitos para a obtenção de título de Mestrado Acadêmico em Sociedade e Cultura na Amazônia.

**Linha de pesquisa:** Sistemas Simbólicos e Manifestações Socioculturais.

Orientador: Prof. Dr. João Luiz da Costa Barros

**Manaus-Amazonas  
2022**

## Ficha Catalográfica

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

S237c Santos, Christianne Farias dos  
O Corpo-Criança através do Corpo-Dançante no ambiente  
escolar: vivências e sentidos, há Sentidos! / Christianne Farias dos  
Santos . 2022  
126 f.: il. color; 31 cm.

Orientador: João Luiz da Costa Barros  
Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) -  
Universidade Federal do Amazonas.

1. Corpo. 2. Criança. 3. Dança. 4. Escola. I. Barros, João Luiz da  
Costa. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

CHRISTIANNE FARIAS DOS SANTOS

**O CORPO-CRIANÇA ATRAVÉS DO CORPO-DANÇANTE NO AMBIENTE  
ESCOLAR: VIVÊNCIAS E SENTIDOS, HÁ SENTIDOS!**

Aprovada em 04 de março de 2022

**BANCA EXAMINADORA**

---

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

---

Prof. Dr. Alexandre Santos de Oliveira  
Universidade Federal do Amazonas - UFAM

---

Prof. Dr. Raimundo Nonato Assunção Viana  
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

*Dedicatória*

*A todas as crianças manauaras.*



## AGRADECIMENTOS

*Por estar sempre comigo*

Francianne Farias

*Por se recusar a deixar de ir em frente*

Professor Dr. João Luiz da Costa Barros

*Por insistir em levar sonhos a sério*

Eric Han Schneider-Monge Han

*Por usar a coragem e quebrar a inércia para fazer aquilo que acredita*

Juliano-Antídoto

*Pelos movimentos em direção a dança do conhecimento e dos novos gestos do pensar*

Prof. Dr. Alexandre Santos de Oliveira e Prof. Dr. Raimundo Nonato Assunção Viana



Eu fui no mato *pra* fazer uma fogueira  
Que me guardasse por durante à noite inteira  
E cujo fogo num passe de fantasia  
Me apresentasse outro dia  
Numa outra imensidão

Sair de dentro dessa nossa gaiolinha  
Ver como a besta parece pequeninha  
Quando se usa de uma força verdadeira  
Aquele que foi a primeira  
E que nunca vai cessar

Coração tu,  
Vá pra longe agora  
Me traga notícias de fora se acaso voltar  
Articule,  
Outra trajetória  
Que nasçam sorrisos *adonde* teu pé pisar

Que a Canção da banda "Sindicato dos artistas carentes" seja como um bálsamo ao coração de todas as vítimas da COVID-19, aos que ficaram, e aos que partiram.

“Para entender o que estou dizendo, é preciso acreditar que a dança é outra coisa que não a técnica. Esquecemos de onde vêm os movimentos. Eles nascem da vida. Quando você cria um novo trabalho, o ponto de partida deve ser a vida contemporânea —.”

— Pina Bausch

## RESUMO

Este trabalho assume o propósito de pensar o corpo vivido na relação entre o corpo-criança e o corpo dançante, registrados em documentos escritos, fotográficos e em desenhos produzidos em um processo criativo em dança, realizado em uma escola pública da cidade de Manaus no ano de 2018, no qual reconhecemos o quanto estes são tão atuais e necessários para pensar o corpo-vivido na relação entre o corpo-criança e o corpo-dançante na escola. O estudo apresenta a descrição dos sentidos e significados nos modos de dançar, e as reflexões acerca dos contextos vividos pelas crianças quando dançam. No primeiro movimento, uma visão polissêmica do ensino fundamental pela perspectiva de tempo e espaço escolar, apontando os distanciamentos e aproximações entre escolarizar-se e ser criança. No segundo, inter-relacionamos as interfaces entre a dança e o corpo-criança na Amazônia, e a sua dimensão simbólica como expressão dos corpos. E em seguida, o terceiro movimento discorre sobre os sentidos de corpo na fenomenologia de Merleau-Ponty como base epistemológica deste trabalho, e partindo deste olhar filosófico a pesquisa de natureza qualitativa, foi delineada por procedimentos de um estudo descritivo-exploratório. Assim a dissertação debruçou-se na descrição profunda do que já aconteceu no campo sensível da dança, no resgate de memórias, saberes da experiência, movimentos corporais, tempos e espaços e físicos, simbólicos e afetivos. O estudo desvelou o desafio de ser corpo-criança na vida escolar, diariamente mobilizado por processos individuais e coletivos em sala de aula em que os sentidos e significados, expressam movimentos que podem ir da estagnação ao esgotamento, da repetição às ações cotidianas, a ação ou inação do corpo escolarizado. Nesse entremear, encontramos o corpo criança como potência que transforma o corpo na escola através do corpo dançante, sua profunda relação de inerência com a natureza, expressa seus estados de concentração, presença, contemplação, e potência criativa, trata-se de um corpo para o qual a dança é tida como uma manifestação tanto da arte, quanto da natureza, ao tecer as suas próprias dimensões simbólicas criadas pela cultura corporal que transformam a realidade do corpo da escola.

**Palavras-Chave:** Corpo. Criança. Dança. Escola.

## **ABSTRACT**

This work assumes the purpose of analyzing contents of written, photographic records and drawings of a creative process in dance carried out in a public school in the city of Manaus in 2018, which are so current and necessary to think about the lived-body in the relationship between the child-body and the dancing-body at school. The study presents the description of the senses and meanings in the ways of dancing, and the reflections about the contexts lived by the children when they dance. In the first movement, the work deals with a polysemic view of elementary education from the perspective of school time and space, pointing out the distances and approximations between schooling and being a child. In the second, we interrelate the interfaces between dance and the child-body in the Amazônia, and its symbolic dimension as an expression of bodies. And then the third movement discusses the meanings of the body in Merleau-Ponty's phenomenology as the epistemological basis of this work, and from this philosophical point of view, the qualitative research was outlined by procedures of a descriptive-exploratory study. Thus, the dissertation focused on the deep description of what has already happened in the sensitive field of dance, through the rescue of memories, knowledge from experience, body movements, times and spaces and physical, symbolic and affective. The study revealed the challenges of the child-body, mobilized daily by individual and collective processes of school life, in which the senses and meanings express movements that can go from stagnation to exhaustion, the repetition of daily actions, the action or inaction of the body, facing to pedagogical processes. In this interweaving, there is also the expression of the dancing-body that shows its deep relationship of inherence with nature and through this it expresses its states of concentration, presence, contemplation, and creative power, it is a body for which dance is seen as a manifestation of both art and nature, by weaving its own symbolic dimensions created by body culture that transform the reality of the school body.

**Keywords:** Body. Kid. Dance. School.

## RESUMEN

Este trabajo asume el propósito de analizar contenidos de registros escritos, fotográficos y dibujos de un proceso creativo en danza realizado en una escuela pública de la ciudad de Manaus en 2018, tan actuales y necesarios para pensar el cuerpo-vivido en la relación entre el cuerpo-niño y el cuerpo-danza en la escuela. El estudio presenta la descripción de los sentidos y significados en los modos de bailar, y las reflexiones sobre los contextos vividos por los niños cuando bailan. En el primer movimiento, la obra aborda una mirada polisémica de la educación primaria desde la perspectiva del tiempo y el espacio escolar, señalando las distancias y aproximaciones entre la escolarización y el ser niño. En el segundo interrelacionamos las interfaces entre la danza y el cuerpo-niño en la Amazonía, y su dimensión simbólica como expresión de los cuerpos. Y luego el tercer movimiento discute los significados del cuerpo en la fenomenología de Merleau-Ponty como base epistemológica de este trabajo, y desde ese punto de vista filosófico, la investigación cualitativa fue perfilada por procedimientos de estudio descriptivo-exploratorio. Así, la disertación se centra en la descripción profunda de lo que aconteció en el campo sensible de la danza, a través del rescate de memorias, saberes de la experiencia, movimientos corporales, tiempos y espacios físicos, simbólicos y afectivos. El estudio reveló los desafíos del cuerpo-niño, movilizado cotidianamente por los procesos individuales y colectivos de la vida escolar, en los que los sentidos y significados expresan movimientos que pueden ir del estancamiento al agotamiento, la repetición de las acciones cotidianas, la acción o inacción del cuerpo, de cara a los procesos pedagógicos. En este entrecruzamiento también está la expresión del cuerpo-danza que muestra su profunda relación de inherencia con la naturaleza y a través de ella expresa sus estados de concentración, presencia, contemplación y potencia creadora, es un cuerpo por el cual se ve la danza. como manifestación tanto del arte como de la naturaleza, al tejer dimensiones simbólicas propias creadas por la cultura corporal que transforman la realidad del cuerpo escolar.

**Palabras-Clave:** Cuerpo. Niño. Danza. Colegio.

## Lista de figuras

Figura 1 - Crianças organizadas pela equipe pedagógica no início da rotina escolar .....	71
Figura 2 - Crianças entrando para a sala de aula para iniciar o dia escolar.....	72
Figura 3 - Aviso de silêncio na parede da sala de aula do Ensino Fundamental I .....	75
Figura 4 - Organização do espaço da sala de aula.....	75
Figura 5 - Criança em atividade escolar copiando as vogais.....	77
Figura 6 - A escola de Vitória .....	81
Figura 7 - A escola de Henrique.....	82
Figura 8 - A escola de Bruno.....	83
Figura 9 - A escola de Jonas.....	84
Figura 10 - A escola de Maria .....	85
Figura 11 - A escola de Laura .....	86
Figura 13 - A temática dos rios em processo coreográfico - grupo 1.....	93
Figura 14 - Grupo 2.....	93
Figura 15 - Temática da chuva experienciada.....	94
Figura 16 - Crianças brincando com a areia na escola (A).....	96
Figura 17 - Crianças brincando com a areia na escola (B).....	96
Figura 18 - Crianças brincando com as pétalas das flores (A).....	97
Figura 19 - Crianças brincando com as pétalas das flores (B) .....	97
Figura 20 Crianças brincando com as pétalas das flores (C).....	98
Figura 21 - Casa amarela produzida pelas crianças (A) .....	98
Figura 22 - Casa amarela produzida pelas crianças (B) .....	99
Figura 23 - O corpo-casa experimentações de movimento (grupo 1) .....	100
Figura 24 - O corpo-casa experimentações de movimento (grupo 2) .....	100
Figura 25 - O corpo-casa experimentações de movimento (grupo 3) .....	101
Figura 26 - Dança em grupo ao redor da árvore (A) (grupo 1) .....	102
Figura 27 - Dança em grupo ao redor da árvore (B) (grupo 1) .....	102
Figura 28 - Dança em grupo ao redor da árvore (C) (grupo 2) .....	103
Figura 29 - Desenho de Jaqueline .....	103
Figura 30 - Desenho de Jonas.....	104
Figura 31 - Desenho de Lauane.....	104
Figura 32 - Movimento de expansão e distanciamento coletivo .....	105
Figura 33 - Movimento de contração e aproximação .....	105

Figura 34 - O corpo-criança de Flávia.....	<b>110</b>
Figura 38 - Corpo-criança de Caio .....	<b>112</b>
Figura 39 - O corpo-criança de Laura .....	<b>113</b>
Figura 35 - Paisagem de Yara .....	<b>114</b>
Figura 36 - Corpo-criança de Yara.....	<b>115</b>
Figura 37 - Flávia ilustrada no desenho de Yara ouvindo música com os fones de ouvido ao lado de seu coelho .....	<b>117</b>

## Lista de tabelas

<b>Tabela 1 - Análise Documentária da imagem .....</b>	<b>90</b>
--	-----------

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

COVID	Coronavírus
E.F	Ensino Fundamental
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
ESAT	Escola Superior de Artes e Turismo
ESPII	Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional
INEPI	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OMS	Organização Mundial de Saúde
SEMED	Secretário Municipal de Educação
PPGSCA	Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas

## Sumário

APRESENTAÇÃO .....	17
INTRODUÇÃO .....	24
1 UMA VISÃO POLISSÊMICA DO ENSINO FUNDAMENTAL PELA PERSPECTIVA DE TEMPO E ESPAÇO ESCOLAR.....	32
1.1 DISTANCIAMENTOS E APROXIMAÇÕES ENTRE ESCOLARIZAR-SE E SER CRIANÇA.....	34
2 INTERFACES ENTRE A DANÇA E O CORPO-CRIANÇA NA AMAZÔNIA .....	40
2.1 A AMAZÔNIA COMO DIMENSÃO SIMBÓLICA DA EXPRESSÃO DOS CORPOS .....	43
3 FENOMENOLOGIA DA PERCEPÇÃO NA PERSPECTIVA DE MERLEAU-PONTY	
51	
3.1 O CORPO FENOMENOLÓGICO.....	51
3.2 A EXPERIÊNCIA PERCEPTIVA DO CORPO .....	59
4 EPISTEMOLOGIA DO CORPO NA DANÇA .....	66
4.1 O CORPO E A ESCOLA SITUADOS NAS IMEDIAÇÕES DO BAIRRO.....	68
4.2 SENTIDOS DO MOVIMENTO NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO .....	70
4.3 OS SENTIDOS DAS CRIAÇÕES EM DANÇA PARA ALÉM DA ARTE.....	86
4.4 O FLUIR DAS ÁGUAS COMO MOVIMENTO CRIATIVO .....	90
4.5 A ECOLOGIA DO CORPO COMO FENOMENOLOGIA DA NATUREZA .....	95
5 DANÇANDO A VIDA E RECRIANDO REALIDADES .....	106
5.1 FLÁVIA: A VENEZUELA E O MOVIMENTO DA MEMÓRIA QUE DANÇA O PRESENTE.....	106
5.2 CAIO: A LIBERDADE E OS DESAFIOS DE SER O CORPO QUE É.....	110
5.3 LAURA: OS IMPREVISTOS QUE SE TORNAM IMPROVISACÃO NA DANÇA .....	112
5.4 YARA: O CORPO CANSA, SE ACOLHE, E ACOLHE O OUTRO.....	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS E APONTAMENTOS FUTUROS.....	119
REFERÊNCIAS.....	121
ANEXOS.....	126
ANEXO A – PARECER FINAL CEP .....	126

## APRESENTAÇÃO

### ***Vamos deslocar o tempo***

Merleau-Ponty (1999) nos diz que: “Apoiamos nossa memória em uma imensa memória do mundo, na qual figura a casa tal como ela verdadeiramente era naquele dia e que funda seu ser do momento”. (MERLEAU PONTY, 1999, p. 108) Partindo deste pensamento, retomo aqui determinadas memórias buscando descrevê-las tal como foram sentidas, e em seu próprio curso teceram experiências à minha corporeidade na dança reconstruindo uma historicidade e fazendo com que chegássemos até esta dissertação.

Início este memorial descrevendo sobre deslocamentos entres as implicações do passado ao presente que influenciaram na necessidade deste estudo. Retorno primeiramente à uma memória que em especial me fez refletir sobre como a nossa corporeidade foi fortemente afetada pela pandemia de COVID-19 no Brasil e já levou vidas inumeráveis.

Dois anos antes deste cenário atípico, eu podia estar junto às crianças em algum espaço da escola durante o turno matutino, certamente “aglomerados”, onde houvesse algum alarido era lá mesmo que estávamos, sentindo a dança e movendo-se em seu fluxo, deslocando-se entre o chão e os ares, esta era a forma que encontrávamos para atribuir significado para o presente, dentro e fora da sala de aula, para ser o corpo que éramos.

A partir desta memória, me pergunto então como estão as crianças diante do contexto pandêmico que estamos vivendo? Visto que no Brasil muitas perderam seus responsáveis para a COVID-19, a pergunta já vem sendo feita há mais de um ano, pois antes desse momento podia-se perceber na escola o quanto o corpo-criança era capaz de se reconstruir e recriar significado para realidade do mundo vivido independente dos desafios que se apresentassem pelo caminho.

Talvez, por essa razão valorizassem tanto a potência de existir do corpo sensível, se conectando com o presente, e é por isto que percebo a necessidade retomar esta memória, não só pelas vidas que foram perdidas em nosso país, mas pelas que estão aqui diariamente buscando outros caminhos diante das incertezas e impermanências de tudo que vivemos em nossa corporeidade.

E a dança neste lugar de corporeidade, foi também afetada em seus modos de se expressar, e estamos dançando agora, com o corpo em uma tela ao vivo e on-line, experimentando e recriando maneiras de se mover nos espaços de nossas casas, ao mesmo tempo, em que há uma câmera, como meio pelo qual o outro pode nos ver, ainda que seja

desafiador entendermos a dinâmica e mediação de tantos dispositivos móveis, que por sua vez alcançam somente um determinado público. Os que tem acesso à internet.

Algo que tem feito artistas e educadores exigirem o mais exaustivo de si para enfrentar as dificuldades que geram ausências e distanciamentos entre as pessoas e impede as conexões que o conhecimento pode proporcionar. Revisitando estas memórias, faço um retorno à minha própria trajetória, de reconstrução de corporeidade na dança e na educação.

Através das inter-relações com as outras artes, como a performance, poesia, e o audiovisual, no estado do Amazonas e principalmente nas vivências com crianças passaram pela minha historicidade, assim ressalto o seguinte pensamento de Merleau-Ponty (1999):

Só se compreende o papel do corpo na memória se a memória é não a consciência constituinte do passado, mas um esforço para reabrir o tempo a partir das implicações do presente, e se o corpo, sendo nosso meio permanente de "tomar atitudes" e de fabricar-nos assim pseudopresentes, é o meio de nossa comunicação com o tempo, assim como com o espaço. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 246)

Parto então do meu primeiro contato que tive com a dança, e o mover criativo ainda na infância, através da escola pública na cidade de Manaus onde sempre residi, retomávamos a cultura das cirandas do município de Manacapuru nos festivais letivos, e o movimento criativo por sua vez se fazia presente também nas brincadeiras de rua, na qual o brincar era permitido até certo horário.

Tomávamos banho de chuva brincando de bola na rua, na beira do igarapé, subíamos também na goiabeira, no jambeiro para pegar os frutos, e então a dança e o brincar de forma livre sempre foram presentes, principalmente entre escola e bairro. Mas aos poucos a dança foi ocupando um outro lugar, e outro sentido, pois, com o tempo este lugar foi se modificando socio-culturalmente.

A violência urbana foi tomando conta cada vez mais do ambiente, e as brincadeiras foram se reduzindo independente de horário, foi quando eu e outras crianças tivemos diferentes destinos, pois algumas com quem pude conviver, tiveram suas vidas tomadas de forma tortuosa pela propagação do tráfico de drogas, e conseqüentemente das mais diversas formas de violência.

Então ao buscar na memória a vivência que tínhamos, e fazendo um paralelo com os dias atuais, muitos já se foram devido aos problemas ligados à criminalidade, e outros que estão cada vez mais envolvidos, retomo isto considerando que guardo muitas imagens de vários

acontecimentos que ficaram registrados na memória, que afetaram e afetam até hoje minha corporeidade.

Então a dança entra neste período como fio condutor da minha trajetória até então, pois não fosse a oportunidade de ter acesso ao curso de balé clássico durante a adolescência, oferecido gratuitamente pelo liceu de artes e ofícios Cláudio Santoro no bairro Dom Pedro, não sei que caminhos eu teria seguido, e o que teria me acontecido, pois nunca foi fácil lidar com um espaço propagado por problemas sociais e não ter condições de ir pra outro lugar.

Ou mesmo buscar maneiras de reduzir alguns impactos, as aulas de balé clássico foram fundamentais para que eu estivesse longe deste cenário por um determinado período, e conseqüentemente isto foi alterando de forma significativa minha corporeidade, devido a disciplinarização que o balé exige, não só nos aspectos físicos, mas também psicológicos.

Práticas disciplinares que foram moldando minha educação e modos de ser, com o tempo estava cada vez mais atuando na dança, estudando com profissionais da área, e o processo foi se intensificando.

Passando por várias audições avaliativas para alcançar os níveis mais avançados e poder usar as sapatilhas de ponta, dançar nos teatros da cidade de Manaus, em alguns momentos por quase 10 horas de ensaios e apresentações, e no dia seguinte estar na escola as 7:00 de manhã. Posteriormente, tive a oportunidade de ter contato com outras vertentes da dança, como o jazz e a dança moderna, ambas com técnicas corporais completamente diferentes.

Pois era preciso se despir do balé clássico, usar diferentes níveis de movimento e direções, expandir e contrair o corpo em múltiplos níveis moventes, foi então que passei a observar que algo me afetava sensivelmente em minha dança e eu não conseguia identificar, mas parecia ser uma ausência ou um preenchimento que se apresentava em mim ao dançar.

Houve um tempo em que ao repetir tantas vezes as técnicas, sentia meu corpo estagnado, executando movimentos sem dançar e apenas fazendo apresentações sem uma relação de sentido significativo para o público, e limitando-se somente em teatros e espaços fechados. Mas estas inquietações ganharam outras perspectivas que vêm sendo transformadas até hoje.

Pois ao cursar licenciatura em dança na Universidade do Estado do Amazonas – Escola Superior de Artes e Turismo, a experiência de pensar e fazer dança, fizeram com que eu ressignificasse a minha perspectiva sobre como dançar, e haviam múltiplos caminhos ligados à este fazer artístico então era preciso mais sensibilidade para sentir a dança em suas variadas dimensões.

A partir de estudos que até então nunca tinha acessado, percebi uma corporeidade que passou a sentir uma urgência em reconstruir suas expressividades na dança, e para isso

precisaria buscar outros caminhos para explorar a criação de movimentos e de sentidos, o corpo sentia-se delimitado por excessos de técnicas direcionadas, então houve uma necessidade de recorrer às reflexões que há muito tempo já mobilizava outros artistas da dança.

Questionar sobre que dança estava fazendo, foi e é muitas vezes um fio conectado à urgência de uma corporeidade que busca recriar as práticas dançantes por meio de processos de experiências sensíveis na arte, que conseqüentemente ultrapassam padrões artísticos e educacionais já instalados por técnicas corporais pré-estabelecidas.

Por consequência disto, observei o quão poucas eram as dimensões de criticidade e reflexividade que envolviam as minhas expressividades, e até então não havia percebido as múltiplas potências de um corpo através de experiências que fujam do habitual, dos padrões e dos códigos instituídos genericamente sobre o que é dança, então notei que estava sendo principalmente negligente como um corpo que executa movimentos sem dançar.

Reconhecer isto em mim foi fundamental, e com o corpo mais sensível à experiência de mover-se na dança, muitos caminhos foram se abrindo, e isto só foi possível devido a oportunidade que tive de encontrar artistas e pesquisadores brasileiros que com seus corpos dissidentes ampliam os modos de pensar e fazer arte e educação.

Em 2016 fui convidada pelo artista amazonense Francisco Rider para auxiliá-lo no projeto intitulado “Brincar/Dançar/Jogar/Criar: Oficinas, diálogos e processos criativos”<sup>1</sup>, destinado a crianças de 7 a 12 anos, o objetivo era apresentá-las a iniciação à linguagem da dança contemporânea, a partir de temas da criação/educação em dança moderna, no contexto do universo infantil.

Este trabalho teve também um caráter de formação de plateia, considerando que o contato com a linguagem artística contribui em educar o olhar da criança, que passa a aprender a apreciar uma performance de dança e outras expressões da arte contemporânea. Além de Francisco Rider, atuava também no projeto a artista educadora Uxa Xavier, de São Paulo.

Além das contribuições da atriz e diretora do Grupo Baião de Dois, Selma Bustamante; a pesquisadora em Literatura Infantil e Juvenil, Ecila Mabelini e ainda, Gandhy Piorski, artista visual e pesquisador do imaginário infantil, os encontros foram realizados na Escola Municipal

---

<sup>1</sup>O Brincar/Dançar/Jogar/Criar: Oficinas, diálogos e processos criativos é uma iniciativa do Projeto Cênica Corporal Uma, do artista amazonense Francisco Rider. O programa contemplado com o Prêmio Funarte de Dança Klauss Vianna 2014 tem apoio da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (Semed) e do Curso de Dança da Escola Superior de Artes e Turismo da Universidade do Estado do Amazonas (ESAT/UEA).

Maria das Graças Andrade Vasconcelos, situado no Aldeias Infantis SOS Manaus, no bairro Alvorada em Manaus.

Nesta experiência pude perceber como as crianças se expressavam a partir de recriações de movimentos livres ao correr, andar, pular, e ao ter contato com o espaço e o tempo e interagir com os objetos, com os corpos sempre disponíveis, sensíveis, inventivos, sem receios do certo ou errado, o bonito ou o feio, mas imersos a experiência corporal de mover-se e dançar.

Após isto passei a atuar voluntariamente em um grupo formado entre amigos, no qual realizamos intervenções artísticas socioeducacionais um hospital público infantil da cidade, com atividades lúdicas voltadas à crianças internadas, antes de adentrar à este servir é necessário nos dedicarmos ao aprimoramento de habilidades específicas para interagir com o corpo-criança hospitalizado.

Por isso somos orientados por profissionais da psicologia, da enfermagem, do teatro, e assistentes sociais, visto que estas crianças se encontram em situações dolorosas não só pela enfermidade em si, mas por vezes pela ausência do afeto nutrido pela ludicidade, e tornar isto possível possibilita que sua condição seja menos desconfortável e mais acolhedora.

Posteriormente pude adentrar em outros campos artísticos, como a performance, na qual passei a investigar outras possibilidades expressivas de movimento do corpo, desvelando minúcias que potencializavam novas estéticas, capazes de redesenhar a configurações espaço-temporais internas e externas ao corpo.

Recriando interações com os elementos estéticos de composição performática, e permitindo também a conexão com outras áreas artísticas, como a poesia, o teatro, a música popular brasileira, artes plásticas e visuais, ampliando de forma significativa o repertório de práticas interartísticas no corpo, isto me proporcionou estar em contato com diferentes espaços para além dos teatros da cidade de Manaus.

A dança-teatro e vídeo-dança, por sua vez contribuíram para expansão de movimento criativo para investigar a relação corpo e cidade, na qual a dança era realizada em prédios históricos que sobrevivem como ruína, como a fachada Manáos Harbour localizado no centro da cidade, dançar em espaços não convencionais possibilitou (re)olhar a cidade em que vivo enquanto Amazônia urbana que revela contrastes estéticos de nossa condição sócio-histórica.

Observei as corporeidades que se movem nos meandros da natureza do espaço e das relações socioculturais, onde cada pessoa se move em distintas intencionalidades, em especial o corpo-criança, que presta atenção nas minúcias da vida real a partir de um estado de presença guiado, e que recria e transforma as realidades existentes.

Em 2019, atuei como pesquisadora no projeto de extensão intitulado “Arte Sateré – Mawé como Processo Socioeducativo na formação das crianças indígenas Sateremawé da Aldeia Wikyhu”, juntamente com Leliane Silva - Waty (Lua), indígena sateré e pesquisadora, o projeto era coordenado pela professora Dr.<sup>a</sup> Socorro Nóbrega, ambas mulheres pelas quais sou grata por terem ampliado horizontes de conhecimento a partir das relações entre a ciência e a cultura.

Neste período observei a importância das abordagens socioantropológicas na educação básica, principalmente pela necessidade de destacar temas relacionados a invisibilidade do movimento do corpo-criança indígena na escola, e da ausência de acolhimento das diferentes culturas e saberes étnicos em instituições públicas de ensino regular em Manaus.

Pois em um ambiente acolhedor e receptivo como é para as crianças dentro de sua aldeia, dançar é um orgulho, uma maneira de ser e estar no mundo de forma livre que lhe agrega valores de aprendizagens, por outro lado estar em um ambiente escolar em que a corporeidade e todas as suas marcas socioculturais são negligenciadas, me fez perceber o quanto criança sente-se excluída por não poder se expressar culturalmente na escola.

Destaco que vivenciar a dança dentro das aldeias e comunidades indígenas me permitiu a partir da imersão em cerimônias ritualísticas da etnia sateré e tukano, aprofundar o corpo em elementos sensíveis que se estendem para além da delimitação física humana, onde é possível acessar lugares simbólicos através de experiências holísticas, que nos conectam com outras formas de vida e cosmovisões.

Pouco após estes encontros ainda no início de 2020 ingressei no programa de mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia – PPGSCA-UFAM, e em poucos dias o anúncio de suspensão das aulas presenciais nos situou ainda mais de uma realidade na qual estávamos sujeitos a dançar no palco da impermanência.

Vivenciada por significativos processos de reflexão, criticidade e conflitualidade, mas além disto, ter o acolhimento de um orientador que com sua inquietude sensível, esteve presente em todos os ensaios desta coreografia do pensar. Não deixarei de mencionar sobre as inúmeras vezes em que tantas vozes diziam que, fazer pesquisa diante de uma grave crise sanitária, econômica, e política seria impossível. Contudo, nestes dois anos de estudos que ainda continuam despertando interesse pela área.

Ainda em 2020, pude participar de experimentação artística em dança<sup>2</sup> com o artista belo-horizontino Tuca Pinheiro que propôs abordar a “Urgência da ineficiência e a errância dos corpos no processo criativo em dança contemporânea”, partindo da ideia de um “esburacamento” dos repertórios de movimentos, dos arquivos e dos códigos individuais já existentes.

Este esburacamento está relacionado ao conceito de possibilidade de abrir frestas e deixar que outras ideias circulem, onde a instabilidade é assumida como suporte para a investigação no campo da criação artística enquanto uma prática não assertiva, possibilitando outras lógicas e dispositivos para revisitar os arquivos corporais já construídos, tendo a arte como espaço aberto ao erro e à experiência.

Considero esta experiência como extremamente imersiva, mesmo sendo realizado de forma online, em meio a tantos problemas decorrentes da pandemia, fez com que eu (re) olhasse meu corpo, e atribuísse novos significados a dança vivida neste momento, refletindo sobre a nossa liberdade individual e coletiva e as incertezas sobre este cenário que a cada dia aumentavam. Estando agora o corpo mais ainda sujeito ao erro, ao acaso, ao aleatório, ao caótico a sensibilidade criava movimentos inéditos em situações inimagináveis.

Menciono estas experiências considerando tanto a minha própria corporeidade na dança quanto a relação com as práticas artísticas realizada com crianças no Amazonas, pois percebo que muito aprendo com o universo infantil em recriar modos de ser e de existir valorizando a potencialidade do corpo sensível.

Estas foram algumas memórias que considero como importantes para serem mencionadas neste estudo pensando o corpo, a dança, a criança e a existencialidade. Adiante o texto aprofunda-se no cerne desta dissertação.

---

<sup>2</sup> Realização do Projeto Convers(A)ções Sobre o Corpo Cênico Contemporâneo: diversidade, do artista Francisco Rider, premiado com o Prêmio Manaus de Conexões Culturais 2020 – Lei Aldir Blanc.

## INTRODUÇÃO

Descrevemos neste trabalho os sentidos do corpo-criança na escola através do corpo-dançante, tendo como enfoque os modos de dançar, e as situações dos contextos vividos pelas crianças na escola. Apresentamos uma experiência expressiva e criativa do corpo na dança com/estudantes do 1º ano do ensino fundamental em idade de 6 a 8 anos<sup>3</sup>, na Escola Municipal de Ensino Fundamental - EMEF Nossa Senhora da Luz - NSL, localizada no bairro da Paz, comunidade peri-urbana da cidade de Manaus, na zona centro-oeste.

Cujo olhar filosófico, pedagógico e antropológico iniciou em 2018, utilizando-se de todos os registros escritos, fotográficos e desenhados que contém elementos relação ao corpo-sensível através da arte, observando o que o corpo-criança tem a nos dizer sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. Para (re) descrever sobre estas corporeidades, foram retomadas: Memórias, saberes da experiência, movimentos corporais, espaços e tempos simbólicos e afetivos.

Enfatizamos assim a descrição profunda do que já aconteceu no campo sensível da dança, a pesquisa apreende os conceitos basilares de percepção e de corpo a partir da filosofia e Merleau-Ponty procurando dar visibilidade as situações que favorecem e dificultam a significação do corpo-criança na escola através da dança.

Historicamente, as ações realizadas na referida instituição aconteceram durante a graduação em licenciatura em dança no ano de 2018<sup>4</sup>, através de pesquisas acadêmico-científicas em campo, vinculadas às áreas didático-pedagógicas da dança-educação, considerando as abordagens socioantropológicas da cultura, sobretudo na busca de uma consciência corporal, o que resultou em um trabalho de conclusão de curso - TCC.

Bem como no estágio laboratorial supervisionado, e na participação em seminários, consequentemente produzindo para além destes trabalhos, um conjunto de registros escritos, fotográficos e desenhados, os quais resgatamos para serem estudados com base teórica e metodológica nesta dissertação.

---

<sup>3</sup> A idade regular para criança estar devidamente matriculada no 1º do ensino fundamental é a partir dos 6 anos conforme a lei nº 11.274/2006. Justifica-se que na instituição participante do estudo, observou-se que em casos de crianças com deficiência, os estudantes primeiramente são acompanhados por profissionais que atuam no atendimento educacional especializado- AEE, em sala de recursos multifuncionais, para posteriormente serem inseridos na turma de 1º ano, por isto em casos específicos esta etapa do ensino iniciava-se somente a partir dos 7 anos de idade ou mais.

<sup>4</sup> Graduação realizada na Escola Superior de Artes e Turismo (ESAT), da Universidade do Estado do Amazonas – (UEA).

A delimitação do tema foi feita a partir de buscas por estudos que abordassem discussões ligadas à criança na primeira etapa do ensino-fundamental, os diferentes modos de pensar e fazer dança, e ainda as interfaces entre corpo-criança na Amazônia.

Com base nas contribuições científicas produzidas por pesquisadores das ciências humanas, fez-se um paralelo entre os conteúdos encontrados, e uma leitura da filosofia do corpo na perspectiva de Merleau-Ponty. A pesquisa justifica-se pela importância de refletirmos sobre a prática pedagógica e antropológica da dança no contexto escolar, por meio da linguagem do corpo-criança expressa em uma diversidade de dimensões simbólicas.

Que se constroem na dramaturgia do espaço, tempo e dos mundos imaginários, vividos entre os limites e possibilidades do corpo-criança, em sua maneira de ser e existir, ressaltando a importância das crianças como agentes sociais que constituem simbolicamente a formação do pensamento social amazônico, ao contribuírem com reflexões conectadas ao pensar e o fazer dança na educação básica em Manaus.

A dança vivenciada neste período surgiu a partir de um processo criativo, que resultou um conjunto de registros escritos, fotográficos e desenhados, no qual vários destes documentos, ainda não foram objeto de análise de pesquisas, no entanto são constituídos de elementos significativos que podem contribuir com os estudos voltados à sociedade e cultura e Amazônia no que se refere à corporeidade, dança e educação.

Desde já mencionamos as mudanças e alterações que implicaram no desenvolvimento desta pesquisa, tendo em vista que inicialmente o trabalho tinha como proposta, retornar presencialmente à referida escola, à fim de observar como a dança vinha sendo trabalhada nesta etapa de ensino, no entanto, suspendemos esta possibilidade em decorrência da pandemia de COVID-19<sup>5</sup>.

Que teve seus primeiros impactos em território nacional em fevereiro de 2020, e tomou proporções ainda maiores em Manaus, sendo declarado em março situação anormal, e

---

<sup>5</sup> COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo mais recente tipo de coronavírus, em 30 de janeiro de 2020 a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) em razão da disseminação do Coronavírus (COVID-19). (LANA, *et al*, 2020)

posteriormente estado de calamidade pública, conforme os decretos N° 4.780<sup>6</sup> e N°4.787<sup>7</sup>, oficialmente publicados pela prefeitura.

Diante deste cenário, as atividades da rede municipal de educação foram suspensas, devido a necessidade de adoção de medidas preventivas em combate a pandemia, assim instituiu-se a instrução normativa N° 001/2020-SEMED/GS estabelecendo o regime de aulas não presenciais, a partir da implementação do “Projeto Aula em Casa”.

Com a medida implementada por tempo indeterminado, o andamento da pesquisa necessitou tomar novos caminhos, foi quando decidimos recorrer aos registros do processo criativo realizado em 2018, para não nos distanciarmos da temática abordada.

Teoricamente o estudo desenvolveu-se por meio da filosofia do corpo, integrado ao pensamento existencialista de Maurice Merleau Ponty (1999), o qual assume a compreensão da corporeidade como princípio filosófico, epistemológico e pedagógico, a partir do tema da fenomenologia da percepção, existente como movimento que se deixa praticar e que se reconhece como maneira ou como estilo.

Pois: “É em nós mesmos que encontramos a unidade da fenomenologia e seu verdadeiro sentido.” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 2) Para o filósofo, a fenomenologia busca descrever nossa experiência tal como ela é. Sendo também um relato do espaço, do tempo e do mundo vivido, nos levando a refletir que, o que sabemos do mundo, só foi possível saber a partir de uma visão nossa.

Ou mesmo de uma experiência do mundo, e para pensarmos a experiência perceptiva do campo fenomenológico, é preciso entendermos que: “Corpo é definido pela existência em si”. (MERLEAU PONTY, 1999, p. 175). É por meio deste que temos consciência do mundo, compreendemos o outro, e percebemos as "coisas".

O movimento corporal em todos os seus momentos experimenta a realização de uma intenção, baseada no presente e real do corpo vivo. (MERLEAU-PONTY, 1999), sendo assim, Merleau-Ponty (1999) destaca que o próprio corpo é movimento em direção ao mundo, e este é o próprio ponto de apoio do corpo. Nesta mesma linha de pensamento, ressalta que a expressividade estética confirma a própria existência em si àquilo que exprime.

---

<sup>6</sup> Decreto nº 4.780, de 16 de março de 2020, que declarou situação anormal, caracterizada como emergencial no Município de Manaus;

<sup>7</sup> Decreto nº 4.787, de 23 de março de 2020, declarou estado de calamidade pública no Município de Manaus para enfrentamento da pandemia do COVID-19.

Instalando-se na natureza como coisa percebida, e acessível a todos, mas também inversamente, pode arrancar os próprios signos de sua existência empírica, os arrebatando para um outro mundo. Isto é, abordado mais amplamente na noção de corpo a partir do campo da arte e cultura.

Nas palavras de Merleau-Ponty (2003, p.202) “o corpo é eminentemente um espaço expressivo”. Para além de ser um espaço expressivo como corpo constituído, ele é também a origem de todos os outros, e o próprio movimento de expressão que intenciona as significações no exterior, dando-lhes assim um lugar e fazendo com que comecem a existir como coisas, diante de nossas mãos e olhos.

Entendemos que para o filósofo, corpo é sensibilidade, é a partir do sensível que se pode afetar e ser afetado, é ser corpo como potência de um certo mundo, ao estar em movimento, habita o espaço e também o tempo, e os assume, isto se compreende na noção de esquema corporal, que trata da união entre as dimensões fisiológicas, psíquicas e existenciais, sendo uma maneira de exprimir que o corpo está no mundo.

Nesta perspectiva, a corporeidade como pressuposto teórico desta pesquisa, nos orienta epistemologicamente a descrever e nos aproximar da compreensão de como cada corpo-criança cria seus próprios modos de se expressar na dança e atribuir sentido e significado, perceber como se colocam no mundo nos possibilita tecer um pensamento crítico-reflexivo entre linguagem da arte e das ciências que dialoguem com a filosofia do corpo.

Com este entendimento, assumimos o desafio de descrever a experiência imersiva do corpo-criança na dança e os desdobramentos que nos permitem ampliar a descrição e as reflexões despertadas neste caminho, ressalta-se que o sentido de experiência pensado aqui, assume um lugar de cuidado e sensibilidade, e assemelha-se a ideia do ensaísta Jorge Bondía (2002), para ele:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (JORGE BONDÌA, 2002, p. 24)

Com este olhar delineamos nossa escrita sobre a dança e os corpos que se colocaram a dançar. Acredita-se também que este sentido de experiência enquanto mobilização do corpo no processo criativo nos abriu caminhos até mesmo para novos esquemas corporais sensíveis, que descondicionam o corpo dos padrões habituais que cerceiam ou estagnam a potencialidade criativa.

Esta prática é capaz de metamorfosear a corporeidade e a percepção de si, das coisas, e do mundo, como ressaltam Andrieu e Nóbrega (2016) nos estudos da emersilogia na dança. Por tanto, as ações realizadas em 2018, tiveram de ser elaboradas pensando o corpo-criança no diálogo com seus modos de se expressar, mas também propondo-se experiências para além das ações cotidianas que refletem em seus corpos o dia-a-dia escolar.

E pensando o ponto de vista de Jorge BonDia (2002), Andrieu e Nóbrega (2016) buscou-se a investigação de novos espaços de criação que permitissem este corpo sentir a dança, ampliando-se a noção de espacialidade e temporalidade de movimento, na expressão da criança consigo, com o outro e com o mundo, em uma relação de inerência.

Inicialmente este processo se revelou bastante desafiador, e ao mesmo tempo capaz de captar os fenômenos da adaptação das crianças ao início do ensino fundamental, e por isso ressalta-se que realizar esta prática artística neste contexto, conseqüentemente abriu algumas possibilidades de perceber características específicas da condição do corpo-criança dentro deste recorte específico da realidade escolar.

Primeiramente realizou-se um período observacional por meio de visitas de campo na instituição para conhecer a realidade, tendo como enfoque observacional a expressão de movimento corporal da criança, tanto na dinâmica espaço-temporal interna do cotidiano escolar, bem como alguns elementos da própria localização da escola, a comunidade periurbana no Bairro da Paz, que contribuiu para interpretarmos aspectos sociais e culturais específicos imbricados ao corpo-criança, que eram até mesmo manifestados no processo criativo.

Atentar-se a localização da escola para além da ambiência institucional, tornou-se necessário, levando-se em conta o ponto de vista de Milton Santos (1988), podemos acompanhar a maneira como a humanidade se expande e se distribui, acarretando sucessivas mudanças sociais em cada lugar.

“O fenômeno humano é dinâmico e uma das formas de revelação desse dinamismo está, exatamente, na transformação qualitativa e quantitativa do espaço habitado”. (SANTOS, 1988, p. 14) Ter obtido informações sobre algumas dinâmicas que inter-relacionam bairro e escola, nos fez pensar artisticamente uma dança que estivesse conectada à realidade vivida pelo corpo-criança.

E logo nos primeiros dias de visita observacional, identificou-se nos primeiros momentos, o fenômeno do processo de transição da fase pré-escolar para o ensino fundamental, temática que já vem sendo debatida por pesquisadores de diferentes áreas das ciências humanas em dissertações e teses, dentre os quais destacam-se aqui os trabalhos de: Stasiak (2010) Castodi (2011), Abrão (2011), Garcia (2012), Ferrão (2016), Corrêa (2016).

Seus estudos ressaltam em comum, as dificuldades que surgem em decorrência desta transição, como o acolhimento dos egressos da Educação Infantil na escola do Ensino Fundamental, a ausência do brincar, ou a redução do espaço da ludicidade perante as novas demandas intuitivas exigidos das crianças nesta etapa do ensino.

Primeiramente, observou-se que o ensino fundamental tinha como principais focos: A alfabetização e as compreensões numéricas, as quais estrategicamente funcionavam para que houvesse uma maior dedicação dos educandos no processo de letramento, evidenciando a ruptura com a fase pré-escolar, no que se refere à uma retirada mais explícita da ludicidade nos processos pedagógicos.

Em contra partida o corpo-criança era mobilizado pela sua potencialidade de perceber o mundo e acionar suas próprias formas de agir nele, com isto foi possível descrever experiências que nos mostram o corpo-criança que se expressa no entremear da estagnação ao esgotamento da repetição das ações cotidianas, do choro silencioso ao mais alto grito da dor, da ruptura das normas educacionais com cantorias dissonantes e risadas espalhafatosas, frente ao silêncio estabelecido.

A ação ou a inação, frente aos conflitos internos quanto ao que é ensinado ou imposto, mas também que são capazes de perceber através de uma sensibilidade única, como algumas formas e conteúdos pedagógicos necessitam ser repensados, mas que também não deixem de ser abordados em sala de aula.

Além de uma conexão profunda com os simbolismos da natureza e da cultura enquanto dispositivos de criação para a dança, que descrevem como suas vidas se expressam de formas tão simbólicas criando experiências sensoriais com areia e as plantas, a chuva e rio, o vento e as árvores, em estados corporais de concentração, presença e contemplação.

Considerando então as experiências vividas na dança em 2018 pelo corpo-criança no ensino fundamental, tendo por base documentos de registros escritos, fotográficos e desenhados produzidos neste período, chegamos a seguinte questão problemática do estudo: Que sentidos o corpo-criança atribui à dança na escola? Para responder à esta questão investigativa a pesquisa delineou-se através dos objetivos de compreender os sentidos do corpo-criança na escola

através do corpo-dançante, descrever os sentidos e significados nos modos de dançar no corpo-criança, refletir as situações contextos vividos pelas crianças quando dançam.

Assim, do ponto de vista metodológico realizou-se um estudo de abordagem qualitativa, visando as produções expressas pelo corpo-criança no processo criativo mediado na escola, compreendendo a sua expressão sobre si mesmo, sobre o outro, e o mundo, descrevendo-se experiências individuais e coletivas das crianças.

O pensamento qualitativo conecta-se aqui com os princípios epistemológicos, que descrevem a realidade do corpo-criança tal como se apresenta, por tanto a temática abordou fenômenos que não são mensuráveis quantitativamente, todavia compreende-se a impossibilidade da apreensão plena do real, no entanto visamos a consistência de aproximações acuradas que produzam conhecimento através do fazer científico.

Assim as experiências vividas em 2018 são descritas aqui na perspectiva de seu acontecimento existencial, intersubjetivo, histórico, e de afetos da expressão corporal, registrados em documentos escritos de caderno e anotações de campo, nas fotografias capturadas pela pesquisadora, e nos desenhos produzidos pelas crianças, realizou-se um processo de leitura estética dos conteúdos, onde foram selecionados os que apresentem mais aproximação com os sentidos que o corpo-criança atribui à dança na escola.

E ao (re) descrever o que foi vivido, retomamos memórias, saberes da experiência, movimentos corporais, espaços e tempos físicos, simbólicos e afetivos, e por isso recorreremos aos direcionamentos de uma abordagem descritiva-exploratória, e alguns procedimentos ligados às análises de natureza documental.

Para nos aprofundarmos no campo teórico da corporeidade, como princípio epistemológico desta pesquisa, revisitou-se a literatura referente a filosofia do corpo, tendo por base o pensamento de Merleau-Ponty em paralelo às contribuições de outros autores que investigam a área de conhecimento.

Consultou-se a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no período de 2020 e 2021, a partir de palavras-chave específicas que identificassem conteúdos ligados à dissertação. desta forma o presente trabalho apresenta três capítulos iniciais, o primeiro trata uma visão polissêmica do ensino fundamental pela perspectiva de tempo e espaço escolar, perpassando por contribuições de Michel Foucault, que compreende a escola como instituição que cria mecanismos específicos de formas de manipular, modelar, ou treinar o corpo para obedecer, responder, e ser hábil.

Neste limiar discorreremos sobre o processo de distanciamentos e aproximações, entre escolarizar-se e ser criança na etapa do ensino fundamental. O segundo capítulo investiga os

sentidos dança no diálogo com a filosofia do corpo, posteriormente o tema aprofunda-se nas interfaces entre a dança e o corpo-criança na Amazônia e a sua dimensão simbólica da expressão dos corpos.

Posteriormente faz-se uma leitura do pensamento filosófico de Merleau-Ponty, no que tange a corporeidade em sua experiência perceptiva fenomenológica.

A partir destas explicações teóricas, a pesquisa situa a epistemologia do corpo na dança através dos procedimentos técnicos metodológicos, iniciando pelo corpo e a escola situados nas imediações do bairro, e em seguida os sentidos do movimento no processo de escolarização, e os sentidos das criações em dança para além da arte, e posteriormente o movimento entre a dança e a vida no recriar da sua realidade, e assim apresentamos as considerações finais e apontamentos futuros, e finaliza-se com as referências.

## **1 UMA VISÃO POLISSÊMICA DO ENSINO FUNDAMENTAL PELA PERSPECTIVA DE TEMPO E ESPAÇO ESCOLAR**

A transição para o ensino fundamental após a educação infantil é um processo significativo e desafiador ao corpo-criança na escola, levando em conta a presente temática pontuamos algumas análises do teórico Michel Foucault, e de estudos das áreas da pedagogia e sociologia ligadas à corporeidade e educação escolar, que podem nos ajudar a pensar sobre as implicações vividas pelas pelo-criança em decorrência deste período de experiência escolar.

No livro intitulado “Vigiar e Punir” (1986), o autor descreve e discute sobre a grande atenção dedicada ao corpo tido como objeto e alvo de poder, no início do século XVII, e a segunda metade do século XVIII, com relação aos regulamentos militares e escolares.

Em que segundo o teórico, em tais perspectivas trata-se de um corpo: “Que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam” (FOUCAULT, 1986, p. 125). O teórico menciona sobre o livro o Homem-máquina onde constam-se registros de cunho técnico-político, constituído por um conjunto de regulamentos militares, escolares e hospitalares, bem como processos empíricos que foram refletidos para controlar ou corrigir as operações do corpo.

Os registros distintos identificados por Foucault (1986) constam sobre o corpo em condição de submissão e utilização, mas também de funcionamento e explicação, o “corpo útil”, e o “corpo inteligível”, onde ao mesmo tempo há uma redução materialista da alma, e uma teoria geral do adestramento, tendo como cerne a noção de docilidade, que une a noção de corpo analisável ao corpo manipulável.

Nas palavras do autor “É dócil - um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 1986, p. 126). Compreende-se como esquemas de docilidade, corpos tidos como “bonecos políticos”, em modelos reduzidos de poder, onde se há regimentos bem treinados e/ou longos exercícios, e desde muito tempo atrás há interesses bem específicos a partir destes esquemas.

E não sendo a primeira vez que o corpo é objeto de investimentos imperiosos e urgentes, pois: “Em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações (FOUCAULT, 1986, p. 126). Mas há a utilização de técnicas específicas para isto, por meio de uma espécie de escala do controle que trabalha o corpo detalhadamente.

Exercendo sobre ele uma coerção sem folga, o mantendo-o ao nível mecânico, nos movimentos, gestos atitude, rapidez, exercendo um poder infinitesimal sobre o corpo ativo. No

objeto em seguida do controle, não se busca os elementos significativos do comportamento ou a linguagem do corpo, mas a prioriza a sua economia, a eficácia dos movimentos, sua organização interna (FOUCAULT, 1986).

A coação acontece mais regida sobre forças, no qual a cerimônia do exercício é o grande foco, tal modalidade implica na coerção ininterrupta constante do corpo, que concentra-se mais sobre os processos da atividade do que sobre seu resultado, e vigia se: “Exerce de acordo com a codificação que esquadrinha ao máximo o tempo: o espaço, os movimentos” (FOUCAULT, 1986, p. 126). Tais métodos são capazes de permitir o controle minucioso das operações do corpo.

E que realizam a constante sujeição de suas forças, lhes impondo uma relação de “docilidade- utilidade”, que são o que Foucault (1986) chama por “disciplinas”, como exemplo de processos disciplinares que já existiam há muito tempo, o autor menciona os de conventos, exércitos e oficinas, no decorrer dos séculos XVII e XVIII as disciplinas se tornaram fórmulas gerais de dominação.

Conforme o autor, o momento histórico das disciplinas é o momento em que já não se visa unicamente o aumento das habilidades do corpo humano, e nem o aprofundamento de sua sujeição: “Mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto e mais útil e inversamente” (FOUCAULT, 1986, p. 127). Por isso forma-se uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo.

Uma forma de manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. “O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe” (FOUCAULT, 1986, p. 127). Trata-se de uma “anatomia política” que funciona igualmente como uma “mecânica do poder”.

E esta define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, para que os operem como se quer por meio de técnicas, conforme a rapidez e a eficácia que se determina, por tanto a disciplina fabrica corpos submissos e exercitados, que são os chamados “corpos dóceis”. A forma como a disciplina aumenta as forças do corpo em termos econômicos de utilidade, e diminui essas mesmas forças em termos políticos de obediência (FOUCAULT, 1986).

A disciplina dissocia o poder do corpo e faz dele uma “aptidão”, e uma “capacidade” que ela procura aumentar, e assim inverte a energia, “a potência” que poderia resultar disso formando uma relação de sujeição estrita, deste modo a coerção disciplinar; “Estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada” (FOUCAULT, 1986, p. 127). Esta anatomia política pode ser compreendida como uma multiplicidade de processos.

Que muitas vezes são mínimos, de origens diferentes e localizações esparsas que podem se assemelhar, repetir, ou se imitarem, apoiam-se uns sobre os outros, mas distinguem-se de acordo com seu campo de aplicação, e logo também entram em convergência, e assim apresentam aos poucos um método geral (FOUCALT, 1986).

Foucault (1986) exemplifica que podemos encontrá-los em funcionamento em colégios, desde muito cedo, e mais tarde nas escolas primárias, assim como investiram lentamente no espaço hospitalar; e em algumas dezenas de anos, reestruturaram na organização militar.

Podemos perceber estes micros processos enraizados nas mais diversas formas de criações de anatomias políticas, quando voltamos nosso olhar para o âmbito escolar que rege o ensino fundamental e como as corporeidades refletem de que forma este sistema age nas experiências vividas pela criança.

### **1.1 Distanciamentos e Aproximações entre Escolarizar-se e Ser Criança**

No Brasil o ensino fundamental é amparado pela Lei nº 11.274/2006<sup>8</sup>, que tem como intuito ampliar o acesso à este período do ensino para 9 (nove) anos de duração, mediante a matrícula obrigatória de crianças com 6 (seis) anos de idade, desta forma aumentando o tempo destinado para a alfabetização.

A entrada neste cenário pedagógico marca uma experiência extremamente significativa na vida da criança, é neste período que o seu desenvolvimento ganha certa independência, e se encontra também diante de novos contextos e relações, que exigem recursos e enfrentamentos diferenciados, considerando o aumento das demandas ligadas à “auto regulação”, e cooperatividade para com os colegas (STASIAK, 2010).

Além dos hábitos de trabalho ligados à adequação às regras de conduta estabelecidas pelos adultos, considerando estes desígnios, pode-se identificar que a escola desempenha um papel de influência no desenvolvimento da criança, entretanto, segundo Stasiak (2010) faz-se necessário aprofundar o entendimento a respeito da complexa dinâmica desse desenvolvimento como transição de vida.

Pois destaca-se que o comportamento das pessoas não ocorre de forma linear, mas através de interação constante com diferentes ambientes, sejam estes interno ou externo a si mesmas, corroborando com este pensamento Merleau-Ponty (1999) no que se refere às

---

<sup>8</sup> A Lei nº 11.274/2006 altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394 da Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Brasil 20 de dezembro de 1996.

categorias espaço e tempo, explica que o corpo habita em ambos, então de todos os lados existem horizontes indeterminados que encerram outros pontos de vista.

Deste modo é pertinente considerarmos que existem tempos e espaços internos e externos ao qual o corpo pode interagir por meio de diferentes experiências de conhecimento, individuais e coletivos, que alteram as formas de acessar o mundo e os objetos (MERLEAU-PONTY, 1999), por tanto em determinados ambientes em que essa transição de vida se desenvolve, há possíveis chances de carregar em si uma condição geradora de estresse às crianças (STASIAK, 2010).

Que estejam ligadas às novas competências e papéis exigidos das crianças para que lidem com as mudanças e incertezas que se apresentam nesse período de tempo no processo de escolarização (STASIAK, 2010). Outra característica que marca esta experiência para o corpo-criança, é a relação com o sentido de brincar na escola, segundo Corrêa (2016) embora seja considerado a necessidade de existir espaço para a brincadeira antes é necessário que haja uma rotina definida.

No qual tenha objetivos alinhados à realização das atividades propostas, regidas por assiduidade e pelo comprometimento, o que implica nesse caso ao entendimento de que a brincadeira passa a ser algo secundário, levando em conta que a Educação Infantil pode ser vista como uma experiência de preparação para o Ensino Fundamental, esta “preparação” por outra perspectiva seria no sentido de realizar um trabalho pedagógico já na Educação Infantil (CORRÊA, 2016).

Em paralelo à continuidade a ser desenvolvida no Ensino Fundamental, mas por outro lado a autora aponta também que é possível perceber o quão a brincadeira é um elemento importante, mas que por sua vez perde seu espaço para a rotina: “Há claramente a ideia de que primeiro as crianças devem aprender, depois brincar” (CORRÊA, 2016, p. 40), pois o brincar é compreendido enquanto sinônimo de preparação para o 1.º ano.

A autora identifica também que o trabalho pedagógico na Educação Infantil por vezes baseia-se em uma rotina, e em momentos pré-definidos, como um subsídio que busca orientar os professores quanto ao direcionamento da ação docente, por tanto, a rotina é considerada como uma aliada na organização do trabalho pedagógico, mas ressalta que é possível organizar esta rotina de forma coletiva e colaborativa, entre professores e alunos.

Pois isto é importante para que a rotina tenha e faça sentido a todos os sujeitos envolvidos. Ainda assim as escolas que organizam-se com base em uma rotina institucionalizada e pré-definida por:(hora da entrada, hora do lanche, hora da higiene, hora do parque, hora do almoço, hora do descanso), está em um processo de flexibilidade, sujeita à

imprevisibilidade de acontecimentos, e nesse sentido os momentos vividos na escola nem sempre devem ser sinônimos de algo rotineiro (CORRÊA, 2016).

Ou até mesmo tedioso, mas “momentos vivos, mutáveis, marcados pela identidade do grupo” por isso observa-se que é necessária uma flexibilização da condição espaço-temporal levando em conta a importância do respeito aos diferentes ritmos corporais que ali se integram, e de saber também fazer uso desta situação, pensando as especificidades dos alunos.

Ainda pensando o espaço e tempo das brincadeiras nota-se que esta prática para a transição do ensino fundamental tende a ser um momento conflituoso, pois ainda há uma separação entre o brincar e o aprender que são tidas como processos intercalados, onde somente brinca-se ou apenas aprende-se, implicando em uma não interseção dessas práticas no processo educativo.

Semelhante à este pensamento Ferrão (2011) explica que o processo de escolarização da infância, tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental, insere os sujeitos sociais à práticas específicas que se condensam ao que é pertinente para suas instituições, em tempos e espaços diferenciados e também posicionados em lugares que são socialmente demarcados.

Um estudo do dia-a-dia educativo feito por Bondioli (2004) sugere prestar a atenção ao que acontece no espaço escolar a fim de analisar o conjunto de características que envolvam práticas, regras, hábitos, rotinas, acontecimentos, atividades e costumes que são característicos de determinados contextos, e todavia, ainda que não esteja sob controle total dos agentes educativos, ainda sim é possível que influencie o processo de aprendizagem das crianças.

Por isso Ferrão (2011) apresenta a contextualização dos espaços escolares, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, dando ênfase à forma como o tempo foi dinamizado em espaços escolares, o autor frisa a importância de compreender as crianças da faixa etária entre cinco e seis anos a partir de suas singularidades, reconhecendo-as em seu direito de ser criança e viver a infância.

Além de indicar a necessidade de refletir se em meio à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, os direitos das crianças das crianças estão sendo respeitados, e que infâncias estão sendo vividas dentro dos espaços escolares, sejam eles da Educação Infantil ou no Ensino Fundamental, e frisa ainda que é pertinente percebermos o que as crianças estão compreendendo por escola (FERRÃO, 2011).

Para o autor, compreender as crianças e ouvi-las é imprescindível no processo educativo, visto que em seus estudos pôde identificar o quanto a padronização e a regulação da rotina, podem chegar a desrespeitar os diferentes tempos das crianças ao se resumirem à um único ritmo, que é o tempo institucional, que muitas vezes é inalterável e por tanto não condiz

com o esquema corporal da criança constituído pelas dimensões fisiológicas, psíquicas e existenciais.

Por esta razão Ferrão (2011) justifica que a questão da temporalização da vida das crianças é um fator importante para uma estruturação do tempo coletivo, que não desrespeite os tempos pessoais, tendo em vista que muitas instituições infantis permanecem ainda com a gestão de um tempo rígido e absoluto, e desconsidera expressivamente as inter-subjetividades de tempo vivido pelo corpo-criança.

Isto conseqüentemente implica na redução da prioridade do brincar, que acaba sendo deixado em um último plano, já que as brincadeiras em sua maioria são destinadas à um momento específico da rotina, sem o olhar atento do adulto educador, que poderia não só analisar as interações, mas também a forma de organização e mobilização dos espaços escolares em que as crianças imprimem em criações (FERRÃO, 2011).

Ferrão (2011) comenta um ponto relevante em relação ao corpo-criança na prática da dança, ao descrever sobre uma intervenção do adulto ao interromper a música e dizer para duas crianças que não é para abraçar o amigo, e sim para dançar em dupla, na percepção do autor ao intervir dessa maneira, a professora desconsiderou a singularidade infantil, não só porque as crianças se expressam de maneiras variadas, e que cada uma tem a sua percepção de mundo, mas também:

A expressão de afetos traduzida em abraços é uma destas formas singulares de expressão infantil que deve ser respeitada. Além disso, a professora poderia ser mais flexível com as crianças, visto que, nessa faixa etária, dançar pode ser interpretado de diversas maneiras e não há um jeito único de fazê-lo (FERRÃO, 2011, p. 54).

Assim, esta forma de se expressar trata-se de uma apreensão criativa que afirma presença da criança no mundo. Castodi (2011) contribui com algumas reflexões acerca dos sentidos socialmente construídos pelas crianças da educação infantil face a iminência da transição para a escola de ensino fundamental, seus estudos permitiram perceber que as crianças participam ativamente de seu cotidiano criando estratégias para lidar com aquilo que lhes é imposto.

A autora justifica que esta dinâmica constitui a construção de sentidos individuais e sociais do processo de socialização com que convivem, no ambiente escolar em especial, podem perceber, participar, acatar ou resistir não só a partir das relações que estabelecem com o mundo, mas com tudo que impacta suas existências, neste percurso investigativo Castodi (2011) pôde perceber que a “alteridade” das crianças é expressa em seus saberes, fazeres e anseios.

E que isto pode apontar algumas possíveis “pistas” que venham a constituir caminhos para uma reflexão acerca da “necessidade de construção de um olhar mais atento e sensível que confira legitimidade às manifestações desses seres humanos, cidadãos de pouca idade” (CASTODI, 2011, p. 8). Em seu estudo a percepção da criança nos convida a se aproximar de um olhar que reinaugura o mundo.

No qual a experiência pode afetar as nossas convicções de saber e poder, trazendo como enfoque os “lugares” que construímos para elas, analisando que há um movimento que aponta que o papel da criança no mundo não é o de meramente reproduzir a cultura adulta, e talvez partindo desta compreensão seja possível legitimar as crianças como autoras de sua própria existência, e com isto pensar em construir uma escola que seja com elas e não somente para elas.

Partindo do direcionamento dos indicadores: espaço físico, o espaço do brinquedo e o espaço do currículo na sala de aula da Educação Infantil e do primeiro ano, Abrão (2011) analisou que o espaço da Educação Infantil é um ambiente acolhedor, que faz da ludicidade uma dimensão da linguagem, onde a criança por sua vez pode se expressar com liberdade, imaginação, criatividade ao ter o prazer de poder desenhar, dançar e brincar.

Porém, encontrou uma dissonância em relação ao 1º ano do ensino fundamental, no qual observou-se que a expressão se dá na maioria das vezes somente pelo uso da palavra escrita, tendo raramente uma associação com a ludicidade, Abrão (2011) acrescenta ainda que com o avanço da passagem para os próximos anos do Ensino Fundamental, tais características como: espontaneidade, criatividade, imaginação, prazer, alegria e divertimento, e em especial a dimensão do corpo e movimento tendem a se perder.

E por consequência passam a ocupar o lugar dos cronogramas escolares, que contem excessivos conteúdos a serem desenvolvidos em um curto período de tempo, que podem variar entre 45min e 1h30min (ABRÃO, 2011). Outra contribuição relevante acerca deste tema é a de Garcia (2012), no qual sua discussão aborda os sentimentos e emoções dos educandos de seis anos de idade no ano de ingresso que representa a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental,

Seu enfoque é voltado à compreensão do aluno e do professor no que concerne a interação entre eles e do papel da afetividade no processo ensino-aprendizagem, assim a mesma constou que a adaptação ao novo sistema de Ensino Fundamental não é somente das crianças, mas também de suas famílias, professores e das próprias instituições de ensino.

Constatou-se neste processo a necessidade de que todos os professores independentes do ano em que atuem, demonstrem mais afetividade, compreensão e flexibilidade com as crianças (GARCIA, 2012).

## 2 INTERFACES ENTRE A DANÇA E O CORPO-CRIANÇA NA AMAZÔNIA

Como se dá a criação de sentidos em dança?

Luciana Soares Lara (2014)

A necessidade de questionar como se dá a criação de sentidos em dança vem de uma das inquietações da diretora, coreógrafa, e fundadora da companhia Anti Status Quo Companhia de Dança, que atua em Brasília (DF) há mais de vinte e quatro anos, conforme a própria artista, são anos de realizações que buscam pela construção de uma poética própria no campo da dança contemporânea.

Lara (2014) identifica que ainda há poucos estudos sobre os modos de criação e de relação com o processo criativo nesta área, e por isso nos traz a ideia de abordar a dramaturgia como prática em dança, devido suas possibilidades de operação e procedimentos específicos de criação, que consistem em experimentar a combinação e recombinação de entregar-se à experiência da invenção.

Ao retomarmos o sentido de corporeidade na dança, pode-se identificar que: “É a realidade do corpo que nos permite sentir e, por tanto perceber o mundo, os objetos, as pessoas. É a realidade do corpo que nos permite imaginar, sonhar, desejar, pensar, narrar, conhecer, escolher” (NÓBREGA, 2010, p. 2). Por tanto no locus de experiência artística corporal de Lara (2015), a artista suscita a necessidade duvidar da própria percepção pondo à prova convicções.

E neste sentido: “Entrar no campo do desconhecido, de procurar aquilo que nem se sabe ao certo o que é que se quer encontrar, de descobrir, de aventurar-se (LARA, 2015, p. 226). Partindo destas inquietações, a mesma aborda ideias e conceitos ligados ao questionamento daquilo que já é dado, despertando-se à inquietude e ao ímpeto pela descoberta, em uma busca por novas maneiras de ver e recriar o mundo.

Desta forma sua dança assume este lugar no mundo centrando-se em uma não estagnação da percepção e da linguagem da dança, ao explorar isto no seu processo de criação, a dança encontra não só sentido, mas também tira o corpo da estagnação, e parte para o caminho exploratório da expressividade em seu potencial. É importante neste sentido consideramos a dimensão da subjetividade existente na dança contemporânea, compreendendo-se que não há um único conceito fechado para defini-la.

Podemos sublinhar aqui o que não é dança contemporânea, pois, esta não busca padronizar-se, é uma dança para qual o corpo é capaz de transcender sua própria negação, e se preocupa com a quebra das excessivas formalidades técnicas e dos estereótipos corporais impostos historicamente, por isso na atualidade pode-se observar que é uma dança que busca o ineditismo e o instigante (PORPINO, 2018).

Partindo destes entendimentos, abrimos espaço para abordar sobre a linguagem da improvisação, cujos procedimentos criativos no campo da arte estão conectados à necessidade expressiva do seu agente, dentro do processo de criação se faz presente a sua espontaneidade corporal que inicialmente experimenta, testa, e esta suscetível ao erro ou ao acerto, para que alcance o que almeja em sua arte (OLIVEIRA; SANTINHO, 2013).

Então brevemente fazendo um recorte para situarmos seu contexto histórico de surgimento, desde o século XV, o balé clássico veio se configurando enquanto uma dança na qual os movimentos e coreografias são extremamente codificados, a improvisação então frente a este padrão estabelecido, nasce da “dança moderna”, período posterior ao Romantismo na dança (OLIVEIRA; SANTINHO, 2013).

No entanto este termo apresenta muitas controvérsias, mas destaca-se que ela se manteve assim, e não tentou encontrar uma definição concisa, por mas que haja uma necessidade de definição por parte dos historiadores, em linhas gerais, entendemos é uma forma de dança que rompe completamente com a tradição balética (ANDERSON, 1987).

A bailarina norte-americana Isadora Duncan (EUA: 1877 – 1927) como uma das precursoras da dança moderna, foi de grande influência para o despertar de uma liberdade expressiva do movimento corporal nesta arte, apesar de que o ato do improvisado tenha tido pouco espaço no período da Dança Moderna (OLIVEIRA; SANTINHO, 2013).

Posteriormente surgiram outros trabalhos a partir da improvisação como técnica, e que vem sendo utilizadas na dança contemporânea, envolvendo múltiplas possibilidades de criação de sentido. Entende-se por tanto que a improvisação surge por uma busca de uma liberdade criativa, tema que para Merleau-Ponty (1999) trata-se do poder fundamental que temos em sermos o sujeito de todas as nossas experiências.

A liberdade não se distingue de nossa inserção no mundo, e assim, ser livre é um destino que foi selado no instante em que o nosso campo transcendental foi aberto, e quando fomos lançados no mundo. “É sempre o encontro do nosso ser interior com o exterior e as escolhas que fazemos têm sempre lugar sobre as situações dadas e possibilidades abertas” (NÓBREGA, 2010, p.2), por sermos uma estrutura psicológica e histórica.

Bem como um entrelaçamento entre o tempo natural, afetivo e histórico, e o corpo como pleno de subjetividade é recortada pela historicidade, e esta condição corpórea se desdobra em decisões que podem ser teóricas e práticas da vida e também do conhecimento. A dança neste lugar de liberdade, abre horizontes de experiência criativa por permitir uma expansão de possibilidades moventes no mundo.

Há um estudo pertinente sobre a dança contemporânea, que vem sendo feito pelos pesquisadores Andrieu e Nóbrega (2016), na qual o campo da improvisação se conecta à emersiologia; para estes autores a improvisação: “Mobiliza o corpo para a criação de novos esquemas corporais capazes de ampliar o potencial expressivo e de criação artística”(ANDRIEU; NÓBREGA, 2016, p. 375), o que isto significa dizer que trata-se de um campo expansivo do corpo no ato de dançar, em que é mergulhado por dispositivos imersivos:

O dispositivo é um lugar, uma instância, um meio, como por exemplo, um museu ou um espetáculo, no qual a eficácia performativa é suficiente para produzir um efeito inédito no corpo. Esse efeito é uma experiência imersiva pelas emoções, imagens e sensações produzidas de maneira voluntária e involuntária (ANDRIEU; NÓBREGA, 2016, p.375).

A emersiologia está na interface das abordagens da corporeidade, existente nos três modelos da filosofia do corpo, sendo estes: O modelo fenomenológico, o modelo psicanalítico e o modelo das neurociências, apresentados por Andrieu (1993) em seus estudos sobre a história do corpo no século XX, é na interface destas abordagens que a emersiologia se configura, e das relações do corpo vivo e do corpo vivido, conscientes e inconscientes e da experiência estesiológica (ANDRIEU; NÓBREGA, 2016).

Ainda conforme os autores, estes estudos apontam que a dança enquanto arte imersiva do corpo, desnuda-o da pele e da técnica comunicando-se mais diretamente com a carne do sujeito, desprendendo-a dos interditos gestuais, é uma dança da descontinuidade dos ritmos e da fratura dos movimentos, e por isso permite um novo esquema corporal a partir da improvisação.

Este procedimento criativo da dança lida o tempo todo com a incerteza, com acaso, o aleatório, isso faz com que o corpo manifeste uma produção de gestos e de movimentos imprevisíveis.

## 2.1 A Amazônia como dimensão simbólica da expressão dos corpos

A dança em seus desdobramentos de pensamento e ação, nos leva a processo de criação em dança às suas possibilidades investigativas voltadas ao corpo-criança visando as relações entre alguns específicos elementos socioculturais vividos por estas corporeidades na Amazônia, e a prática da dança na escola, sublinhando diferentes experiências simbólicas do cotidiano.

Para isto retoma-se o sentido de dança a partir das ideias já suscitadas, mas agora consideramos uma inter-relação entre o fazer artístico da dança na escola e o corpo-criança na Amazônia, em especial o que se encontra na escola.

Mas há que se olhar para a Amazônia atentando-se em não lhe atribuir uma série de definições legítimas e representações oficiosas, com base em esquemas interpretativos incontestáveis, estes podem se distanciar das realidades localizadas e dos processos reais, direta ou indiretamente, e implicam em inibir a fala e o pensamento autônomo, e invisibilizam a existência da diversidade de agentes sociais (ALMEIDA, 2008).

Acredita-se que ceder lugar à mobilização dos sujeitos sociais, e buscar leituras mais críticas é um caminho possível segundo Almeida (2008), e na perspectiva da dança, os processos criativos sugerem caminhos, considerando as suas multiplicidades de procedimentos e sentidos que reconstroem a relação de pensamento e ação artística constantemente de forma dialogável.

Fazendo da busca por experimentações diversas um espaço onde o corpo tenha a liberdade de se expressar sua intencionalidade dançando. A criança enquanto um ser sensível, social e cultural, torna-se agente expressivo de criatividade dançante, por isso o respeito à sua integridade está na valorização da sua subjetividade no mundo, e ao pensarmos o corpo-criança a partir de realidades específicas na Amazônia, sejam elas quais forem, é pertinente compreender os aspectos socioculturais e geográficos no qual está inserida.

No sentido de considerar a vasta diversidade de agentes sociais com maneiras muito próprias de ser e estar no mundo. Observa-se por outro lado que um dos problemas mais evidentes que ainda vem sendo debatidos nas literaturas, são os olhares que disseminaram sobre a Amazônia em diversos contextos sociais, incluindo a ciência e o pensamento dos próprios habitantes segundo Pizarro (2012).

O traço mais geral da região Amazônica é o de ter sido construída por um pensamento externo a ela, pensada internacionalmente a partir de imagens transmitidas pelo imaginário ocidental europeu (PIZARRO, 2012). Olhar e pensamento que se refletem também no campo

da educação no que diz respeito as práticas de ensino-aprendizagem na escola que invisibilizam o corpo-criança como forte presença cultural (RIBEIRO, 2018).

O corpo-criança na Amazônia é um tema que requer um olhar que se aproxime da realidade complexa, é pertinente mencionarmos o estudo da artista amazonense Yara Costa (2018) no qual aborda-se o tema corpos da floresta, que na sua perspectiva são corpos constituídos na região Amazônica e reinventados em outros contextos, destaca-se então o sentido de liberdade na complexa realidade do corpo-criança.

Ao observar uma comunidade ribeirinha, a mesma identificou a liberdade enquanto experiência significativa, ao identificar que a criança corre livre nos campos e terreiros, se joga nos rios, igarapés e lagoas, e assim aprende a nadar, estando também em contato com botos e macacos, o segundo sentido seria ligado à vulnerabilidade, pois a criança também:

Sobe com um terçado na boca em açazeiros com agilidade corporal impressionante, e, assim como escala, desce a palmeira com destreza. Recebe responsabilidades desde muito cedo, tomando conta dos irmãos mais novos enquanto os pais vão para a roça ou caça [...]. Ao mesmo tempo que visualizamos a liberdade nesse ambiente, percebemos uma vulnerabilidade e um desamparo dos outros mundos (COSTA, 2018, p. 74).

Olhar profundamente para estas experiências, nos faz compreender que nem sempre a infância é vivenciada em sua totalidade, e existem diferentes modos de viver o corpo-criança na Amazônia, e estes são corpos que vão a escola, e por isso há a necessidade de olhar profundamente para estas especificidades socioculturais complexas, a dança como prática artística e educacional abre algumas reflexões que podem discutir isto pois é uma área que tematiza práticas humanas (NÓBREGA, 2015; 2016).

A dança reconhece que o corpo traz marcas sociais e históricas e questões culturais, de gênero e pertencimentos sociais que podem ser lidos na expressão, e mais profundamente a partir de uma sensibilidade específica, se debruça na questão dos afetos e desafetos, dos temores, da dor e do medo que ora paralisam o corpo ou os impulsiona, acessa o riso, o choro, e temas mais delicados como a amargura, a solidão e a morte (NÓBREGA, 2015; 2016).

É uma prática que inclui questões significativas que atravessam o corpo, podendo sacudi-lo, revelá-lo, ou escondê-lo, então pensar a dança reconhecendo a realidade do corpo-criança na Amazônia, contribui para as práticas sensíveis da arte no campo educacional, e como Nóbrega (2016, p. 112) enfatiza: “Não se trata de incluir o corpo na educação. O corpo já está incluído na educação. Pensar o lugar do corpo na educação significa evidenciar o desafio de

nos percebermos como seres corporais”. Por isso de se trabalhar a dança para compreender estes corpos em realidades que se diferenciam.

Uma vez que o corpo se move e o seu mover apresenta diferentes possibilidades de abordagem, de lugares e perspectivas espaciais e temporais, desde o: “Biológico ao pós-biológico, da reversibilidade da cultura como carne do mundo à carne como aspecto simbólico e transcendente do humano” (NÓBREGA, 2016. p. 115). E ainda dos sentidos criados pela historicidade em narrativas temporais distintas e dos encontros e desencontros que constituem a existência humana.

A criação em dança na escola que desperta o potencial criativo reconhecendo a criança como ela é, considera que está no percurso existencial composto por “trajetórias, traçados, caminhos, percursos que marcam distâncias e proximidades capazes de constituírem suas subjetividades” (DORNELES, 2010, p. 4). Este fazer artístico na escola, necessita estar reconstruindo constantemente um dos papéis fundamentais da dança, que é a busca por novas maneiras de ver e recriar o mundo.

Neste sentido também podemos pensar o processo criativo do ponto de vista da diversidade epistemológica, pois está é também cultural, e se traduz em múltiplas concepções de ser e estar no mundo (SANTOS, 2006). A dimensão simbólica da expressividade do corpo-criança na Amazônia pode é extremamente rica de experiências que permeiam saberes que se manifestam no próprio corpo, e por tanto não há como separá-los, a seguinte compreensão nos ajude a compreender isto:

A criança não chega na escola, na sala de aula e/ou nas aulas [...] sem nada a nos ensinar, pelo contrário, ela traz consigo uma série de significados, sentidos, aprendizagens e acima de tudo desejos. E ao movimentar-se como corpo que são, elas não habitam apenas espaço e tempo, elas existem, ressignificam-se através dele (MOREIRA; SANTOS, 2020, p. 21).

Como Mota (2016) também ressalta, é necessário pensarmos “a criança como um sujeito ativo e produtor de cultura, que possui capacidade de reinventar a sua história, de (re) surgir das cinzas em sua reinvenção fazendo práxis” (MOTA, 2016, p. 52). Mencionando então outra realidade específica, a dança para determinadas etnias indígenas pode ter um significado ainda mais simbólico, subjetivo e intersubjetivo.

Pois cada movimento pode apresentar um significado específico, e se faz presente em várias celebrações ritualísticas, e fazer parte da construção de identidade étnica, que pode direcionar os caminhos e situar a criança no mundo (RIBEIRO, 2018). Estes povos, vivenciam

a dança de forma amplamente imersiva, e principalmente a colocam num lugar de protagonismo, valorizando e ressignificando suas práticas culturais.

Conforme Baniwa (2019) os indígenas tem a capacidade de suportar e transformar seu sofrimento não só em força motivadora, mas também em fonte de sabedoria por meio dos ritos de passagem, e estes são um processo de aprendizagem e maturação que formam o caráter da pessoa, para que ela lide com a adversidade própria do mundo em que vivemos, o autor explica que “Essa espiritualidade e sinergia subjetiva e cognitiva é que liga os sujeitos indígenas em qualquer espaço e tempo em que estiverem” (BANIWA, 2019, p. 70).

Temos como exemplo de outro recorte sociocultural específico a capoeira e danças de origem afro, que apresentam a “ancestralidade” e religiosidade étnica da cultura quilombola Na cidade de Manaus, o Quilombo Urbano Barranco de São Benedito localizado no bairro Praça 14 de Janeiro, é a segunda maior comunidade quilombola na área urbana do país (ALMEIDA, 2011; SILVA, 2018).

A importância de diferentes modos de viver o corpo-criança na Amazônia onde a dança tem diversos sentidos e significados, é para a escola um ponto a ser levado em conta, em razão de que: “A participação do outro no processo de ensino-aprendizagem ajuda no desenvolvimento do educando, levando-o aos níveis mais complexos do pensamento, do individual ao social, da natureza à cultura” (BARROS *et al.*, 2014, p.40). Muitas danças estão por vir, assim como outras estão permeando por atravessamentos territoriais na Amazônia.

Considerando as crianças que estão recriando seus modos de vida e transformando socio-culturalmente e historicamente suas corporeidades, como as imigrantes haitianas e venezuelanas, público que tem crescido gradativamente no contexto educacional da cidade de Manaus, e nos municípios do entorno, é necessário pensarmos a dança neste sentido através acolhimento destas crianças na integração aos processos criativos.

E por um outro aspecto: “A criança enquanto corpo que se estabelece a partir de “devires” possui dinâmica que vai constituindo suas subjetividades, envolvendo o conjunto de suas relações, de movimentos intensos, podendo ser duradouros ou não no tempo contemporâneo” (MOTA, 2016, p. 55). As possibilidades se ampliam na medida em que reconhecemos que o espaço de criação depende das nossas ações.

Conforme Merleau-Ponty (1999, p.4): “A cada instante também eu fantasio acerca de coisas, imagino objetos ou pessoas cuja presença aqui não é incompatível com o contexto, e todavia eles não se misturam ao mundo, eles estão adiante do mundo, no teatro do imaginário.” Dada à diversidade sociocultural do corpo-criança na Amazônia, é importante reforçarmos que inserir isto na área da educação requer abordagens e arranjos diferenciados para a valorização

da expressão do corpo criança que dança na escola e vive sua infância em determinadas realidades específicas.

A arte-educadora em dança Maria Sampaio (2010) foi uma das pesquisadoras que propôs abordar a dança na perspectiva da escuta do corpo do ribeirinho no qual a prática articulou-se à modalidade de Educação a Distância (EAD), através da interação dança-homem-ambiente no contexto amazônico, investindo na interface entre dança e tecnologia, no intuito de promover mudanças no cenário pedagógico.

Articulando-se ao estudo da natureza da arte em um processo interdisciplinar na Amazônia por meio do corpo e tecnologia, Sampaio (2010) propôs um estudo da expressão gestual do corpo ribeirinho, identificando insights nas gestualidades expressivos, que segundo a autora podem enriquecer o conhecimento conectado às pesquisas em dança no Brasil, pensando a sensibilização corporal voltado ao cotidiano ribeirinho.

Além de suas contingências históricas, a experiência social de pertencimento e sua cultura, buscando aproximar-se da memória coletiva entre corpo, ambiente e tecnologia, a dança do ponto de vista de Sampaio (2010), visa o diálogo entre saberes culturais, e entre espaços e sentidos, em que “O corpo atua como inventor apto a descobertas” (SAMPAIO, 2010, p. 12). Isso fez com que o diálogo entre dança e tecnologia, se articulasse no campo midiático.

E partindo desta dinâmica, suscita-se a importância da caracterização e análise crítica no processo político pedagógico que reflitam nos conteúdos de expressão corporal e improvisação, para isto ela apresenta uma proposta de trabalho que integra disciplinas, e nesse contexto a artista ocupa o lugar de facilitadora e pesquisadora, fazendo com que juntamente aos professores e atores dos 62 municípios, aconteça o encontro de todos.

Através de movimentos circulares de comunicação, dentro do “círculo de habitat” que no sentido abordado por Sampaio (2010) se refere ao círculo do sentir e perceber, no habitat dos sentidos, que é o próprio corpo em seu caráter cultural, e os habitantes do corpo passam e deixam marcas navegando entre o real e virtual, exprimindo significados maiores que desenham sentidos em movimentos perceptivos que crescem em círculos.

O processo então ocorre numa performance única, gerando um contraponto com gestos e vozes, a dança neste formato, integra os atores envolvidos ao mesclar saberes pertencentes ao ambiente (floresta), além de assegurar a interface entre “As artes de dançar e as artes da terra” (SAMPAIO, 2010, p. 12). Então nisto instaura-se uma relação paralela desenvolvida entre tempo e espaço.

E de forma interdisciplinar, a partir do corpo como expressão, em diálogos com o ambiente e seus pertencimentos, e principalmente com a história de seus atores, trata-se de uma

proposta que valoriza mais o processo do que os resultados em si, através de atividades histórico-sociais, antropológicas e cognitivas em dança, favorecendo as populações da floresta, priorizando a cultura e a arte viva (SAMPAIO, 2010).

Contudo, Sampaio (2010) explica que neste formato os participantes não se encontravam no mesmo espaço, mas o processo se dava em diferentes lugares da realidade amazônica, configurando-se um espaço simbólico e físico sem olhos para o mesmo ambiente, em que foi possível trabalhar o imaginário e estabelecer relações diretas entre dança e tecnologia, para saber como lidar-se com o corpo.

Por isto surgiu a necessidade de traçar caminhos para conceitualizar uma reflexão diretamente ligada ao ritmo, organização e desenho do gesto no espaço, trazendo a reflexão acerca do respeito e liberdade de ação e movimento que é compartilhado na pessoa inteira, este corpo segundo Sampaio (2010, p. 13), “Se exprime em expressão através do gesto e traz a proposta da dança como pensamento do corpo”. Então assim a dança é tida como um enredo.

No qual cada proposta apresentada possui uma relação intrínseca com os elementos da música, do movimento, e do gesto, habitando a condição espaço-temporal até encontrar uma relação mútua entre estes elementos, fazendo com que o corpo conte sua própria história no diálogo com a reeducação do movimento, assim a proposta pedagógica favorece a diversidade do gesto (SAMPAIO, 2010).

Tendo em vista múltiplas práticas em atividades históricas, sociais, antropológicas, ético-históricas e cognitivas voltadas às populações da floresta, a através de uma metodologia que consiste em abrir diálogos que estabeleçam um fazer, criar e recriar, reconhecendo o ambiente no entorno, procurando indicar novos caminhos, que possibilitem funcionar um gestual, dentro de um entendimento que perpassam pela liberdade, igualdade.

Em sintonia do fazer dança-educação, para despertar novas formas de relação corpo-ambiente e com a história do lugar, no diálogo coletivo paralelo à ocupação dos espaços, encontrando desdobramentos imbricados na arte, e em especial ampliando uma interface que faça o corpo se entenda como construção (SAMPAIO, 2010).

No sentido de ser a ponte entre memória e fenômenos que acontecem no espaço através da expressão do gesto, a partir da “cultura e a arte viva que vem da terra” (SAMPAIO, 2010, p. 16). Isto significa que a dança enquanto prática interartística pode combinar tradições, ao abrir espaços para relações que surgem de gestos oriundos da interação dos corpos em seus aspectos múltiplos de expressão, realizando uma aproximação da memória coletiva, nesta proposta a dança constrói o espaço propondo aos atores:

Viverem poeticamente a vida, na relação estética, com encantamento, deslumbramento, com suas emoções, angústias e sentimentos, conectando os seus impulsos interiores, numa transformação corporal constante, na forma de agir, interpretar, experimentar e comunicar (SAMPAIO, 2010, p. 17).

Esta transformação segundo Sampaio (2010) é quando o corpo traz uma nova maneira de conceber e dialogar com a dança, e descobre novos caminhos impregnados de informações, construídos por processos culturais emergentes de experiências incorporadas às estruturas imaginativas em interação com o meio ambiente.

A partir de discussões que integram a perspectiva do corpo-criança na Amazônia, podemos enfatizar a importância dos processos criativos para o desenvolvimento de formas de produzir sentidos à experiência sensível deste corpo, no qual a criação é tida como uma rede em permanente (re)construção que se realiza em um campo relacional, e desta forma compreendemos também a necessidade de pensar as inter-relações entre cultura e arte.

Tendo em vista algumas linhas de pensamento da filosofia de Merleau-Ponty (1999), da artista Luciana Lara (2014; 2015), e contribuições de Almeida (2008), consideramos a perspectiva de que o corpo está enraizado na natureza desde que se transformou através da cultura, e a natureza por sua vez o propicia a experiência sensorial do mundo.

Outro ponto em relação à isto é que a gênese cultural está na capacidade expressiva da experiência corporal, e no que diz respeito a linguagem artística da dança, pontua-se que a sua contribuição está no enriquecimento da experiência humana, por ser uma experiência criadora que enriquece nossa relação com o mundo percebido.

Ao integrar novas possibilidades de compreender a realidade, a corporeidade individual e coletiva, a historicidade, e a cultura, bem como nos permite redescobrir as coisas percebidas produzindo conteúdos artísticos sensíveis, a dança permeia por processos que podem reavaliar e recriar significações culturais, uma vez que tem como fio condutor a relação entre vida e mundo.

A experiência da dança vivifica constantemente os horizontes de sentido do mundo vivido, e seu fazer artístico não é apenas um conjunto de ferramentas para difusão de ideias, mas é um meio de expressão, que faz com que a experiência humana se coloque diante de si mesma, compreendemos assim que os sentidos e significados de uma dança se constroem na ação do corpo-criança.

Na qual a mesma expresse suas próprias criações, contribuindo para o fortalecimento e legitimação das práticas criativas em dança como fonte de conhecimento. Cada corpo a partir de uma perspectiva específica de experiências socioculturais na Amazônia, é mediado por sua

experiência sensível, e por isso apreende os fenômenos por meio de um processo muito singular, sua lógica criativa forma um sistema expressivo gerador de significados.

A partir de características que o corpo lhe concede, a dança ao reconhecer as marcas de sua historicidade, permite ir além de uma compreensão cronológica, e valoriza aquilo que gera relações únicas e sensíveis que são estabelecidas pela criança com o mundo. Por isso há uma necessidade de abordar o pensar e o fazer dança de modo que respeite a diversidade das marcas históricas e socioculturais vividas.

E que as ressignifique permitindo espaço e tempo para própria experiência sensível, no intuito de recriar campos de conhecimento que inter-relacionem a arte e a educação, para formular maneiras específicas de realizar os processos criativos em dança conectados à sensibilidade humana.

### 3 FENOMENOLOGIA DA PERCEPÇÃO NA PERSPECTIVA DE MERLEAU-PONTY

#### 3.1 O Corpo Fenomenológico

Partindo desta breve explanação sobre a trajetória de estudos e pesquisas de Merleau-Ponty, iniciamos então pelo cerne da filosofia do corpo, a partir do livro intitulado “Fenomenologia da Percepção”, escrito por Merleau-Ponty em 1945, cujas últimas páginas foram concluídas coincidindo com o fim da segunda guerra mundial.

Logo no prefácio, o autor inicia questionando o que é fenomenologia, apoiando sua tese inicialmente nos estudos de Husserl, apresentando a seguinte compreensão: “A fenomenologia é o estudo das essências” (1999, p. 1), nas quais os problemas resumem-se em definir as essências da percepção, e também da consciência.

Ao aprofundar-se mais na temática, acrescenta que a mesma repõe enquanto saber filosófico, as essências na existência, no entanto Nóbrega (2016) explica que “As essências não constituem o fim da fenomenologia, mas o meio para se chegar a uma teoria da verdade” (p. 28), reforça a autora que é preciso consideramos isto, tendo em vista que repor as essências na existência significaria compreender o homem e o mundo a partir de sua “facticidade”.

Como apontado pelo filósofo (1999), por mais que haja a necessidade de passar pelas essências, não significa que a filosofia as tome como objeto, mas compreende-se que nossa existência é inserida ao mundo de maneira a conhecer-se enquanto tal, no momento em que se lança nele, então a essência não é especificamente a meta da fenomenologia, porém buscar a essência da percepção significa declarar que ela não é presumidamente verdadeira.

Mas pode ser definida por nós como acesso à verdade, indo mais além, a fenomenologia trata-se de “Uma filosofia transcendental que coloca em suspenso, para compreendê-las, as afirmações da atitude natural” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 1). “Transcendental” refere-se ao entendimento de “investigar a doação primordial do mundo ao corpo” (SACRINI, 2012, p. 286), é nisto que se desvela o “verdadeiro transcendental” segundo o autor.

Sacrini (2012) argumenta que Merleau-Ponty reformulou a filosofia transcendental ao mostrar que: “As condições a priori da experiência não podem ser separadas das vivências concretas do sujeito encarnado” (SACRINI, 2012, p. 267). E na busca pela origem última do sentido da experiência, o tema nuclear da investigação transcendental é a vida ambígua, sendo por meio desta que o corpo é capaz de delimitar um domínio de significatividade.

Estando ao mesmo tempo inserido concretamente em tal domínio, por tanto a investigação dessa vida ambígua é a própria realização da filosofia transcendental, ainda

conforme o autor, esta: “Almeja explicitar as vivências concretas nas quais de modo originário o sentido da experiência se constitui. Para tanto, não basta formular restrições puras, mas se deve descrever o sistema corpo próprio/mundo em atuação” (SACRINI, 2012, p. 286).

Uma filosofia torna-se transcendental, por não se instalar na consciência absoluta sem mencionar os passos que conduzem a ela, e isso faz com que considere-se a si mesma como um problema, por não postular a explicitação total do saber, mas reconhecendo esta presunção da razão como o problema filosófico fundamental (MERLEAU-PONTY, 1999).

Merleau-Ponty (1999) mais adiante nesta discussão, acrescenta que é também uma filosofia “para a qual o mundo já está sempre "ali", anterior a reflexão, enquanto presença inalienável, em que seu esforço consiste em reencontrar o ingênuo contato com o mundo, para então dar-lhe um estatuto filosófico. Por outro lado, Nóbrega (2007) aponta que:

O mundo existe independente de nossas formulações individuais sobre os fatos, os acontecimentos, as situações. Mas, sob um segundo aspecto o mundo não está inteiramente constituído, depende de nossas ações individuais e coletivas (NÓBREGA, 2007, p. 2).

Então o filósofo indica que fenomenologia tem a ambição de ser uma “ciência exata”: “Mas é também um relato do espaço, do tempo, do mundo "vividos" ” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 1), sendo assim uma tentativa de uma descrição direta da experiência tal como ela é, sem deferência à sua gênese psicológica, ou às explicações causais fornecidas pelo cientista, historiador ou sociólogo sobre esta.

Ressaltando seu entendimento: “A fenomenologia se deixa praticar e reconhecer como maneira ou como estilo; ela existe como movimento antes de ter chegado a uma inteira consciência filosófica” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 2), e já vem sendo foco de estudos desde muito tempo, mais precisamente por Hegel e Kierkegaard, bem como por Marx, Nietzsche e Freud.

Destaca-se também que: “É em nós mesmos que encontramos a unidade da fenomenologia e seu verdadeiro sentido” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 2) sendo acessível somente a um método fenomenológico, e não se trata de explicar, ou analisar, mas consiste em descrever, deste modo, compreende-se que não somos o resultado ou o entrecruzamento de múltiplas causalidades que determinam nossa corporeidade ou mesmo nosso "psiquismo".

Não é como se fossemos uma parte do mundo, enquanto objeto da biologia, da psicologia e da sociologia, não somos nem mesmo fechados ao universo da ciência, em razão de que: “Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão

minha ou de uma experiência do mundo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 3), e por tanto sem estas os símbolos da ciência não teriam como dizer algo conforme o filósofo.

“Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido” (MERLEAU-PONTY, 1999: 3), para a pensarmos em rigor, e a apreciarmos exatamente em seu sentido e alcance, é necessário primeiramente despertar essa experiência do mundo, compreendendo-se que a ciência não tem o mesmo sentido de ser que o mundo percebido, visto que ela é apenas uma determinação ou explicação dele, nas palavras de Merleau-Ponty (1999):

Eu sou não um "ser vivo" ou mesmo um "homem" ou mesmo "uma consciência", com todos os caracteres que a zoologia, a anatomia social ou a psicologia indutiva reconhecem a esses produtos da natureza ou da história — eu sou a fonte absoluta; minha experiência não provém de meus antecedentes, de meu ambiente físico e social, ela caminha em direção a eles e os sustenta, pois sou eu quem faz ser para mim (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 3).

A ciência em si não menciona esta outra visão, (a da consciência), na qual antes de tudo, um mundo se dispõe diante de nós, e começa a existir para nós: “Retornar às coisas mesmas é retornar a este mundo anterior ao conhecimento” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 4), avançando-se um pouco mais este sentido justifica-se a percepção da realidade a partir da consciência.

Em síntese, Merleau-Ponty (1999) elucida que: “O real deve ser descrito, não construído ou constituído” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 5), isto significa que não é possível assimilar a percepção às sínteses da ordem do juízo, dos atos ou da predicação, visto que a cada instante o campo perceptivo é preenchido por reflexos, estalidos, e impressões táteis fugazes, em que não há como ligar de maneira precisa ao contexto percebido.

E que é situado imediatamente no mundo, sem confundir-se com as divagações de si mesmo como argumenta o filósofo, dado que a todo momento também fantasiamos sobre as coisas, imaginando objetos ou pessoas cuja presença aqui não é incompatível com o contexto, entretanto, estes elementos não se misturam ao mundo, mas estão adiante do mundo, no campo do imaginário (MERLEAU-PONTY, 1999).

Assim entende-se que “O real é um tecido sólido, ele não espera nossos juízos para anexar a si os fenômenos mais aberrantes, nem para rejeitar nossas imaginações mais verossímeis” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 6). Então por isso a percepção não se trata de uma ciência do mundo, ou de um ato, e nem mesmo é considerada uma tomada de posição deliberada, mas é o fundo cujo todos os atos ali se destacam, e por eles é pressuposta.

“O mundo não é um objeto do qual possuo comigo a lei de constituição” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 6). Mas ele é considerado o meio natural e ao mesmo tempo o campo de todos os pensamentos e percepções explícitas, entendendo-se que a verdade habita o homem que está no mundo, e é no mundo que ele se conhece, e se põe a voltar à si mesmo a partir do dogmatismo do senso comum, ou mesmo da ciência (MERLEAU-PONTY, 1999).

Porém não encontra um foco de verdade intrínseca, o que encontra conforme Merleau-Ponty (1999) é um sujeito consagrado ao mundo, e é através disso que vê-se o sentido verdadeiro do que é a célebre redução fenomenológica, considerando que cada um de nós constitui-se de consciências pré-pessoais, em que a comunicação não representa problema, uma vez que ela é exigida pela própria definição da consciência, do sentido ou da verdade. Assim exemplifica:

Enquanto sou consciência, quer dizer, enquanto algo tem sentido para mim, não estou nem aqui nem ali, não sou nem Pedro nem Paulo, não me distingo em nada de uma "outra" consciência, já que nós somos todos presenças imediatas no mundo e já que este mundo é por definição único, sendo o sistema das verdades (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 7).

Defende-se então que é a partir desta compreensão de consciência, que o mundo percebido é considerado “aquilo mesmo que nós nos representamos” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 8), por sermos todos o que Merleau-Ponty (1999) chama por “uma única luz” que participa do Uno sem dividi-lo, então “eu” posso pensar o Outro, porque ambos não estão presos no tecido dos fenômenos.

“Não há nada de escondido atrás destes rostos ou destes gestos, nenhuma paisagem para mim inacessível, apenas um pouco de sombra que só existe pela luz” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 8), ou seja, o outro é verdadeiramente para si, indo além de seu ser para mim, e neste sentido também somos um para o outro, então é preciso que apareçamos um ao outro, para que ambos tenham uma perspectiva exterior.

Existente para além da perspectiva do Para Si, pois não há somente minha visão sobre mim, bem como só a visão do outro sobre ele mesmo, mas trata-se de uma perspectiva do Para Outro, na qual existe a minha visão sobre o Outro, e a visão do Outro sobre mim, no entanto, Merleau-Ponty (1999), acredita que ambas perspectivas existente em cada um de nós, e não podem estar simplesmente justapostas.

Porque seria como se o outro não visse a mim mesmo, e não seria também o outro que eu veria: “É preciso que eu seja meu exterior, e que o corpo do outro seja ele mesmo (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 8). Conforme o filósofo, isto é referente ao paradoxo dialético

do Ego e do Alter, em que ambos só são possíveis se forem definidos por sua situação, mas não liberados de toda inerência.

Só são possíveis se a filosofia não se completa com o retorno ao eu, e quando também descubro a partir da reflexão, não somente minha presença a mim mesmo, mas também reconheço a possibilidade de um “espectador estrangeiro”, e também no momento em que experimento minha existência, no cume extremo da reflexão.

Em que descubro em mim que não sou absolutamente indivíduo, e me exponho ao olhar dos outros como um entre tantos outros, ou mesmo uma consciência entre as outras que existem, Merleau-Ponty (1999) então explica isto justificando que o Cogito desvalorizava a percepção de um outro, ao ensinar que o Eu é somente acessível a si mesmo (MERLEAU-PONTY, 1999).

Em razão de que o Cogito o definia pelo pensamento que o Eu tem de si, sendo evidentemente o único a ter, então o mesmo defende que, é preciso que a existência nunca se reduza à consciência que se tem de existir, mas que ela envolva a consciência que dele se possa ter, e a encarnação em uma natureza e historicidade, pois o Cogito deve-se revelar em situação (MERLEAU-PONTY, 1999).

E apenas sob esta condição a subjetividade transcendental poderá ser uma intersubjetividade, e sobre isto, Nóbrega (2016) explica que a racionalidade fenomenológica não se reduz ao indivíduo, e nem a uma subjetividade idealista, mas assume-se como intersubjetividade, em que a fenomenologia afasta-se do ser puro, para ir em direção ao ser no mundo, na relação com o outro.

Merleau-Ponty (2004) reforça isto em seus escritos sobre “Natureza”, ao abordar que a teoria da verdade funda-se na teoria da intersubjetividade, em razão de que a nossa relação com o verdadeiro passa pelos outros. Além de que a consciência não é transparente a si mesma, mas é contaminada pelo seu engajamento no mundo, possibilitado pelo corpo na relação com o outro (NÓBREGA, 2016).

Com o esforço do pensamento moderno, e ao mesmo tempo da ligação entre racionalidade e intersubjetividade. Por tanto a atitude fenomenológica consiste no envolvimento, e também no engajamento nas situações e experiências vividas explica Nóbrega (2016). E assim também Chauí (2000), comenta sobre os filósofos Sartre e Merleau-Ponty, ao ressaltar que ambos concordam que somos “seres em situação”.

E por isso a verdade está sempre situada nas condições objetivas em que foi alcançada, consistindo-se em compreender e interpretar a situação em que nasceu, e à qual traz novas transformações:

Não escolhemos o país, a data, a família e a classe social em que nascemos – isso é nossa situação -, mas podemos escolher o que fazer com isso, conhecendo nossa situação e indagando se merece ou não ser mantida. A verdade é, ao mesmo tempo, frágil e poderosa. Frágil porque os poderes estabelecidos podem destruí-la, assim como mudanças teóricas podem substituí-la por outra (CHAUI, 2000, p. 134).

Neste sentido retomando o pensamento de Merleau-Ponty (1999), o Ego meditante, consegue distinguir do Eu, o mundo e as coisas, considerando que seguramente não existimos à maneira das coisas, então o *cogitatio* que assim se descobre, tem lugar no mundo fenomenológico. “O mundo que eu distinguia de mim enquanto soma de coisas ou de processos ligados por relações de causalidade, eu o redescubro “em mim” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 9), enquanto horizonte permanente de todas as *cogitationes*, e como dimensão em que eu não deixo de me situar.

Então ressalta-se que o verdadeiro Cogito não tem a função de definir a existência do sujeito por meio do pensamento que este tem de existir, e da mesma forma, “não converte a certeza do mundo em certeza do pensamento do mundo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 9), este então não é substituído por uma significação de mundo, o Cogito reconhece o próprio pensamento como um fato inalienável e elimina qualquer espécie de idealismo de modo a revelar-me como "ser no mundo".

Pois considera Merleau-Ponty (1999), que nós somos do começo ao fim relação ao mundo, e a única maneira de apercebermo-nos disso é suspendendo este movimento, através da redução, a “melhor fórmula da redução” é a de uma "admiração" diante do mundo, por mas que a reflexão não se retire do mundo em direção à consciência enquanto fundamento do mundo.

Mas ela pode tomar distância para assim ver brotar as transcendências, porque ela capaz de distender os fios intencionais que nos ligam ao mundo e os faz aparecer, “pois só é consciência do mundo porque o revela como estranho e paradoxal” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 10), o sujeito ao admirar-se dele é concebido como transcendência em direção ao mundo.

E para vê-lo e apreendê-lo como paradoxo, é preciso romper a familiaridade que temos com ele, porque essa ruptura nos ensina a perceber e compreender o seu brotar, isto quer dizer que: “O maior ensinamento da redução é a impossibilidade de uma redução completa” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 10), uma vez que não existe pensamento que possa abarcar todo nosso pensamento. Só podemos apenas ter relação com significações, porque a "consciência", é aquilo mesmo que nós somos.

Considerando-se que é possível falarmos de "sonhos" e de "realidade", e podemos nos interrogar sobre a distinção entre o imaginário e o real, pondo em dúvida o "real", justamente

porque essa distinção já está feita em nós antes da análise, tendo em vista que todos temos uma experiência do real assim como do imaginário Merleau-Ponty (1999).

Por isto já não se trata de questionar se percebemos verdadeiramente um mundo, mas o contrário: “Mundo é aquilo que nós percebemos” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 14). Isto implica em entendermos que não é sobre necessariamente nos perguntarmos se nossas evidências são mesmo verdades, ou mesmo por um “vício de nosso espírito”, aquilo que nos é evidente, não seria algo ilusório em relação a alguma verdade em si.

Já que falamos de ilusão, é porque as reconhecemos, em nome de alguma percepção que se atestava como verdadeira, mas ao mesmo tempo a dúvida, ou mesmo o receio de enganar-se afirma este nosso poder de desvelar o erro sem “desenraizar-nos da verdade”. “Nós estamos na verdade, e a evidência é “a experiência da verdade” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 14). Por isso o idealismo por outro lado faz o oposto, por que consiste em ser infiel à experiência do mundo.

E busca o que a torna possível ao invés de buscar aquilo que ela é, já que para Merleau-Ponty (1999) o mundo é não aquilo que pensarmos ser, mas aquilo que vivemos, porque somos abertos à ele, comunicando-nos indubitavelmente com o mesmo, mas nós não o possuímos, ele é inesgotável, e no livro “O visível e o invisível” (2003) acrescenta-se que o mundo é não só o que vemos, mas precisamos aprender a vê-lo.

A facticidade do mundo é o que faz com que o mundo seja mundo, assim como a facticidade do Cogito é aquilo que nos torna certo de nossa existência, isto leva até a noção de intencionalidade, posto que é tida como a descoberta principal da fenomenologia por ser compreensível pela redução, Merleau-Ponty (1999) retoma isto sublinhando alguns pensamentos de Kant. Primeiramente que a percepção interior é impossível sem a exterior, e que:

Que o mundo, enquanto conexão dos fenômenos, é antecipado na consciência de minha unidade, é o meio para mim de realizar-me como consciência. O que distingue a intencionalidade da relação kantiana a um objeto possível é que a unidade do mundo, antes de ser posta pelo conhecimento e em um ato expresso de identificação, é vivida como já feita ou já dada (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 14).

Então a intencionalidade neste sentido, está em reconhecer a própria consciência como projeto do mundo, e é destinada à este mundo em que ela não o abarca e nem o possui, mas não cessa de dirigir à ele, e isto justifica que as palavras e os gestos humanos mesmo distraídos ou habituais tem uma significação por que há intenção (MERLEAU-PONTY, 1999).

Chauí (2000) ressalta que a consciência é um ato intencional e por tanto sua essência é a intencionalidade, em nosso ato de visar as coisas atribuir-lhes uma significação, “O mundo ou a realidade é o correlato intencional da consciência” (CHAUI, 2000, p. 302), e a mesma acrescenta que perceber é o ato intencional da própria consciência, aquilo que é percebido é o correlato intencional.

E a percepção é a unidade interna e necessária que está entre o ato e o correlato, e entre o perceber e o percebido. A fenomenologia, por sua vez descreve essências que se constituem pela intencionalidade da consciência, dando sentido à realidade para constituir as significações, e assume atitudes diferentes, em que cada qual tem seu campo específico, sua estrutura e finalidades próprias (CHAUI, 2000).

Isto quer dizer que a consciência se relaciona com o mundo de variadas maneiras, como pelo senso comum, ciência, filosofia, artes, religião, reforça a filósofa, e por isto Merleau-Ponty (1999) explica ser necessário compreendermos que em todas estas maneiras tem um sentido, por que reencontramos sob todos os aspectos a mesma estrutura de ser, então todas essas visões são verdadeiras.

Mas “sob a condição de que não as isolemos, de que caminhemos até o fundo da história e encontremos o núcleo único de significação existencial que se explicita em cada perspectiva” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 17). E nesta mesma linha de pensamento explica Chauí (2000), que não há oposição nem exclusão entre elas, mas há a diferença, esta oposição surgirá quando a consciência em algum ato pretender relacionar-se com o mundo.

Utilizando-se de significações e práticas que são de uma outra atitude, como na oposição e conflitualidade entre Filosofia e religião, por serem atitudes diferentes da consciência: “Cada uma delas não pode usurpar os modos de conhecer e agir, nem as significações da outra” (CHAUI, 2000, p. 401), tanto uma perspectiva quanto a outra assimilam os acasos para formar com eles a razão, se estamos no mundo, estamos destinados ao sentido.

E aquilo fazemos e também dizemos adquire um nome na historicidade. Merleau-Ponty (1999) segue destacando mais adiante que a aquisição mais importante da fenomenologia foi de ter “Unido o extremo subjetivismo ao extremo objetivismo em sua noção do mundo ou da racionalidade” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.18), ao explicar que a racionalidade é proporcionalmente exata às experiências nas quais ela se revela.

E existe a partir das perspectivas que se confrontam, e das percepções que se confirmam, e um sentido aparece, justificando-se o porquê do mundo fenomenológico ser o sentido que transparece na intersecção de minhas experiências com as do outro, é um mundo inseparável da subjetividade e da intersubjetividade, estas formam sua unidade a partir da

retomada de minhas experiências passadas nas do presente, e da experiência do outro na minha (MERLEAU-PONTY, 1999).

Deste modo entende-se que a racionalidade não é considerada um problema, por trás dela não há uma incógnita que tenhamos de determinar dedutivamente, ou mesmo provar indutivamente a partir dela, mas assistimos a cada instante a esta conexão das experiências, e nós mesmos sabemos como estas se dão, uma vez que somos este laço de relações, então para o filósofo, o mundo e a razão não representam problemas, são misteriosos, para alguém das “soluções”, pois:

A verdadeira filosofia é reaprender a ver o mundo, e nesse sentido uma história narrada pode significar o mundo com tanta "profundidade" quanto um tratado de filosofia. Nós tomamos em nossas mãos o nosso destino, tornamo-nos responsáveis, pela reflexão, por nossa história, mas também graças a uma decisão em que empenhamos nossa vida, e nos dois casos trata-se de um ato violento que se verifica exercendo-se (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 19).

A fenomenologia enquanto saber filosófico de revelação do mundo, funda-se a si mesma, e por isso é preciso então que dirija a si mesma a interrogação que faz à todos os conhecimentos, para se desdobrar indefinidamente, em um diálogo ou uma meditação infinita, e conforme permanecer em sua intenção, não saberá para onde vai (MERLEAU-PONTY, 1999).

Nisto justifica-se que o inacabamento da fenomenologia e o seu andamento incoativo não são considerados como signo de um fracasso, isto era inevitável, porque a fenomenologia tem a função de revelar o mistério do mundo e da razão, por ser laboriosa e exige o mesmo gênero de atenção e de admiração, de consciência, e vontade de apreender o sentido do mundo, ou da história em estado nascente (MERLEAU-PONTY, 1999).

Partindo desta introdução ao estudo da fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty, abordamos, por conseguinte a subseção relacionada a percepção na qual enfatizamos a partir desta o sentido da corporeidade na perspectiva de Merleau-Ponty.

### **3.2 A experiência perceptiva do corpo**

Para compreendermos a experiência perceptiva do corpo na fenomenologia, primeiramente abordamos o estudo da sensação revisado por Merleau-Ponty (1999) a partir de teorias clássicas sobre este tema, em que ele as analisa com outro olhar para embasar sua noção

de corporeidade indicando reflexões acerca de um retorno aos fenômenos tais como existem em nossas vidas.

Ele inicia ressaltando que a sensação é muito mais complexa em relação ao que as análises clássicas explicam sobre ela. E por isso deixaram escapar o fenômeno da percepção, comumente poderia se entender por sensação como sendo a maneira pela qual somos afetados, e a experiência de um estado de nós mesmos, o tom das cores e os sons que vibram poderiam indicar aquilo que pode ser o puro sentir.

Porque a sensação pura neste sentido é entendida como a experiência de um "choque" indiferenciado, instantâneo e pontual, por isso Merleau-Ponty (1999) se opõe à esta compreensão ao justificar que:

Ver é obter cores ou luzes, ouvir é obter sons, sentir é obter qualidades e, para saber o que é sentir, não basta ter visto o vermelho ou ouvido um lá? O vermelho e o verde não são sensações, são sensíveis, e a qualidade não é um elemento da consciência, é uma propriedade do objeto (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 25).

Desta forma, se tomarmos a sensação na própria experiência que a revela, poderemos perceber o quão ela é tão rica e ao mesmo tempo tão obscura quanto o objeto percebido, ou quanto ao próprio espetáculo perceptivo inteiro, assim em cada qualidade deste objeto existem as significações que a habitam, mas outra vez Merleau-Ponty (1999) reforça que esta pretensa evidência do sentir não está fundada em um testemunho da consciência.

Mas está ligada ao “prejuízo do mundo”, considerando-se que nós acreditamos saber o que é "ver", "ouvir", "sentir", mas agora somos convidados a retornar às próprias experiências para redefini-las. “Há muito tempo a percepção nos deu objetos coloridos ou sonoros. Quando queremos analisá-la, transportamos esses objetos para a consciência” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 25), e é nisto que cometemos um engano.

Porque estamos supondo em nossa consciência das coisas, aquilo que sabemos estar nas coisas, mas a percepção é construída com o percebido, e sua qualidade não é experimentada imediatamente, e ainda que toda a consciência seja consciência de algo, este "algo" não é necessariamente um objeto identificável. O engano em relação à qualidade do percebido, surge quando fazemos dela um elemento da consciência (MERLEAU-PONTY, 1999).

Sendo que o mesmo é objeto para a consciência, e tem sempre um sentido, considerando-se principalmente que: “Ser uma consciência, ou, antes, *ser uma experiência*, é comunicar interiormente com o mundo, com o corpo e com os outros, ser com eles em lugar de

estar ao lado deles” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 142), por isso outro engano estaria em acreditar que o sentido e o objeto, enquanto qualidades, sejam plenos e determinados.

Um outro ponto a respeito da percepção, é em relação ao mundo, este pode ser perfeitamente familiar a cada um, mas nós não o podemos explicar aos outros. Merleau-Ponty (2003) e Nóbrega (2016) a respeito disto elucidam que se somos presença corporal no mundo, há o contato com uma sensorialidade visual, tátil, auditiva, gustativa e cinestésica, então nossas sensações estão conectadas à nossa inteligência e emoções.

E isto é o que nos permite sentir e perceber as coisas e os outros seres, é a partir da experiência sensível que atribuímos sentidos e conhecemos o mundo, os fenômenos, as situações, as relações. Neste sentido a sensação é para além de um dado físico, mas é um sentido, ligado ao modo como as coisas, as pessoas, e as situações nos afetam, por tanto o dado físico da sensação aporta um sentido afetivo, e isto quer dizer que não existem sensações isoladas, nosso organismo não se reduz à análise físico-química (NÓBREGA, 2016).

O que está incorporado aqui é a espessura e a opacidade do mundo, em sua diferença para a abertura do sujeito ao mundo e ao outro. Merleau-Ponty (2003) ressalta isto em seu manuscrito intitulado “O Visível e Invisível”, por volta de 1959-1960, ao explicar que o mundo sensível é comum aos corpos sensíveis, e é este mesmo mundo que contém nossos corpos e nossos espíritos.

E não é somente uma soma das coisas que caem ou poderiam cair diante dos nossos olhos, mas a sua compassibilidade, e é possível também descrever o puro pensamento de ver ou de sentir, através da correlação rigorosa entre a exploração do mundo e as respostas sensoriais que suscita, para Nóbrega (2016) Merleau-Ponty considera o corpo mesmo em seus aspectos fisiológicos, abrindo espaço para o sentir.

Ligado à uma compreensão dos afetos e das emoções que nos fazem existir abrangendo o circuito sensório motor que permite o engajamento no mundo. Além de nos dar um corpo habitual, liga também nosso corpo físico ao corpo psíquico. Configurando uma dimensão a partir da existência e da história pessoal e social. Na Psicologia Merleau-Ponty busca por uma compreensão da vida psíquica em sua ligação corpórea através da noção de corpo-próprio (NÓBREGA, 2016).

Esta refere-se a compreensão de corpo vivo, no sentido de que seus movimentos são naturalmente investidos de certa significação perceptiva formando com os fenômenos exteriores um sistema fortemente ligado, ao ponto da percepção externa "levar em conta" o deslocamento dos órgãos perceptivos, e assim encontra neles, a explicação expressa, e ao menos

o motivo das mudanças que intervieram na experiência, podendo assim compreendê-las imediatamente (MERLEAU-PONTY, 1999).

Então a partir da lógica do corpo-próprio, Merleau-Ponty demonstra como o corpo é arrebatado pela existência, ultrapassando as explicações do fato psíquico, ou seja, embora a psicologia científica tenha compreendido que não somos separados de nossos corpos, e que as “sensações duplas” tratam-se de uma organização ambígua em que o corpo pode alternar-se na função de "tocante " e de "tocado" (MERLEAU-PONTY, 1999; NÓBREGA, 2016).

Ainda assim ela transformou essas experiências em fatos psíquico, de forma a negligenciar a experiência do corpo, e se por outro lado tivesse analisado o corpo próprio, poderia se voltar à este não como objeto do mundo, mas enquanto meio de nossa comunicação com ele, deixando também de pensar o mundo como soma de objetos determinados, mas como horizonte latente de nossa experiência, presente sem cessar (MERLEAU-PONTY, 1999).

O objeto por sua vez pode ser um organismo de cores, de odores, de sons, de aparências táteis, estes se simbolizam e se modificam uns aos outros, mas também concordam uns com os outros, “segundo uma lógica real que a ciência tem por função explicitar, e da qual ela está muito longe de ter acabado a análise” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 68). Por isso Merleau-Ponty buscou discutir uma compreensão do corpo como sensibilidade.

Ao unir os fatos fisiológicos, psíquicos e existenciais, apresentando a noção de esquema corporal, que amplia sua relação com a espacialidade do corpo e com a motricidade, em que as atitudes corporais em sua postura, tônus muscular e seu movimento, apresentam-se como um resumo da experiência corporal (NÓBREGA, 2016), que para o filósofo é uma maneira de exprimir que o corpo está no mundo.

E desdobrando-se esta discussão, entende-se que é na ação que a espacialidade do corpo se realiza, o movimento próprio leva-nos a compreendê-lo melhor, pois o corpo em movimento, habita o espaço (e também o tempo), e não se contenta em submeter-se ao espaço e ao tempo, porque ele os assume ativamente, retoma-os em sua significação original (MERLEAU-PONTY, 1999).

Nóbrega (2016) acrescenta também que o movimento e sua significação são indissociáveis, e tratam-se de um campo prático da experiência, além de que os estudos atuais indicam a confirmação de que, a visão e as ações como pegar e mostrar, consistem na relação entre cognição e motricidade, outro apontamento em relação a análise do corpo-próprio é que sua síntese ocorre na relação com o mundo.

Este pensamento é ligado à uma noção expressiva do corpo paralelo ao campo da arte, fundamentado por Merleau-Ponty, com maior ênfase na pintura de Cézanne, onde o corpo é

pensado como uma obra de arte por seu caráter expressivo, entende-se que ao oferecer o corpo ao mundo, o pintor transforma o mundo na própria pintura, essas transsubstanciações, reencontram-se no corpo operante e atual, como trançado de visão e de movimento (MERLEAU-PONTY, 2014).

Volta-se a chamar atenção de que ao contrário da ciência, a arte possui a capacidade de habitar o mundo através do sensível, enquanto a ciência consiste em manipular as coisas e construir modelos, operando sobre índices ou variáveis sobre os fenômenos, mas se renuncia a habitá-las, e somente de forma distante se confronta com o mundo real e trata todo ser como “objeto em geral”.

Considerando-o como se este nada fosse para nós, e estivesse predestinado aos nossos artifícios (MERLEAU-PONTY, 2014; NÓBREGA, 2016). Esta discussão também é mencionada por Merleau-Ponty na coletânea intitulada “Conversas” (2004)<sup>9</sup>, e no livro “O olho e o Espírito” (2014), para ele a partir da ciência, da pintura e a filosofia modernas surge uma espécie de despertar do mundo percebido, ao nos possibilitar reaprender a ver o mundo ao nosso redor, mundo do qual havíamos nos desviado porque estávamos antes.

Pois estávamos: “Convictos de que nossos sentidos não nos ensinam nada de relevante e que apenas o saber rigorosamente objetivo merece ser lembrado” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 29). E ainda que ao voltarmos a ficar atentos ao espaço em que estamos situados, este só é considerado muitas vezes por uma perspectiva nossa, de forma um tanto limitada, mas que é também nossa residência.

E através dela que mantemos relações carnis, então nisto redescobrimos em cada coisa um certo estilo de ser, que a torna reflexo das condutas humanas, entre nós e as coisas que se estabelecem. Porém não mais como puras relações entre pensamento dominador, objeto ou espaço expostos a tal pensamento, mas como relação ambígua (MERLEAU-PONTY, 2004).

De um ser encarnado e limitado com um mundo enigmático que ele entrevê, e não cessa de frequentá-lo, a partir de perspectivas que tanto podem escondê-lo como revelá-lo, através do aspecto humano que qualquer coisa pode adquirir perante um olhar humano:

Porém, nesse mundo assim transformado não estamos sós, nem apenas entre homens. O mundo se oferece também aos animais, as crianças, aos primitivos, aos loucos que o habitam a sua maneira, que também coexistem com ele, e hoje vamos observar que,

---

<sup>9</sup> Este documento é referente às sete “conversas” redigidas por Maurice Merleau-Ponty para intervenções em programas de rádio, proferidas por ele em 1948, fazem parte da coletânea que foram encomendadas pela Rádio Nacional Francesa, e transmitidas pela rede Programa Nacional de Rádio difusão francesa (RDF) no final de 1948, conservadas no INA (Institut National de Audiovisuel) [Instituto Nacional do Audiovisual], para uso de pesquisadores e profissionais (MERLEAU-PONTY, 2004).

ao reencontrar o mundo percebido, tomamo-nos capazes de encontrar mais sentido e mais interesse nessas formas extremas ou aberrantes da vida ou da consciência, de modo que, por fim, é o espetáculo integral do mundo e o do próprio homem que recebem um novo significado (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 31).

Merleau-Ponty (2004) acredita nenhum destes mundos constituem sistemas coerentes, mesmo que possamos reconstituí-los por sua conduta, porque ao contrário disto, o mundo da “humanidade sadia, adulta e civilizada” se esforça para conquistar tal coerência, e o ponto que o filósofo chama atenção é que o mundo não tem essa coerência, isto pode permanecer como uma ideia ou um limite que não se atinge.

Por consequência o "normal" não é fechado em si mesmo, mas preocupa-se em compreender as anomalias das quais não está totalmente isento, e é convidado a examinar-se sem complacência, e a redescobrir em si toda espécie de fantasias, de devaneios, de condutas mágicas, de fenômenos obscuros, que por vezes permanecem “onipotentes” em sua vida particular ou pública, e em suas relações com as outras pessoas e existências (MERLEAU-PONTY, 2004).

E por isso até deixam em seu conhecimento da natureza vários tipos de lacunas. O pensamento “adulto, normal e civilizado” aponta para a seguinte condição: “A de que não se considere pensamento de direito divino, que se confronte cada vez mais honestamente com as obscuridades e as dificuldades da vida humana” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 35) e também não perca o contato com as raízes da irracionalidade dessa vida.

Reforça isto ao defender que o que mais importa na experiência perceptiva é precisamente saber o sentido de ser do mundo, isto nos leva a repensar a respeito de nossa experiência do mundo, ao mesmo tempo que pensamos o ser do mundo, porém os estímulos da experiência perceptiva não são as causas do mundo percebido (MERLEAU-PONTY, 2003).

Mas são estes que podem revelá-las ou desencadeá-las, e isto não quer dizer que se possa perceber sem corpo, mas ao contrário, é preciso reexaminar a definição de corpo para o compreendermos como pode ser nosso vínculo vivo com a natureza, e que se reconsidere a distinção da essência e das condições de existência, para reportar-se à experiência do mundo que a precede (MERLEAU-PONTY, 2003).

Pensar o corpo como arte trata-se de uma perspectiva de Merleau-Ponty explicada de forma mais ampla em seus últimos escritos realizados em 1960, que foram posteriormente publicados no livro “O olho e o Espírito” em 1985. Ao analisar em especial à pintura de Cézanne, sustenta um pensamento que compara o corpo é à obra de arte, devido ao seu caráter expressivo que faz as coisas existirem para nós em seu sentido afetivo (NÓBREGA, 2016).

Para a autora “A afetividade não é um mosaico de estados afetivos fechados em si mesmo, mas uma abertura ao mundo de relações” (NÓBREGA, 2016, p. 40). E isto realça nossa relação com o outro e com nossa existência, atribui-se um olhar expressivo ao corpo que configura uma linguagem sensível expressa em movimento, além de um novo sentido da concepção de percepção a partir da motricidade.

Que é ligado ao conhecimento estético que desenham através de traços significativos, sentidos para compreensão da corporeidade como arranjo paradoxal do corpo movimento, desta forma é possível pensarmos como a percepção é um elemento importante (NÓBREGA, 2000).

Porque está diretamente na “operação expressiva do corpo” que se inicia na menor expressão e se expande para a arte. “Em Merleau-Ponty o corpo é obra de arte e sua linguagem é poética” (NÓBREGA, 2000, p. 95). Considerando-se que a percepção não se trata de uma representação mentalista, mas é fundamentalmente ligada ao movimento que se envolve com a fenomenologia existencial.

Destaca-se também que há neste pensamento uma harmonia corporal do corpo consigo mesmo, com as coisas e os outros, mas também que a consciência perceptiva não é capaz de desvelar tudo, uma vez que há sempre aspectos de “sombras”, do impensado, do invisível, e possivelmente também oculto, segundo Nóbrega (2000, p. 97) “Seu projeto é enfatizar o sentido do corpo como e do sensível como realidade essencial do humano”.

Nesta perspectiva o corpo é pensado a partir de sua realidade em movimento, destacando-se o olhar expressivo no campo da estética, que é compreendido como esfera do sensível e ao mesmo tempo coextensivo ao corpo. Movimento, corpo, conhecimento sensível e processos perceptivos são refletivos em primeiro plano ao não privilegiar a consciência, mas sim a corporeidade (NÓBREGA, 2000).

#### 4 EPISTEMOLOGIA DO CORPO NA DANÇA

Com base nas leituras feitas sobre o sentido de corpo na filosofia de Merleau-Ponty, o estudo em seu desdobramento metodológico parte primeiramente do entendimento de que é impossível falar de uma perspectiva que seja única sobre a forma de viver a corporeidade na dança e na escola, por mais que as experiências fossem conduzidas por procedimentos artísticos em dança, descrevemos o percurso dançado sem esconder as condições reais nas quais estes corpos vivenciavam a escola.

Tendo como princípio o entendimento de que o ato de pesquisar é também uma dimensão estética, tanto quanto a de dançar, estética essa que é gerada pela percepção de que a pesquisa e a dança, podem nos fazer sentir a beleza da descoberta, do compartilhamento, dos sonhos e da criação de novos sentidos para o viver. (PORPINO, 2018)

E ao assumirmos em nosso fazer científico a filosofia do corpo como princípio epistemológico, nos apropriamos da noção de Merleau-Ponty (1999) que defende que assim como a arte, a filosofia é a realização de uma verdade, assim a pesquisa debruçou-se em um universo de sentidos e significações, manifestos em motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes corporais.

Contribuindo com esta pesquisa, a pesquisadora Marina Machado (2010), nos apresenta o que ela compreende como lentes para olhar fenomenologicamente a criança, no qual este olhar consiste em descrever a experiência infantil tal como ela se apresenta, e é isto que nos faz “voltar às coisas mesmas”, da fenomenologia da percepção. A pesquisadora analisou os cursos de Merleau-Ponty sobre a criança e a infância ministrados na Sorbonne, e pontua específicas pistas para os pesquisadores possam pensar fenomenologicamente, a partir da criança mesma – e não a partir de teorias sobre ela.

O “voltar às coisas mesmas”, é um caminho de acesso à vida infantil, e com isto os seus tempos e espaços, e formas expressivas, e mais que isso, convida o pensamento adulto a refletir sobre a experiência, a concepção do filósofo enraíza-se não só vida cotidiana, mas na capacidade de observar, descrever, compreender e interpretar a criança consigo mesma, com o outro e com o mundo. (MACHADO, 2010)

Além disto, Merleau-Ponty compreende que a criança é polimorfa, por tanto coexistem nela diversas possibilidades, em todos os âmbitos, inclusive o cultural, tal característica se desdobra em todos os âmbitos de sua vida, assim como sua corporeidade é polimorfa, sua noção de tempo, espaço, e expressividade também são, então ela manifesta interesse pelos fenômenos

mais complexos que a envolvem, como se habitasse uma espécie de “zona híbrida”, a “zona da ambiguidade do onirismo”, nos quais realidade e fantasia se misturam.(MACHADO, 2010)

Para organizarmos a descrição destes fenômenos, realizou-se um agrupamento de dados a partir dos seguintes eixos de análise:

- Os Entendimentos sobre a escola expressos pelo corpo-criança;
- O processo de escolarização vivenciado;
- O corpo-criança na expressão dançante.

Desta forma descrevemos a maneira como as crianças interagem com o espaço e o tempo escolar, com a equipe pedagógica, (os adultos), e entre si, levando assim em conta como estes se colocam no mundo e se expressam, para respondermos que sentidos o corpo-criança atribui à dança na escola, mas para isto também buscou-se evitar tentativas de “classificar” o outro, observando quanto ao que se descreve e como se descreve sobre o corpo-criança, ressalta-se a importância deste cuidado considerando a seguinte contribuição do antropólogo Alfredo Almeida (2008):

O poder de classificar objetos, grupos e pessoas tem sido atributo exclusivo das sociedades hegemônicas, sejam coloniais e/ou imperiais, metropolitanas e/ou centrais, que impõem denominações a quem quer que seja, quando e como lhes aprouver. Quaisquer que sejam as contingências históricas e os acontecimentos o absurdo de seus aparatos classificatórios é operacionalizado e imposto como “mais racional” e legítimo (ALMEIDA, 2008, p. 10).

Nesse sentido, com base na fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty (1999), para descrever este corpo, faz-se um afastamento “do ser puro” para dirigir um olhar fenomenológico ao “ao ser no mundo”, ou seja, na relação com o outro, a partir da intersubjetividade do corpo-criança, por esta razão compreendemos esta pesquisa como de **abordagem qualitativa**, na qual sua condução não se preocupa em atribuir critérios ou classificações mensuráveis que totalizem os fenômenos estudados.

Mas descrever o corpo-criança na perspectiva de seu esquema corporal contemplando suas dimensões fisiológicas, psíquicas e existenciais, respeitando a totalidade de sua maneira única de exprimir que está no mundo. Para sustentarmos tal olhar epistemológico a pesquisa aprofundou-se em um movimento de apreensão dos objetivos propostos, enfocando a

observância das etapas do estudo, de investigação de leituras que foram abordadas e discutidas ao longo do trabalho, e de questionamentos surgidos a partir da interlocução crítica com o material bibliográfico.

Assim fez-se uma busca por estudos que tratam do tema, encontrados em livros, teses, dissertações, artigos periódicos e ensaios. Este procedimento viabilizou a leitura dos conteúdos presentes nos registros obtidos auxiliando as formas de (re) descrever o que foi vivido em 2018 a partir das experiências vividas pelas crianças através da dança. Os registros documentais selecionados para o estudo conectam-se à uma análise que busca responder às questões da pesquisa.

Enfatiza-se que o próprio documento em si é uma concretização da informação registrada, sendo útil para ser guardada, e independente de qual seja o suporte da informação, é passível de transmitir conhecimento, por ser um testemunho da realização da atividade humana (MANINI, 2002)

Mas estes foram apurados por procedimentos de garantia da manutenção do sigilo e da privacidade de cada participante, nomes reais foram substituídos por nomes fictícios e imagens foram editadas para não revelarem identidades. Em 2018 a primeira pesquisa realizada através do processo criativo, foi submetida à Plataforma Brasil para apreciação ética, e se deu como aprovada sob o parecer de Nº 3.014.068.

Os documentos de análise que compõe os elementos de dados coletados, foram os registros escritos, fotográficos e desenhados, apresentados juntamente à descrição do percurso vivenciado na seção a seguir.

#### **4.1 O corpo e a escola situados nas imediações do bairro**

Abordamos nesta subseção as descrições acerca do lócus de expressividade do corpo-criança, considerando-se as dimensões espaço-temporais do cotidiano das crianças na escola, iniciamos primeiramente considerando algumas discussões sobre localização da escola mencionada, a mesma fica em uma área de comunidade periurbana em Manaus, termo que apresenta algumas definições diferentes para caracterizar este território, e que segundo Lewis (2007) a “definição” de área periurbana aponta um debate na literatura em potencial de risco ou recurso.

Destacam-se algumas destas características para pensar ou compreender a área em que a escola é situada, a primeira baseia-se em Phillips *et. al.* (1999), pelas características da influência urbana, pelo acesso fácil aos mercados, bem como serviços e mão de obra para

trabalhos, mas também a relativa falta de terra e riscos associados com poluição e o crescimento urbano.

Mas há também um ponto de vista sugerido Stoian (2005), que indica a ideia de "nexusperi-urbana" relacionado as características de flexibilidade, adaptabilidade e viabilidade. E para Lewis (2007), tratam-se de espaços que tem a capacidade de mudar, fazendo com que haja uma diversidade de padrões e processos assimétricos.

Todavia, salienta-se que existem processos diferenciados de territorialização, que conforme Almeida (2008), levam os próprios sujeitos sociais a construir territorialidades específicas, a partir de seus critérios culturais intrínsecos, e principalmente com base em seus conhecimentos profundos das realidades localizadas.

Faz-se necessário pensarmos estas questões atentando-se para a relação com as crianças na escola, uma vez que expressaram em suas corporeidades diferentes modos ser e estar no mundo, no que se refere a características sociais, culturais, e trans-históricas, no sentido explicado por Almeida (2008), de não serem atreladas à apenas uma única contingência histórica, nem mesmo a um único lugar geográfico.

Percebemos que isto se entremeia nas práticas socioeducacionais no espaço público de ensino, gerando observações pertinentes no que diz respeito ao corpo-criança na escola e a condição de ser estudante do 1º ano do ensino fundamental na contemporaneidade.

A instituição fica localizada na zona centro oeste de Manaus- AM, no bairro da Paz, atendendo crianças matriculadas no ensino fundamental (anos iniciais) dividida em turmas do 1º ao 5º ano, atendimento educacional especializado AEE, e correção de fluxo.

É situada no final de uma rua estreita e curta, sem saída, cujo bairro passa por problemas de infraestrutura inadequada, na qual as casas, sendo algumas de alvenaria e outras de madeira, foram construídas de modo quase emendadas umas na outra, onde há também os pequenos comércios, e as ruas bastante estreitas comprimiam o ambiente, considerando que as casas ficam bem expostas à beira das ruas, dificultando o tráfego de veículos e pedestres, colocando em risco a segurança dos mesmos.

Observando o entorno da escola, apesar de estar sinalizada atualmente, a maioria dos veículos grandes ou pequenos chegam a passar muito próximo das crianças, e outros pedestres as vezes menos de 1 metro de distância do corpo, não é possível afirmar ao certo se aparentemente os moradores acostumaram-se com esta realidade, e buscam alternativas para se adequar ao ambiente, dentro das suas possibilidades.

As crianças estudantes, residem a maioria nas redondezas da escola, e vivenciam a infância parcialmente brincando na rua, de bola ou papagaio. Correm em pequenos grupos

desde muito novas, descalços ou com sandálias de borracha pelas ruas sob sol ou chuva forte, e conhecem a ligação entre as ruas e becos, inclusive de outros bairros próximos, na escola as brincadeiras individuais ou coletivas evidenciavam habilidades de movimento em contato com o chão, desde correr, saltar, subir e descer em diferentes estruturas arquitetônicas da escola com destreza.

Mas há também aquelas que ficam maior parte do dia em casa, depois das aulas, sem muito contato com as ruas, e assim desenvolvem outras corporeidades a partir do acesso à alguns brinquedos específicos, como bolas, bonecas e carrinhos, ou em alguns poucos casos, acesso à jogos eletrônicos. O bairro segundo alguns membros da equipe pedagógica é considerado violento, por isso muitas crianças não passam muito tempo nas ruas em horários após a aula.

#### **4.2 Sentidos do movimento no processo de escolarização**

Tendo em vista a importância de alinhar o pensar e o fazer dança conectado à realidade vivida pelo corpo-criança. Antes de realizar qualquer intervenção direta por meio da dança, foi de fundamental importância conhecer as relações entre a equipe pedagógica e as crianças, e os responsáveis, e os processos didático-pedagógicos conduzidos pela instituição.

A instituição de ensino de ensino da rede pública locus das ações realizadas em 2018, foi selecionada para ser contemplada com as práticas da dança tendo em vista que se buscou-se eger uma escola e turma em que não houvessem a presença do profissional de licenciatura em dança, ou que não participasse de projetos pedagógicos nesta área, a referida instituição foi identificada como correspondente à esta realidade, os conteúdos de todas as linguagens artísticas, eram abordados pela professora com formação em pedagogia.

Quanto a escolha da turma, foi solicitado que a própria gestão escolar designasse a que faria parte das ações, foi sugerida então uma turma de crianças do 1º ano do ensino fundamental, no turno matutino, em idade a partir de 6, em seguida foi apresentado à professora, a proposta do processo criativo em dança.

Foi cedido então em comum acordo, o horário de 09:15 as 11:00 após o lanche da turma para a realização das atividades, posteriormente foi apresentado o plano de ações aos responsáveis, e as próprias crianças, para que assim as autorizações fossem formalmente

cedidas por meio de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE<sup>10</sup>. Apesar da anuência da escola, e dos responsáveis, em sua maioria, considerou-se como prioridade o direito de escolha da criança em participar ou não das atividades.

Ao todo a turma era composta por 25 crianças, ao menos 22 concederam anuência, mas permaneceram até a finalização das atividades práticas 11 crianças. As razões para isto são variadas, segundo a professora, algumas residiam em bairros distantes, e necessitavam de transporte público para se locomover até a escola, mas nem sempre era possível ir durante os cinco dias da semana, em outros casos, por motivos de viagem para outros municípios do Amazonas.

Além de ausências por motivos médicos, ou transferências de turno ou escola, bem como casos não justificados pelos responsáveis. Inicialmente foi feito um período observacional de como era o dia-a-dia escolar, buscando compreender quem eram estas crianças, como era o ensino fundamental, e uma determinada parte da localização em que estavam situados.

Então descrevendo-se o cotidiano escolar, as crianças entravam na escola em torno de 07:15 da manhã, e se dirigiam à fila de sua respectiva turma e professor ou professora (figuras 1 e 2):

**Figura 1 - Crianças organizadas pela equipe pedagógica no início da rotina escolar**



**Fonte:** Arquivo pessoal (2018)

---

<sup>10</sup>O presente estudo segue as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos da resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012.

**Figura 2 - Crianças entrando para a sala de aula para iniciar o dia escolar**



**Fonte:** Arquivo pessoal (2018)

Havia um momento também em que a equipe pedagógica organizava uma breve apresentação expositiva, de informes e avisos seguindo também o cumprimento da lei nº 12.031/09 que determina a obrigatoriedade de execução semanal do Hino Nacional nos estabelecimentos de ensino fundamental.

As crianças menores com idade de 6 e 7 do 1º ano, ainda não eram contempladas com a disciplina de Educação Física, e teriam acesso somente nas próximas etapas, esta aula que era realizada na área externa a sala de aula, chamava atenção dos alunos menores que ainda não participavam, o profissional de educação física tinha como método de ensino designar a função de aluno monitor aos estudantes do 5º ano.

Que eram ensinados a praticar posturas e gestualidades alinhadas às regras de conduta militarista, a prática realizava-se diante de das crianças de várias turmas, organizavam-se em posições de saudação militar de “continência” “sentido” em fila única, na qual o corpo ficava em pé mantendo a cabeça imóvel, o olhar em direção ao professor, a coluna ereta, os braços esticados e retos ao lado do corpo e os dedos apontados para o chão.

Em seguida ao ouvir as instruções de comando, elevavam a mão rumo à sobancelha, com a palma da mão inclinada para baixo e o pulso retos e alinhados, com isto percebeu-se que a figura militarista expressa corporalmente, causava reações adversas entre as crianças menores, algumas demonstrando não querer necessariamente exercer este papel na escola ao avançar as próximas etapas, mas também haviam as que viam na figura destes alunos um líder mais velho.

Paralelo à isto também haviam em dias alternados a oração coletiva de cunho judaico-cristã nomeada “pai nosso”, como manifestação de uma única religiosidade na escola, a prática da oração coletiva vinha sendo inserida diariamente no cotidiano escolar, e as crianças já estavam habituando-se gradativamente ao ato.

Dando-se continuidade à esta temática, na semana da Páscoa a professora reuniu as crianças sentadas no chão em círculo, para lhes contar a história bíblica contida no livro do novo testamento, em que retrata a ressurreição de Jesus de Nazaré através da passagem da morte para a vida, a data da Páscoa é reconhecida pela escola como um componente de conteúdo curricular.

Na contação de história, a narrativa deu maior ênfase nos detalhes referentes às formas como o corpo de Jesus foi torturado. Enquanto a turma olhava os gestos da professora e ouvia tudo atentamente, houve um momento em que Lauane umas das crianças, começou a chorar, e a professora ao percebê-la pausou a fala e lhe disse:

- [...] “Você quer chorar Lauane vem aqui...”

A criança foi em sua direção e a professora lhe abraçou e passou as mãos no seu rosto, enxugando as lágrimas, após alguns minutos a narrativa da história bíblica prosseguiu, perpassando rapidamente pela ressurreição de Jesus, e logo encerrou-se. Minutos depois, a professora quis conversar sobre o motivo de Lauane ter chorado, e explicou que na sua opinião, trata-se de uma criança que tem muita empatia, por esse motivo qualquer contexto que possa remeter à alguma forma de violência, ainda que não seja algo considerado grave, como algumas “brincadeiras”, por exemplo, fazem com que ela chore.

Mas retomo a contação de história para pensarmos sobre este episódio por um outro viés. Há uma discussão sobre a imagem de cristo transmitida em conteúdos literários, teatrais, cinematográficos, etc. E que já é um debate entre a literatura e a filosofia, mas consideramos que no contexto escolar, é também um tema para o qual a educação necessita reavaliar, que são as formas de abordar acontecimentos históricos e religiosos para o público infantil.

Considerando a importância destas áreas para a formação do pensamento crítico, e do conhecimento de diferentes culturas. Alguns pesquisadores sinalizam a preocupação em relação à expressão de um cristianismo sério, que foi o que mais pesou no ocidente, já que foi a imagem que ficou como maior ícone deste movimento. (MAGALHÃES, 2012)

A de um cristo assustador, preso por um instrumento de tortura, tido como um dos signos religiosos mais reconhecidos pelo cristianismo, e não a imagem tranquila e harmônica de um cristo ressurreto vencendo a morte. O enfoque dado à ressurreição, é geralmente transmitido de forma quase despercebida e ocupa o menor espaço de tempo nas narrativas. (MAGALHÃES, *et al.*, 2012)

Para Lauane a experiência pode ter acessado sentimentos que lhe deixaram desconfortável, e talvez até a desviaram de refletir junto aos colegas sobre o sentido da Páscoa para os cristãos, e por que é um tema importante a ser abordado na escola.

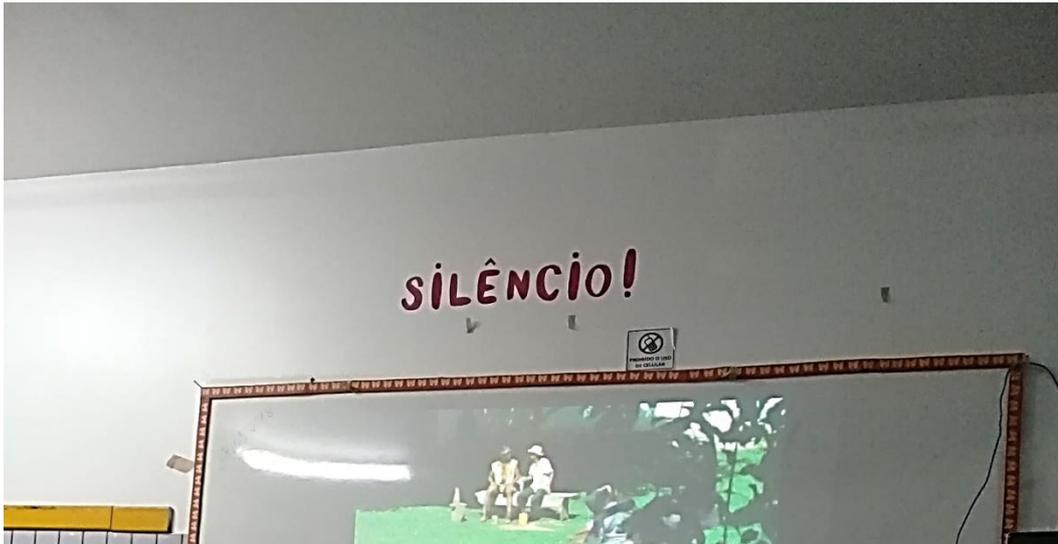
Desdobrando-se agora o panorama do corpo-criança para além da sala de aula, pontua-se que haviam elementos da expressão inter-relacionados à uma corporeidade que é mais profunda socio culturalmente fora do ambiente escolar, mas que reverberam dentro deste espaço.

Como habilidades aprendidas culturalmente nas brincadeiras de rua, que se manifestavam no espaço escolar, através dos movimentos de saltar, correr, subir e descer, de um ponto pra outro com destreza entre as estruturas arquitetônicas da escola, criando movimentos num fluxo de descontinuidade, sempre disposto a experiência de mover-se.

Considerando-se que raramente as crianças podiam brincar de forma livre, ou mesmo acompanhada pela professora, e também não podiam estar em outros espaços que não a sala de aula, vez ou outra manifestavam estas ações corporais rapidamente no refeitório no horário do intervalo, entrada e saída.

Por outro lado, as crianças eram sempre lembradas de permanecer em silêncio, não só através de avisos na parede (figura 3), mas também pelos agentes da equipe pedagógica:

**Figura 3 - Aviso de silêncio na parede da sala de aula do Ensino Fundamental I**



**Fonte:** arquivo pessoal (2018)

Já em sala de aula (figura 4) a maioria das atividades escolares eram feitas de forma individual voltando-se para a leitura/escrita e conhecimentos numéricos, através da transcrição de exercícios do quadro ou com apostilas, que nem todas tinham acesso, devido a falta de condições financeiras, segundo as crianças e a professora, algumas custavam o valor de quinze ou vinte reais.

**Figura 4 - Organização do espaço da sala de aula**



**Fonte:** Arquivo pessoal (2018)

Com isto observou-se que nem todas as crianças tinham condições financeiras para usufruir da apostila, e por conta disto algumas faziam trabalhos escolares diferentes, utilizando outros materiais como folhas de papel ofício e lápis de cor. Houveram apenas alguns dias de encontros coletivos, para contação de histórias, e atividades artísticas em que havia envolvimento do grupo.

Um dia a professora reuniu a turma em círculo para cantarem e dançarem umas das músicas da trilha sonora da série de televisão chamada “Barney e Seus Amigos” direcionada ao público infantil, a música escolhida foi “Amo você”:

“Amo você! Você me ama!

Somos uma família feliz

Com um forte abraço

E um beijo, te direi

Meu carinho é pra você”

Tal música tinha como gesto dançado o abraço afetuoso entre as crianças, para a pesquisadora Nóbrega em suas contribuições no livro de Porpino (2018) o abraço busca traduzir o desejo de expressar três coisas: A própria existência, a polissemia do corpo, e a relação com o outro. E estas exprimem verdadeiros significados no corpo que é mobilizado em partilhar seu desejo de contato, entre a dança que mobiliza o abraço, ou o entre o abraço que mobiliza a dança.

Destaca-se que a professora buscou dentro das suas possibilidades, abordar o tema da ludicidade por meio de atividades didático-pedagógicas envolvendo o movimento criativo, no intuito de realizar processos de ensino-aprendizagem que não delimitassem as crianças em estudar sentadas nas carteiras fazendo uso do lápis, e copiando atividades do quadro branco, ou mesmo utilizando as apostilas a maior parte do tempo, como era o habitual, (figura 5):

**Figura 5 - Criança em atividade escolar copiando as vogais**



**Fonte:** Arquivo pessoal (2018)

Então ela organizava seu planejamento com atividades diversificadas, para que também atingisse uma abordagem interdisciplinar de práticas pedagógicas, mas muitas vezes era surpreendida pela equipe de gestão institucional, que solicitava constantemente o enfoque nos conteúdos das provas anuais, de avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>11</sup>. Então as práticas educativas envolvendo a ludicidade eram suspendidas em detrimento da avaliação anual.

E devido a maior parte do processo pedagógico ser direcionada desta forma, seus planos de ações eram suspensos e postergados. Para Porpino (2018) tal fenômeno pode ser compreendido como reflexo da educação mercadológica, que se processa no cenário da “sociedade do conhecimento”, em que emergem-se propostas educacionais distintas e ao mesmo tempo inconciliáveis entre si, conduzidas pelo projeto neoliberal, que procura consolidar um modelo marcadamente produtivista, utilitário e contábil confundindo informação com conhecimento.

Já em relação ao corpo-criança frente à estas ações institucionais, notou-se a partir de reações diversas que este modo de conduzir o ensino fundamental gerava em certos corpos

<sup>11</sup> Prova realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

algumas implicações específicas, como reações de estresse, cansaço, desânimo, e até mesmo desconforto físico, como dor de cabeça, ou estomacal.

Ainda que houvesse também tais reações ligadas à outros motivos que não necessariamente o cotidiano escolar, como crianças que não tinham acesso à uma alimentação saudável, em que, ou não haviam se alimentado antes de ir para a escola, ou ingeriram alimentos ultra processados em excesso.

Quando as crianças manifestavam estas reações, a professora identificava ou investigava as motivações de cada caso, buscando manter um diálogo com os responsáveis pelas crianças e a gestão escolar.

No que tange as implicações relacionadas à expressão do movimento do corpo-criança na escola, a organização espaço-temporal dos processos pedagógicos, moldava-se para mantê-las ao máximo sentadas na sala de aula, centradas em atividades realizadas de forma individual, e essencialmente em silêncio, raramente autorizadas a brincar e transitar em espaços fora da sala de aula.

E se considerarmos o sentido de corpo em Merleau-Ponty (1999), o brincar por si só já é uma expressão corporal da criança, e Sônia Kramer (2006) reforça um pensamento pertinente em relação à esta prática lúdica na educação, ao defender que é necessário percebermos a singularidade das ações infantis, ao considerar o direito à brincadeira, à produção cultural tanto na educação infantil e no ensino fundamental.

E ao atribuir este entendimento para ambas etapas de ensino-aprendizagem, Kramer (2006, p. 811) ressalta o seguinte pensamento: “Sejamos capazes de ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não só como alunos”. Para a pesquisadora, isto significa que estas necessitam ser atendidas em suas necessidades, que são em especial (a de aprender e a de brincar).

Retomando sobre as restrições da expressividade infantil na ludicidade, pôde-se notá-las com maior evidência, pela reação imediata dos membros da equipe pedagógica em recorrer a meios de impedir que as crianças pudessem expressar dinâmicas de movimentos que saíssem do habitual, (andar) ou (estar sentado).

Mesmo que, nem sempre fosse possível atentar-se à isto em todos os momentos do cotidiano, visto que a escola possui um espaço amplo, distribuído em dois andares, e as salas de aulas são distantes umas das outras, além de os professores também relatarem a falta de assistentes educacionais.

Em diversos momentos pôde-se presenciar que haviam limites impostos ao corpo, o movimento corporal delimitava-se em não poder transitar no espaço do pátio escolar, para

brincar de manja-pegas, ou de bola, dentre outras formas de integrar a ludicidade nos jogos e brincadeiras, e as turmas que podiam fazer estas atividades especificas de movimento eram as do 2º ano em diante através das aulas de Educação Física.

Quando era possível fazer algo neste sentido, as crianças usavam espaços da própria sala de aula para explorar movimentos de contato com o chão, as paredes, e quando entravam em maiores agitações mais intensas de correr, saltar, rolar, etc., mesmo diante de várias restrições encontravam alternativas para adaptar ou reorganizar formas de transformar esta realidade através da recriação de movimentos realizados coletivamente ou individualmente.

Recorrendo a modos de se expressar que fossem mais aceitos, ou não ocupassem um espaço e tempo muito expansivo, considera-se também que cada criança também fazia escolhas, ora se adaptando as regras escolares, ora buscando meios de se conectar à ludicidade por meio da expressão do movimento, mesmo que gerasse interferência por parte da equipe pedagógica.

Nos chamou atenção como o corpo-criança se expressava culturalmente neste espaço, isto significa dizer que mesmo em condições desfavoráveis à expressividade lúdica de movimento na escola, a cultura corporal de movimento esteve o tempo todo sendo um dos principais fios condutores das formas de reintegrar a ludicidade e recriar o mundo vivido por estas crianças.

Este pensamento baseia-se no ponto de vista de Merleau-Ponty (1999, p. 269), para ele o corpo “é enraizado na natureza no próprio momento em que se transforma pela cultura”, e por isso nunca é um corpo fechado em si mesmo, ou ultrapassado, uma vez que só se conhece o próprio corpo vivendo-o, e isto reforça o entendimento de “ser corpo”, que tem um saber adquirido, como sujeito natural, um esboço provisório do ser em sua totalidade.

E conforme Moreira (2017, p.21): “Merleau-Ponty considera que a gênese da cultura se encontra na capacidade expressiva própria da experiência corporal”. E, desta maneira, temos a capacidade de projetar relações complexas com mundo, a partir de nosso corpo através da mediação simbólica com as coisas.

Somos convidados a despertar a experiência do mundo tal como ele se apresenta a nós, já que percebemos o mundo com nosso corpo, e neste contato entre um e outro, é quando também reencontramos a nós mesmos (MERLEAU-PONTY, 1999). Além da relação corpo e mundo, Moreira (2017) pontua que o *corpo do outro* carrega também em si a relação entre natureza e cultura.

Ao nos mostrar a possibilidade e a existência de outras capacidades perceptivas que não as nossas, e são na verdade outras consciências expressivas. É pertinente destacar isto sublinhando este específico recorte de uma escola pública em Manaus, onde ação expressiva

do corpo-criança é mobilizado diariamente por diversas experiências de processos de ensino-aprendizagens e pelos modos individuais e coletivos de compreensão do mundo.

Nesta perspectiva, o pensamento de Almeida (2008), no livro “Antropologia dos Archivos da Amazônia”, corrobora com esta discussão, ao nos dizer que os agentes sociais amazônicos podem ser diversos, constroem-se de identidades culturais, e territorialidades específicas, ou espaços sociais que amparam maneiras de ser e existir.

Nesta mesma linha de pensamento, Almeida (2008) indica que indagar e perceber como estes agentes sociais se colocam no mundo, pode nos aproximar da explicação de como estes criam seus próprios meios de transformação da realidade, então percebe-se a importância de refletirmos a perspectiva da criança como agente social amazônico que atribuí sentido e significado à suas expressões corporais para se situar no espaço escolar.

Dialogando com este entendimento, Mota (2016) explica que uma vez que a cultura transforma as crianças na sociedade onde vivem, estas são impactadas diretamente pelo sistema moral e socioeducativo já predeterminado, mas também são influenciadoras da sociedade onde vivem, através da produção de suas infâncias, tendo em vista que também expressam suas opções, assumindo comportamentos, resumindo escolhas, e apresentando gestualidades.

Estão no mundo como sujeitos de ação social, e por tanto são ativos e participativos direta e indiretamente, a partir da liberdade, intencionam suas vontades e desejos próprios e dependendo do contexto, podem em determinados momentos agir de formas autônomas. (MOTA, 2016).

Apesar deste cenário escolar, era possível observar como o corpo-criança era capaz de recriar a cada desafio novos significados para realidade, através das potencialidades do território sensível da ludicidade, existentes nas experiências corpóreas vivenciais na escola, e que podem abarcar as dimensões intersubjetivas, no mundo, na relação com o outro.

Recriavam suas próprias experiências, como uma necessidade de buscar possibilidades de se expressar simbolicamente, diante do que estava acontecendo na escola, mesmo com os silêncios, as angústias de não ter materiais adequados, e ver-se diante de exigências escolares que geravam não só desconfortos mentais, mas também físicos. As crianças ocupavam os espaços além da sala de aula durante o intervalo, criando diferentes brincadeiras que envolvesse a movimentação lúdica do corpo, recriando condições de ser corpo-criança no ensino fundamental.

Abaixo apresentam-se alguns desenhos produzidos a partir da temática “O lugar onde estudo” as crianças desenharam diferentes espaços físicos da escola apontaram de que forma fizeram suas escolhas estéticas.

Este desenho (figura 6) foi feito antes de uma prática de dança, no qual Vitória expressava durante a confecção do desenho estar muito animada e feliz com aquele dia, por estar fazendo algo que era novo para ela, não só pela dança, mas devido a atividade ter sido realizada em outro espaço, assim, desenhou seu próprio corpo dançando e sorrindo com os braços abertos.

A sala de aula contendo as carteiras enfileiradas umas próximas das outras, bem ao lado da grade que fica para o lado de fora, correspondem ao espaço escolar tal como é na realidade, e foi um dos pontos que explicitou que, naquele momento ela se encontrava fora transitando livre pelo pátio, onde a mesma pôs também uma caixa em tons de azul e laranja, de onde saiam pequenos corações, que segundo a criança seriam presentes.

**Figura 6 - A escola de Vitória**



**Fonte:** Arquivo pessoal (2018)

Henrique (figura 7) desenhou a lousa branca que ficava por trás da mesa da professora com seus materiais, e ela ao lado esquerdo sentada em uma carteira junto a ele, enquanto faziam o acompanhamento de sua leitura individual.

**Figura 7 - A escola de Henrique**



**Fonte:** Arquivo pessoal (2018)

Neste desenho (figura 8) Bruno reproduziu a escola com vista para o pátio, através da janela feita de grade e vidro da sala de aula, do local era possível ver árvore que ficava ao lado da sala de aula, e onde também era o ambiente mais claro pela luminosidade solar, esta área do pátio segundo ele era onde mais gostava de estar em contato com o sol, o vento as árvores, durante o dia-a-dia buscava meios de conseguir olhar por essa janela que ficava muito acima de sua estatura.

Ele e outras crianças tentavam em alguns momentos subir em carteiras escolares como ponto de apoio para subir e ver os passarinhos, ou quando algum barulho chamava atenção e não tinha um adulto por perto, então perto do horário da saída e do lanche queria de alguma forma poder estar neste local da escola.

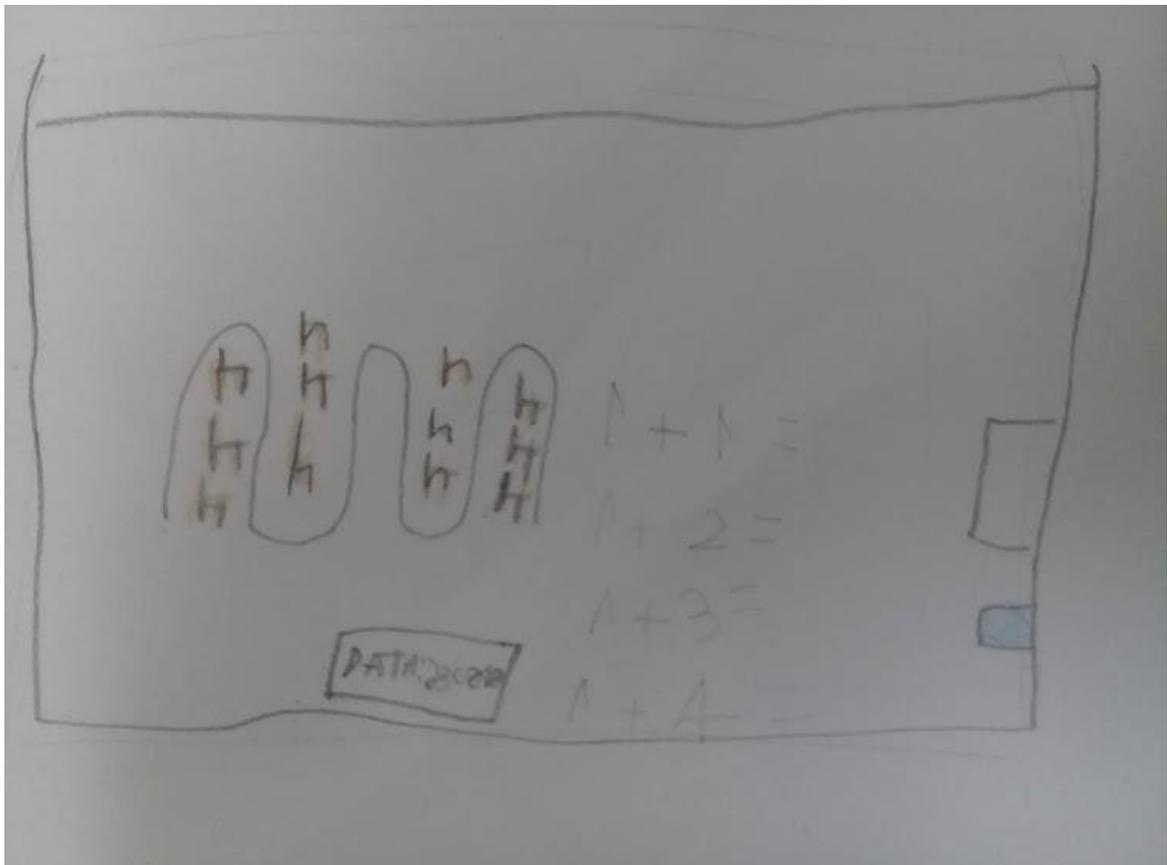
**Figura 8 - A escola de Bruno**



**Fonte:** Arquivo pessoal (2018)

Em sua folha de atividade de matemática (figura 9), Jonas desenhou a sala de aula vista de cima, e demarcou a distribuição das carteiras uma ao lado da outra, em frente a porta azul e lousa branca.

**Figura 9 - A escola de Jonas**



**Fonte:** Arquivo pessoal (2018)

Maria (figura 10) apresentou uma perspectiva da escola vista em seu tamanho mais amplo e externo a sala de aula, desenhou as escadas que levavam até as turmas do segundo ano, a biblioteca e o auditório, situando as portas de cada ambiente, e a enumeração de suas respectivas identificações, ao lado de fora desenhou-se sorrindo ao lado da árvore onde brincava.

**Figura 10 - A escola de Maria**



**Fonte:** Arquivo pessoal (2018)

Semelhante a proposta de Maria, Laura (figura 11) desenhou os dois andares da escola destacando o teto colorido em vários tons, abaixo situou cada porta e janela distribuídas uma ao lado da outra, e se colocou ao lado de fora, com uma flor em cores rosa, violeta e verde, e ao seu redor preencheu com quatro borboletas sobrevoando o espaço.

**Figura 11 - A escola de Laura**



**Fonte:** Arquivo pessoal (2018)

### **4.3 Os sentidos das criações em Dança para além da Arte**

Descrevendo-se agora os sentidos das criações em dança para além da arte, partimos do reconhecimento da necessidade de ter proposto e criado um espaço de expressão de movimento criativo na dança, que estivesse conectado as dimensões fisiológicas, psíquicas e existenciais das crianças. Mas atentando-se principalmente em evitar práticas que se assemelhassem as atividades escolares já habituáveis.

Como por exemplo passar maior parte da aula, sentadas em carteiras distribuídas de forma enfileirada, transcrevendo letras e números no caderno, ressalta-se que as crianças não tinham aulas com o profissional da dança na escola, e esta prática restringia-se somente às datas

comemorativas escolares, e nem sempre aconteciam de forma regular, então umas das principais preocupações de fazer dança nesta turma, era a de priorizar que os participantes se sentissem integrados ao espaço dado a expressividade, na perspectiva de uma criação de movimento que fizesse sentido para seus corpos.

E por isso a necessidade de uma imersão do corpo no campo sensível da criatividade, para que esta experiência se reaproximasse do que elas são enquanto natureza infantil, cultural e social e expressiva, então suspendeu-se qualquer prática que consistisse em fazer com que as crianças decodificassem movimentos para reproduzir coreografias prontas.

Foram então utilizados elementos simbólicos que serviram como potencializadores desta sensibilidade criativa, como: palavras, imagens, sons, poemas, situações imaginárias, desenhos, que, ao despertarem o sensível, criavam-se modos de dançar específicos de cada criança, ligados às suas experiências vividas.

O que elas já possuíam como repertório de movimento criativo foi organicamente recriado enquanto dança na composição coreográfica ligada às águas dos rios, a intensidade rítmica das chuvas fortes de Manaus, a agitação dos pássaros que se reúnem em determinados horários próximo a sala de aula, ao sentirem o contato com a areia, as folhas e pétalas que caíam da árvore da escola.

E pela interação mútua entre uma criança e outra, estas foram uma das formas de expandir criações de movimento em que as expressividades eram construídas na inter-relação consigo, com o outro e com o mundo para compor uma dança conduzida na sensibilidade.

Para obtermos formas de registrar as experiências, o uso do caderno de campo como registro dos fenômenos foi de fundamental importância em momentos específicos, durante visitas à escola, principalmente para registrar o que acontece espontaneamente entre as crianças participantes do estudo, uma vez que isto evitava também fazer certos registros fotográficos, o gesto de fotografar mesmo as vezes distante das crianças, podia de certo modo alterar os fenômenos da expressão.

Pontua-se que estive atuando no campo como pesquisadora e arte-educadora em dança, e não foi permitido pela direção da instituição que houvesse o auxílio de membros da equipe pedagógica ou de colaboradores externos durante as ações.

Quanto as percepções da criança expressas em desenho, o consideramos como um dos primeiros elementos simbólicos selecionado e sugerido por uma criança participante, e foi utilizado como parte do processo criativo na dança, as crianças desenhavam antes ou depois de dançar, o que estavam sentindo, então eram solicitados desenhos a partir de algumas temáticas

como: Desenhar a si mesmo ou a escola, o que mais gostavam de fazer e o que não, e o desenho livre:

**Figura 12 - Criança durante a produção de um desenho**



**Fonte:** Arquivo pessoal (2018)

Assim ao reunirmos neste estudo alguns desenhos que foram produzidos, reforçamos que a importância do desenho está no significado atribuído pelas crianças, ao olhar o desenho depois de finalizado, as crianças paravam para perceber o que continha ali que despertava nelas algum movimento para se transformar em dança, ou inversamente paravam para desenhar o que estavam sentindo depois de ter dançado.

Tendo em vista que os desenhos na perspectiva deste estudo são tidos como objeto de reflexão e análise documental, as descrições buscam respeitar a individualidade das crianças e as suas respectivas visões de mundo. A concepção das experiências no cotidiano escolar das crianças, também pode ser divergente, pelas diferentes experiências de vida, algumas demonstraram estarem mais habituadas a tais (inter)ações do que outros.

Algo que foi desafiador para a pesquisadora no processo de interpretação das suas expressões do corpo criança, devido as abstrações dos desenhos, então foi necessário perceber o que apresentam nos detalhes que apareciam mais no plano da oralidade, do que no desenho em si, muitos abarcavam elementos simbólicos atrelados as dimensões sociais e culturais, que

envolvem as suas relações com escola, família, amigos, e também de elementos do acervo de construção lúdica do imaginário.

Durante o processo criativo as narrativas da oralidade eram registradas paralelamente ao caderno de campo, permitindo as crianças expressarem os seus desejos, as emoções pelas atividades lúdicas, assim como as suas angústias ou medos, existentes no espaço de vivência, o que se expressa é pautado num contexto relacional, ou seja, faz parte de um cotidiano interativo, em que criança vivencia o seu próprio espaço vivido.

A partir dessa interação é possível identificar, problemas socioeconômicos de desigualdade, situação de conflitos entre as próprias crianças e também em relação a visão que é atribuída a escola, quanto a presença e ausência do lazer, histórias de vida e várias outras observações, os desenhos apresentam traços, cores, perspectivas e simbologias distintas.

Apesar do ato de desenhar, inicialmente, ser um conteúdo individualizado, o desenho também possui, na sua essência, reflexos da sua interação social, que resulta na sua percepção sobre o cotidiano escolar e a dança, é a partir dessas experiências, historicamente concebidas no seio da coletividade, que se descrevem modos de se expressar no mundo.

Neste sentido, a identidade cultural das crianças pode ser notada tanto pela oralidade quanto pelos desenhos, e a ação do corpo pela motricidade do movimento no cotidiano escolar. Abaixo apresentam-se alguns desenhos feitos pelas crianças no processo criativo em dança na escola.

Em relação ao conteúdo fotográfico, enfatiza-se que este foi selecionado para o estudo enquanto objeto de análise documental. Podemos tratar a fotografia enquanto documento que consiste em transmitir a informação registrada em um suporte papel (fotografia analógica) ou eletrônico (fotografia digital), que viabiliza a geração de conhecimento. (BOCCATO; FUGITA, 2006)

Podemos também registrar um momento, e também um instante, seja do passado ou presente de nossas vidas, constituindo assim a construção da história, da cultura, da educação de uma sociedade, neste sentido em toda imagem há uma representatividade e um suporte, que tem como características principais os seus elementos estéticos, artísticos, sintéticos, mas também aspectos emotivos, objetivos e subjetivos. (BOCCATO; FUGITA, 2006)

Os autores enfatizam ainda que a fotografia é real devido sua capacidade de documentar, e um dos seus traços originários é a documentação, e este processo por sua vez se preocupa em reunir, classificar e discutir documentos em todos os campos da atividade humana, o papel do documento fotográfico é definido pela produção de informações, e por essa razão merece uma análise documental específica.

A fim de possibilitar uma representatividade adequada de seu conteúdo, e a recuperação de informação, para Boccato e Fugita (2006) a fotografia é considerada um texto visual que possui um enunciado, e uma textualidade que contém uma narrativa. Nesta pesquisa, o procedimento de análise do documento fotográfico, tem por base de organização as seguintes categorias: QUEM, ONDE, QUANDO, COMO e O QUÊ.

Seguindo as delineamento estruturado por Smit (1996, p. 32), (tabela 1) que demonstra as finalidades e aplicações de cada categoria na análise documental de imagens:

**Tabela 1 - Análise Documentária da imagem**

CATEGORIAS	REPRESENTAÇÃO DO CONTEÚDO DAS IMAGENS
QUEM	IDENTIFICAÇÃO DO “OBJETO ENFOCADO”: SERES VIVOS, ARTEFATOS, CONSTRUÇÕES, ACIDENTES NATURAIS, ETC;
ONDE	LOCALIZAÇÃO DA IMAGEM NO “ESPAÇO”: ESPAÇO GEOGRÁFICO OU ESPAÇO DA IMAGEM;
QUANDO	LOCALIZAÇÃO DA IMAGEM NO “TEMPO” CRONOLÓGICO OU MOMENTO DA IMAGEM;
COMO/O QUÊ	DESCRIÇÃO DE “ATITUDES” OU “DETALHES” RELACIONADOS AO “OBJETO ENFOCADO”, QUANDO ESTE É UM SER VIVO.

**Fonte:** Smit (1996)

Assim, descreve-se a seguir o percurso pelos quais o corpo-criança se pôs a dançar, através de algumas perspectivas individuais e coletivas.

#### **4.4 O fluir das águas como movimento criativo**

O elemento água esteve presente de diferentes formas sendo uma das mais simbólicas, todos os dias havia de alguma forma um espaço de recriação de afetos entre o corpo-criança e a água. Percebeu-se isto ao identificar que no dia-a-dia escolar a conflitualidade entre as crianças em certas situações causava atritos envolvendo até mesmo agressões físicas e verbais e os motivos podiam ser os mais diversos, um lápis que sumiu e ninguém sabia onde estava.

Um tropeço interpretado equivocadamente e causou uma confusão entre o grupo, uma brincadeira que terminou em empurrões e puxões de farda, ou mesmo uma palavra que despertou o sentimento de raiva, e quando estas situações aconteciam a professora intervia para

cessar e impedir que se agravassem, os ataques de raiva e crises de choro as vezes até mesmo por motivos não evidentes, eram amenizados pela intermediação da professora.

Que a partir dos usos da água era capaz de pacificar muito destes conflitos, ao lavar o rosto da criança que se encontrava em estado de medo, raiva ou angústia, deixar que o choro saísse o quanto fosse necessário ao corpo em sua vulnerabilidade, e ainda intencionalmente ou não, fazer com que o próprio oferecer a água para o outro beber, se tornasse um hábito tido pelas crianças como forma de acolhimento e cuidado umas com as outras diante de situações como estas.

Ainda para além disto, a própria estética da água em muito contribuía simbolicamente para constituição do imaginário infantil e formação do senso crítico das crianças, era importante para elas ter a água como elemento que fizesse parte das criações de movimento coletivo na dança, e tendo como principal fonte de criatividade as suas próprias histórias vividas, e percepções sobre este elemento em suas formas de se manifestar no mundo enquanto natureza.

Criar uma coreografia baseada no movimento das águas, partiu de um diálogo em que se propôs que as crianças descrevessem a respeito dos rios que já tivessem visto ou não, abaixo observa-se três narrativas referentes à temática, expressas das seguintes formas:

- “- Eu nunca vi não assim, mas... Só pela televisão...”  
(Jonas)
  
- “- Eu vi já! Eu vi, da vez que eu fui pra Maués no  
barco lá com meu pai, minha mãe... Aí  
depois meu irmão foi comigo na água  
tava geladona, foi legal a gente foi lá dentro.”  
(Yara)
  
- Após ouvir alguns relatos, Lauane olhou por alguns segundos o chão do pátio e iniciou vários movimentos ondulatórios com seus braços, desenhando o curso das águas de seu imaginário, que fluíam em direção ao chão, o movimento dos braços pouco a pouco se expandia para as outras articulações de seu corpo, e logo já estava por completo em contato com o chão, seu mover-se já era o próprio rio desenhando os ritmos das águas, e sua ação logo já não era mais uma, o grupo de crianças juntou-se à ela e deram continuidade a ideia de um grande rio, formado por movimentos de vários corpos, e que após certo tempo foi sendo experienciado como composição coreográfica (figuras 13 e 14):

(Lauane)

**Figura 12 - A temática dos rios em processo coreográfico - grupo 1**



**Fonte:** Arquivo pessoal (2018)

**Figura 13 - Grupo 2**



**Fonte:** Arquivo pessoal (2018)

A água então nesta perspectiva também foi selecionada pelas próprias crianças levando em conta o fenômeno da chuva, que os interessavam pela sua sonoridade em dias de chuvas mais fortes, durante as aulas paravam até mesmo suas atividades para ir rapidamente até a porta ou a janela, para tentar ver como estava o céu lá fora, algumas já se preparavam para tentar tirar os sapatos e voltar para casa descalço brincando pelas ruas a caminho de casa.

Outras manifestavam o receio de que se não cessasse até o horário da saída, continuariam na escola aguardando por seus responsáveis, quando encontravam alguma forma de sair da sala de aula, corriam até a beira do pátio indo até uma determinada parte em que não havia cobertura no teto, e colocavam a mão ou o pé rapidamente para fora, à fim de sentir a chuva cair sobre a pele, e logo retornavam correndo para sala, assim como no diálogo sobre rios, as crianças criaram expressões corporais baseadas nas chuvas que haviam caído durante aquela semana (figura 15):

**Figura 14 - Temática da chuva experienciada**



**Fonte:** Arquivo pessoal (2018)

#### 4.5 A Ecologia do Corpo como Fenomenologia da Natureza

Em frente à sala de aula havia um corredor com pequenas árvores que em períodos de menos calor floriam de acácias amarelas sustentadas por mistura de terra e areia, comprimidas em blocos quadrados competindo com o chão de concreto gelado da escola, e este local era onde as crianças se reuniam para brincar durante alguns breves minutos antes de serem convidadas a se retirar, qualquer oportunidade que tinham de ir até lá, corriam rapidamente e usufruíam o máximo possível do momento.

A relação do corpo-criança com esta ambiência logo foi percebida tendo em vista a conexão que havia com cada elemento parte deste lugar, que aparentemente e fisicamente era pequeno para um grupo de mais de 20 crianças, de diferentes turmas, brincando umas com as outras, no entanto, para o corpo que se põe a perceber e experienciar as minúcias que poderiam existir ali, este pouco abrangia-se em muito e quanto mais se desvelava, mais surgia algo a ser percebido pelo corpo-criança.

E esta prática que acontecia por iniciativa própria das crianças sem nenhuma relação com os conteúdos curriculares da escola, despertou interesse em abordá-lo no campo de experiências sensoriais de movimento e de interação com a natureza, tendo em vista que estes vínculos despertavam a curiosidade de saber com as próprias crianças o que elas faziam nesse lugar, e o que as levavam à querer tanto estar lá.

Assim as crianças foram convidadas a adentrarem este espaço novamente e interagirem com seus elementos, o resultado foi um profundo contato do corpo com a areia, a terra, as plantas e a árvore (figuras 16 a 22). Brincavam de criar pequenas casas amarelas feitas de folhas e pétalas, todas retiradas somente das que já estavam caídas no chão, a interação com a areia se dava mais pela experimentação de tocar com as mãos e sentir as texturas.

**Figura 15 - Crianças brincando com a areia na escola (A)**



**Fonte:** Arquivo pessoal (2018)

**Figura 16 - Crianças brincando com a areia na escola (B)**



**Fonte:** Arquivo pessoal (2018)

**Figura 17 - Crianças brincando com as pétalas das flores (A)**



**Fonte:** Arquivo pessoal (2018)

**Figura 18 - Crianças brincando com as pétalas das flores (B)**



**Fonte:** Arquivo pessoal (2018)

**Figura 19** Crianças brincando com as pétalas das flores (C)



**Fonte:** Arquivo pessoal (2018)

**Figura 20** - Casa amarela produzida pelas crianças (A)



**Fonte:** Arquivo pessoal (2018)

**Figura 21 - Casa amarela produzida pelas crianças (B)**



**Fonte:** Arquivo pessoal (2018)

As experiências coletivas mobilizavam as crianças em escolherem como experimentar as criações em dança, primeiramente optaram por realizar as práticas no espaço em frente a sala de aula, e escolhendo este espaço, o utilizaram através da interação com seus elementos. Partindo ainda da ideia das casas amarelas da experiência anterior.

As crianças criaram também movimentos coletivos que remetesse à esta ideia através do próprio corpo (figura 23 e 24):

**Figura 22 - O corpo-casa experimentações de movimento (grupo 1)**



**Fonte:** Arquivo pessoal (2018)

**Figura 23 - O corpo-casa experimentações de movimento (grupo 2)**



**Fonte:** Arquivo pessoal (2018)

**Figura 24 - O corpo-casa experimentações de movimento (grupo 3)**



**Fonte:** Arquivo pessoal (2018)

Posteriormente, a árvore cercada de concreto e areia foi escolhida para dançarem ao seu redor, realizando uma volta completa por três vezes em tempo mais lento, no qual cada corpo dependia do próprio equilíbrio, mas também do equilíbrio do outro, quando um dos componentes se desequilibrava da roda todos se soltavam e ela se desfazia.

Mas este movimento ia ganhando novas formas e as crianças sugeriram continuarem em grupo de mãos dadas, mas abrindo a roda dependo dos elementos que criavam obstáculos, então toda a dança se perpassava num fluxo de conexões contínuas e descontínuas, até ganhar uma intencionalidade coreográfica para o corpo.

**Figura 25 - Dança em grupo ao redor da árvore (A) (grupo 1)**



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

**Figura 26 - Dança em grupo ao redor da árvore (B) (grupo 1)**



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

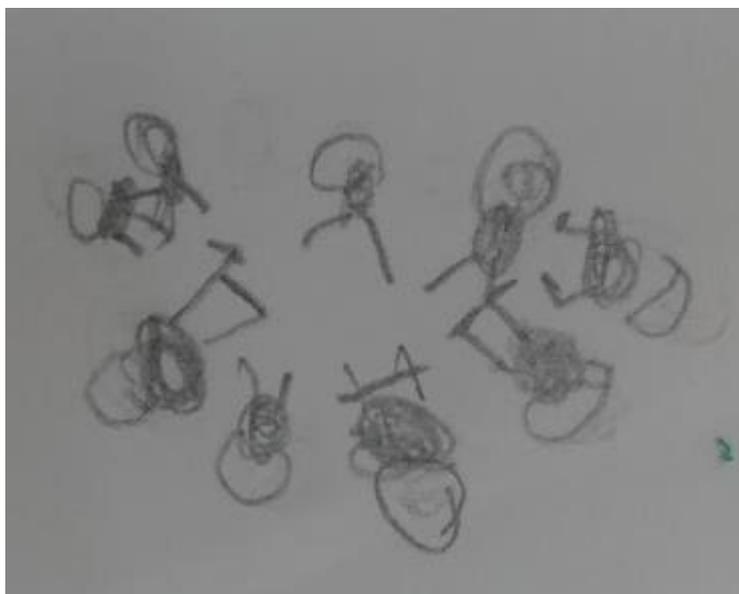
**Figura 27 - Dança em grupo ao redor da árvore (C) (grupo 2)**



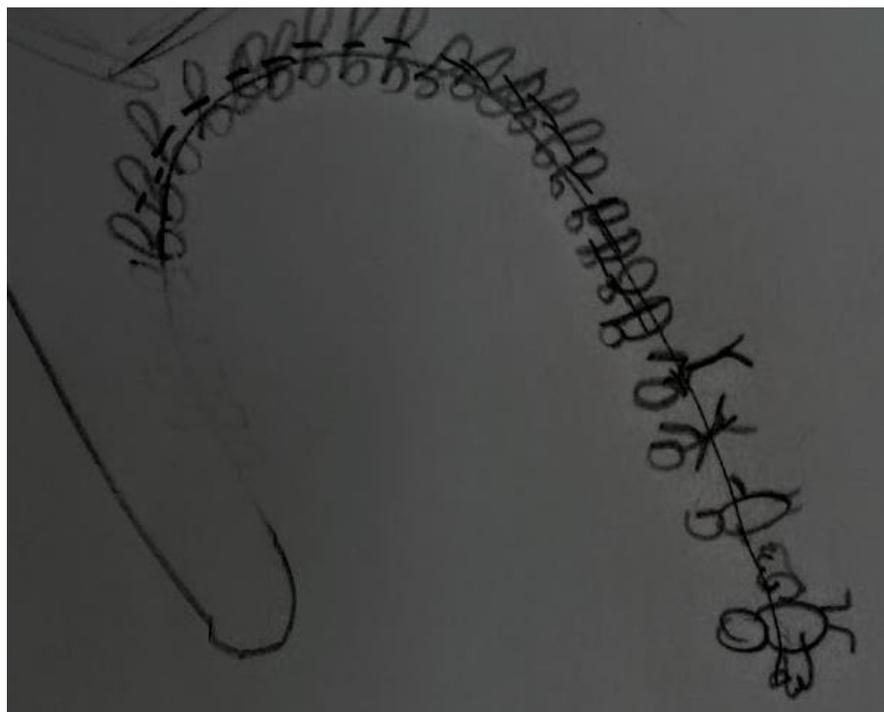
**Fonte:** Arquivo pessoal (2018)

Esta mesma prática foi desenhada por algumas crianças que participaram (figura27-28)

**Figura 28 - Desenho de Jaqueline**



**Fonte:** Arquivo pessoal (2018)

**Figura 29 - Desenho de Jonas**

**Fonte:** Arquivo pessoal (2018)

**Figura 30 - Desenho de Lauane**

**Fonte:** Arquivo pessoal (2018)

Tendo por base a ideia de expansão e contração, distanciamento e aproximação, foram criados vários ritmos de movimento através das conexões de trocas entre o grupo, os limites e as possibilidades eram percebidos a medida em que cada criança se reorganizava do espaço e também como delineava o seu mover através da organização espaço-temporal entre o próprio corpo e o do outro (figura 30):

**Figura 31 - Movimento de expansão e distanciamento coletivo**



**Fonte:** Arquivo pessoal (2018)

**Figura 32 - Movimento de contração e aproximação**



**Fonte:** Arquivo pessoal (2018)

## 5 DANÇANDO A VIDA E RECRIANDO REALIDADES

### 5.1 Flávia: a Venezuela e o movimento da memória que Dança o presente

A dança de Flávia na escola lhe despertava múltiplos estados de alegria e interesse pelo movimento da cultura das danças brasileiras, quando conheceu pela primeira vez a música “É proibido cochilar” do grupo “Os três do nordeste” se dedicou a aprender os passos da dança nordestina com seus colegas que também gostavam de cantar a música e romper o silêncio do cotidiano escolar, de longe podia-se ouvir as vozes e risadas entre trechos cantados em ordens aleatórias:

[...] É proibido cochilar  
Cochilar, cochilar

Para Flávia estar no Brasil vivendo na cidade de Manaus era um convite para (re) olhar o mundo, todavia Venezuela era um dos temas que a deixava em um estado corporal que é até mesmo arriscado descrever sem ter certeza do que sentia esta criança, mas havia entre ela e as outras, certo interesse e curiosidade em conversar sobre como era sua vida antes de vir para Manaus, e como estava sendo atualmente estar vivenciando uma nova realidade.

Um dia em umas das partilhas da roda de conversa Flávia nos contou partes de sua história, após uma prática individual em dança. Seu relato inicia-se nos contando que ela havia chegado em Manaus há menos de um ano com sua mãe, pai e um irmão mais novo, residia em uma casa próximo da escola, sua mãe havia conseguido emprego em um restaurante distante do bairro de sua residência, utilizava o transporte público para se deslocar até o trabalho onde passava maior parte do tempo, e só retornava à noite bastante cansada.

O pai, trabalhava em uma lanchonete próximo de sua casa. Em uma de suas memórias lembrou-se de ter completado seus 6 anos de idade quando já estavam em Manaus, neste dia

durante seu horário de dormir à noite, seus pais comemoraram a data em sua casa com o bolo de aniversário, ficando acordados até mais tarde, e assim, da mesma forma fizeram na data dedicada ao seu irmão mais novo. Flávia, narrava com um pouco mais de facilidade seu início de trajetória vivendo em Manaus.

Mas ao tentar falar sobre seu país de origem seu semblante se mostrava apreensivo, e o tema em si de certo modo, lhe parecia um tanto confuso, então a criança buscava por palavras que descrevessem sua própria história, ainda que sentisse algumas dificuldades em expressá-las, Flávia um dia relatou outros detalhes de sua vida que até então ainda não sabíamos.

Quase sempre estava de cabeça baixa, e seu tom de voz também era mais reduzido, mas na dança estava sempre disposta a experimentar movimentos novos, com músicas brasileiras junto aos seus colegas, no início, o ato de dançar sozinha ainda lhe parecia uma ideia não tanto habitual, mas ao ser incentivada pela turma passou a interessar-se pelas experiências assumindo o espaço de sua própria dança, e nisto evidenciou-se uma corporeidade que se permitiu expressar uma dança que também dividisse com o outro os seus próprios anseios, dores e alegrias.

Ao enunciar sua narrativa ao grupo, sentiu-se nervosa, mas afirmou que gostaria de falar, então duas crianças que estavam presentes levantaram-se do chão e chegaram bem próximo de Flávia, tocaram levemente com as mãos a lateral seu rosto e seus ante braços, e a olhavam atentamente, e em seguida sentaram cada uma de um lado da colega segurando suas mãos.

Neste momento, sua narrativa partiu do ponto em que nos contou que morava na Venezuela, havia uma irmã mais velha que estava na Argentina e ainda não podia vir para o Brasil, por motivos que Flávia não sabia dizer, no entanto frisava que gostaria que a irmã também pudesse estar perto, não lembrava-se onde estavam localizados seus outros familiares, que segundo ela também não puderam vir para o país.

Ao descrever o motivo de ter imigrado, fazia algumas pausas em sua fala tentando pensar tentando se manter calma, e até mesmo tentando não chorar, por fim, conseguiu nos dizer com suas palavras:

- [...] “Pero... El presidente...”.<sup>12</sup> (Flávia)

---

<sup>12</sup> [...] “Mas... O presidente...” (tradução nossa).

Após isto, preferiu não dar continuidade. Dias depois mencionou novamente sobre Manaus, apontando e olhando para os objetos da sala de aula, nos disse que nunca antes tinha visto uma escola como aquela, com uma grande lousa branca de escrever com pincéis e apagador, além de todas aquelas letras do alfabeto e os numerais de 1 a 10 fixados nas paredes.

Gostava de assistir filmes na sala de TV da escola, e também ouvir músicas com fones de ouvido, a comunicação entre ela e as outras crianças ocorria de forma bastante mutua, mesmo as vezes com as dificuldades de comunicação, as outras crianças nunca tentavam corrigir ou alterar sua linguagem falada em idioma espanhol, pelo contrário, estavam dispostos a compreender o significado de suas palavras, ainda que todos estivessem em um processo de ensino-aprendizagem focado na alfabetização na língua portuguesa.

Notavelmente sua leitura e a escrita estavam avançadas, e se aprimorando cada vez mais. Um outro ponto também referente à Flávia, era sua condição física conhecida cientificamente como marcha equina idiopática, trata-se de uma alteração que pode gerar problemas nas fases da marcha da criança<sup>13</sup>, por isso acostumou-se à usar tênis de cano médio, um dia sua mãe à levou para escola com sandálias de dedo, e havia sido difícil para ela lidar com isto.

Pois nos disse que não estava se sentindo bem por ser a primeira vez que tinha ido para a aula sem seus tênis, e também preocupava-se por ser uma das poucas crianças que estava usando sandálias de dedo, e os outros colegas olhariam ou ririam de seus pés quando estivesse andando, ao perceber isto a professora chamou três outras meninas de sua turma que estavam usando sandálias, e solicitou que explicassem à ela que não havia problema em usar outros calçados e cada criança tem seu próprio modo de andar e correr.

Retomando a frase emitida com muito esforço e carregada por dores e sentimentos, alguns talvez até ainda não compreendidos, embora possa não revelar especificamente as origens de como este pensamento foi formulado, e que experiências corporais vividas na Venezuela a fizeram chegar até ele, contextualizamos que a presente crise do país é de caráter político e socioeconômico.

E já se passa desde o final do governo de Hugo Chávez, adentrando o atual governo de Nicolás Maduro. Com isto a economia venezuelana encontra-se diante de uma severa recessão, não só por atingir uma das maiores hiperinflações já vistas na história, mas pelos expressivos

---

<sup>13</sup> A marcha equina idiopática não possui causas definidas, e pode interferir na interação social e desenvolvimento da criança, conformedados do estudo de Nonino e Souza (2017) tal condição está presente entre 5% e 24% da população pediátrica geral.

resultados negativos do Produto Interno Bruto – PIB, e pelas alarmantes taxas de desemprego. (OLIVEIRA, 2021)

Desde modo com o aprofundamento da crise, o ritmo de saída da população da Venezuela cresce exponencialmente, chegando a 700 mil por volta do final de 2015, e quatro milhões em meados de 2019, conforme a ACNUR (Agência das Nações Unidas para os Refugiados, 2019), assim o povo venezuelano é considerado agora o segundo mais deslocado do mundo, estando atrás apenas dos sírios, que já estão na marca de mais de 5,6 milhões de refugiados. (OLIVEIRA, 2021)

Quanto a menção feita à figura do presidente, destacamos aqui alguns apontamentos ligados à crise da Venezuela com relação à alguns aspectos das contingências históricas, econômicas e políticas que foram marcadas por ações ligadas ao governo venezuelano. Entende-se que após vinte anos da eleição de Hugo Chávez: “A atual crise na Venezuela tem suas origens com a implantação das políticas populistas no governo Hugo Chávez, as quais Maduro deu prosseguimento” (OLIVEIRA, 2021, p. 46)

Esta realidade conforme Oliveira (2018) aproxima-se cada vez mais do ponto de insustentabilidade, por outro lado, há também que se ressaltar a existência de fatores externos responsáveis pelo agravamento do problema, como o boicote externo, através de embargos comerciais e bloqueio financeiro internacional. Dentre os atores que mais interferem, destaca-se a influência dos Estados Unidos como potência imperialista, sobre a maioria dos outros atores e variáveis, sendo esta considerada uma peça-chave para o desenvolvimento da crise, por tanto:

Torna-se evidente a existência de países que apoiam as decisões dos Estados Unidos em manter a pressão sobre a Venezuela para que Maduro se retire voluntariamente do poder, enquanto há países contrários a esta pressão que respeitam a legitimidade de Maduro como presidente do país, acusando os Estados Unidos e seus aliados de estarem tomando parte em um conflito que não lhes diz respeito (OLIVEIRA, 2018, p. 47).

Sabemos que atualmente o então presidente Joe Biden assume o controle da Casa Branca, mostrando-se mais disposto ao diálogo do que seu predecessor, no entanto o processo de negociação entre estes países está longe de ser simples e rápido. Enquanto isto vemos diariamente uma crise humanitária em curso, em que milhões de cidadãos venezuelanos sofrem com a ausência de recursos básicos. (OLIVEIRA, 2021)

Quanto à Maduro, o autor ressalta que: “Se ele quiser mesmo se manter no poder, que ao menos olhe para baixo e veja no que seus atos se transformaram” (OLIVEIRA, 2021, p. 48) A história de Flávia é apenas um pequeno fragmento atingido por estes e tantos outros atos,

causados pela crise em seu país de origem, mas nem todas as crianças venezuelanas conseguem reconstruir suas vidas em outros países, e esta nova fase lhe apresentava os recomeços e desafios da vida em Manaus (figura 23):

**Figura 33 - O corpo-criança de Flávia**



**Fonte:** Arquivo pessoal (2018)

## **5.2 Caio: a liberdade e os desafios de ser o corpo que é**

Quando Caio chegava na escola pela manhã junto de sua irmã Lauane, sua mãe o pedia que cuidassem um do outro na escola, ao entrar na sala era um dos primeiros que a professora observava, segundo ela, a criança era autista, e entrou na turma um ano depois após passar pela sala de recursos multifuncionais – AEE, e seu grau de autismo era leve, mensalmente a professora produzia relatórios descrevendo sobre o desenvolvimento do processo de aprendizagem no ensino fundamental, para ser entregue aos profissionais da saúde que o acompanhavam.

E que ao avaliarem o caso de Caio, já estavam considerando reduzir as dosagens de seus medicamentos. Na sala de aula a criança chegava ainda sonolento e então iniciava suas atividades em um tempo diferente dos colegas, a turma interagia com ele através de uma certa relação de cuidado, principalmente em ajudá-lo com o processo de rotina escolar, haviam dias em que o ato de pôr o crachá de identificação no pescoço era uma tarefa extremamente difícil de se fazer sozinho.

O curto fio de barbante do crachá parecia cada vez mais emaranhado, e ficava confuso desenrolá-lo, além do percurso de ir pelo corredor até o bebedouro encher seu copo de água durava tempo suficiente para seus colegas irem atrás dele para ajuda-lo, mas alguns lhe diziam para tentar concluir as coisas sozinho, não só isto como também em dias que não conseguia terminar os trabalhos escolares no mesmo dia, por outro lado já houveram situações em que a atividade era entregue em menos de cinco minutos, e logo recebia novos exercícios escritos.

Suas atividades do caderno e apostila eram enunciadas em letras de fontes grandes e coloridas, feitos pela professora, que usa este procedimento para viabilizar o acesso da criança aos conteúdos estudados, para ela, era um aluno que não apresentava um quadro de muitas dificuldades de aprendizado em decorrência do autismo, mas que seus medicamentos também causavam efeitos colaterais que influenciavam em seu estado psíquico, e o deixavam muito sonolento.

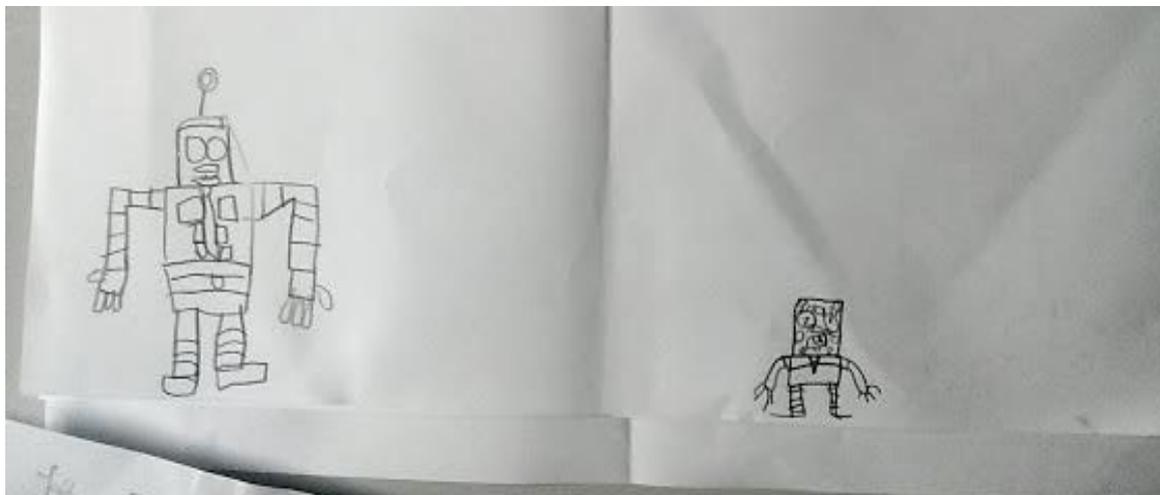
Apesar de ter achado que a redução da dosagem fosse um bom sinal, ela preocupava-se em não saber ao certo como a criança reagiria ao cotidiano da escola sem os remédios, e disse que a única coisa que ele fazia fora do comum, quando não estava se sentindo bem, era sair caminhando pelos corredores e ficar observando o ambiente, e poucas eram as ocorrências de conflito com outras crianças, a única questão é que ele não tolerava ser irritado sem motivo evidente.

Raramente interagia com as outras crianças por meio da fala, e apresentava dificuldades na linguagem oral, mas participava de todas as ações feitas em grupo, e sempre defendia sua irmã quando estava em uma situação de conflito. O desenho era uma das práticas que mais o interessavam, e ao mesmo tempo sua dedicação o fazia esforçar-se o bastante para realizar um desenho mais próximo do almejado, e refazia tudo inúmeras vezes.

Na dança seus movimentos tinha uma ligação com os personagens de desenho animado e videogames, o mais destacado em suas afirmações eram os bonecos construídos no jogo

eletrônico chamado *Minecraft*<sup>14</sup>. Ao mostrar aos seus colegas o desenho ilustrando o próprio corpo afirmou que gostaria de ser desta forma:

**Figura 34 - Corpo-criança de Caio**



**Fonte:** Arquivo pessoal (2018)

### 5.3 Laura: os imprevistos que se tornam improvisação na Dança

Antes e depois de qualquer prática da dança as crianças eram reunidas e todas as vezes a primeira pergunta direcionada à elas era como estavam se sentindo naquele dia, ao responder esta pergunta Laura (figura 39) nos contou em uma segunda-feira o que havia se passado com ela e a família durante o final de semana:

- “A senhora nem sabe... O marido da titia, ele morreu. Lá perto de casa, a titia foi passando mal... E até a mamãe foi correndo. Depois eu fui lá pra casa ver ele a mamãe me levou. A gente ficou acordado lá. Não deu o dinheiro, aí depois deram pra ela vinte reais, a gente comeu só tinha bolacha e refrigerante também” (Laura).

<sup>14</sup>Criado e desenvolvido pela MojangStudios, subsidiária da Xbox Game Studios, comprada a pouco tempo pela empresa Microsoft.

**Figura 35 - O corpo-criança de Laura**



**Fonte:** Arquivo pessoal (2018)

Laura corria descoordenadamente ao ponto de quase machucar-se, a professora decidiu que entraria em contato com sua mãe para falar do seu comportamento, tendo em vista que quase todos os dias ela corria pela escola desobedecendo as regras.

Diante do ocorrido a própria dança se fez agir no papel de uma educação sensível, já que este relato só foi exposto no contexto durante o processo criativo, e as crianças quando vão à escola não estão separadas de seus problemas pessoais, seus corpos sentem as dificuldades vividas fora da escola, então junto a turma nos reunimos para realizar uma dança de acolhese os sentimentos que se manifestavam naquele momento, partindo não só da situação vivida por Laura. Mas que as crianças no geral compreendessem a importância partilharem o que estavam sentindo quando algum problema estivesse acontecendo.

#### **5.4 Yara: o corpo cansa, se acolhe, e acolhe o outro**

Yara foi a primeira criança a se aproximar para conversarmos quando tive o primeiro encontro com o grupo, que foi em dia de aula comum, no qual fui apresentada à turma pela professora, e ela os informou que durante os próximos meses, eu estaria junto a turma, e posteriormente faríamos as práticas da dança. Yara estava sentada na carteira escolar fazendo seu exercício de escrita, e poucos minutos depois se dirigiu à mim.

Perguntou de que forma se escrevia meu nome, assim que respondi, correu para buscar sua caixa de lápis de cor, e pediu para soletrar a palavra para que ela a escrevesse, depois de alguns minutos, trouxe um pequeno papel para mostrar o que havia feito, Yara criou um desenho onde escreveu nossos nomes<sup>15</sup> em letra de forma, e também nos desenhou uma ao lado da outra, em um lugar onde havia um céu de nuvens azuis, um sol, uma borboleta, um coração e algumas árvores (figura 35):

**Figura 36 - Paisagem de Yara**



**Fonte:** Arquivo pessoal (2018)

Yara era uma criança de 6 anos de idade (figura 36), que iniciou o 1º ano do E.F em um avançado desenvolvimento de leitura e escrita, ora recebia quantidades maiores de exercícios no caderno do que a maioria das outras crianças, ora recebia conteúdos da próxima etapa de ensino, isto era algo que a mesma havia percebido ao comparar a diferença entre as atividades de seu caderno, com os de seus colegas.

---

<sup>15</sup> O nome real escrito a mão pela própria criança foi ocultado para a garantia da manutenção da sua privacidade e sigilo de identidade.

**Figura 37 - Corpo-criança de Yara**



**Fonte:** Arquivo pessoal (2018)

Durante estes momentos no cotidiano em sala de aula, umas de suas frases mais ditas eram:

- [...] “Poxa. Eu tô cansada já...E isso tá chato, é chato. Foi a mesma coisa, igual de ontem todo dia e ainda aqui, ainda... Mesma coisa que eu vou fazer de novo. Eu vou ficar em pé! Então vou ficar assim. (Yara)

Passava alguns minutos esfregando os olhos com as mãos, e comentava quantas vezes havia feito aquelas atividades, principalmente as de copiar palavras, e ia até seus colegas para saber como estavam fazendo as suas, procurando entender porque haviam diferenças de conteúdos escolar entre as crianças, ainda assim, quase sempre finalizava os exercícios antes do previsto pela professora, e recebia muitos elogios por seu avanço nas aulas.

Estava passando por um tratamento de saúde para se preparar para uma cirurgia de cálculos biliares no fígado, e por este motivo não pôde estar presente em todos os encontros na escola, porém neste mesmo período, seu corpo preparava-se para um compromisso com a dança, que segundo ela estava ensaiando para se apresentar na igreja, antes de sua cirurgia, e estava focada nos ensaios e em seu tratamento médico.

Sua criação de movimento da dança na escola partia de suas vivências na igreja evangélica, ao qual a criança expressava formas de dançar ligadas à sua influência religiosa, celebrando o divino, com movimentos de elevação dos braços em direção ao céu de forma leve e lúdica, cantando as canções aprendidas nos encontros religiosos. Retomando sobre seu tratamento, observou-se que a professora e a família relataram que tal estado de saúde foi descoberto em uma consulta médica do pai de Yara.

Que fora acometido pela mesma enfermidade, na ocasião a criança estava presente e o médico estava explicando à ela e à mãe sobre como era realizado o procedimento cirúrgico, e ao se aproximar da criança sem querer examinou seu abdômem, e constatou que possivelmente ela precisaria realizar a cirurgia também, e por isso precisaram se preparar o quanto antes para o tratamento.

Ela nos contou também sobre as viagens que fazia ao município de Maués com a família, e descreveu para a turma que viajava em grandes embarcações, e por mais que gostasse de pular no rio com outras crianças, nem sempre era autorizada a brincar nas águas, pois foi orientada pela família de que meninas não podiam ficar perto de botos, e Yara considerava importante respeitar esta restrição.

Sabemos que a figura do boto na Amazônia é permeada por narrativas do universo imaginário caboco ribeirinho, que orientam e organizam as atividades cotidianas em comunidade, algumas estórias narradas sobre o boto o retratam como ser aquático capaz de se metamorfosear em figura de homem ou mulher para copular com os humanos, e conseqüentemente as mulheres podem estar vulneráveis à uma gravidez repentina. (SANTOS, 2017)

Todavia compreende-se que tais crenças estão impregnadas de tabus e medos, e para que não aconteça, as famílias tomam determinadas precauções, mesmo com meninas que ainda não iniciaram o ciclo menstrual, muitas vezes as mulheres não podem sair de casa, ou ir à escola, por estarem menstruadas e isto de alguma forma atrair as ações do boto (SANTOS, 2017). Possivelmente a família de Yara por fazer constantes viagens ao município de Maués, e ter parentescos com populações ribeirinhas, orienta a criança desde pequena com relação à isto.

Mas para além desta experiência, demonstrava durante as atividades uma constante alteridade para com os outros, preocupava-se com seus colegas e com os alunos da classe especial, que ficavam situados bem em frente à sala de sua turma, buscava água para algum colega que estivesse chorando ou abraçava e tentava tranquilizá-lo com suas palavras, fazia desenhos ilustrando crianças e lhes entregava depois como uma simbólica lembrança. (figura 37):

**Figura 38 - Flávia ilustrada no desenho de Yara ouvindo música com os fones de ouvido ao lado de seu coelho**



**Fonte:** Arquivo pessoal (2018)

Alguns alunos da classe especial as vezes também saiam de suas salas rapidamente sem a supervisão de um adulto e interagiam com os alunos do ensino fundamental, os abraçando ou cantando músicas e dançando, em um desses momentos ela viu sua amiga desta outra sala, e fez um gesto com os olhos e as mãos chamando atenção, quando se encontraram, Yara disse:

- “Olha ela professora... Agora ela é sua amiga também né? Aqui de todo jeito tem criança...”

(Yara)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS E APONTAMENTOS FUTUROS

Realizar este processo criativo mobilizou conceitos e experiências constituídas como uma possibilidade de ampliar as refletir sobre dança e a educação em seu fazer social e artístico, mas também fez surgir a necessidade de buscar por novas paisagens de pensamento como novas estratégias em pesquisa e ensino da dança em Manaus.

Todavia, a dança que aconteceu neste espaço escolar desvelou-se por si mesma enquanto uma dança que falava do movimento da vida na criatividade dos códigos da expressão, e este foi um dos caminhos que nos possibilitou ampliar os sentidos criativos do corpo-criança no paralelo entre dança e educação.

Fazer dança em uma determinada realidade onde o corpo se reduz a lógica produtivista não só suscita a necessidade da arte na escola, mas também nos mostrou que os próprios corpos que não se limitam aquilo que lhes é dado ou imposto como noção única de viver a expressão de ser criança no ensino fundamental.

Mas que seus repertórios corporais de experiência profunda de historicidade e cultura corporal, apresenta inúmeras formas de expressão, de certo modo, as crianças na experiência sensível de viver a escola, e dançar, nem sempre se deixavam anular pelo racionalismo preponderante.

Por outro lado, o estudo suscita questões que não estão totalmente fechadas quanto a própria prática da dança na escola, no que se refere aos limites e possibilidades de se inter-relacionar com outras áreas da educação, além das preocupações que surgiram ao longo da pesquisa quanto ao movimento do corpo-criança no decorrer dos processos pedagógicos que se transformam, a medida em que se desenvolvem.

A pesquisa abriu espaço para reconhecermos a expressão do corpo-criança na Amazônia como um campo gerador de reflexões a respeito de diferentes concepções de dança, que não são separadas da vida, mas que nos apresentam pela experiência sensível, até mesmo a possibilidade de que outras bases epistemológicas possam ser acionadas no campo educacional.

Compreende-se ainda o quão complexa pode ser a expressão do corpo-criança ainda que a pesquisa recorra ao olhar fenomenológico, e assim como muitos fenômenos são captados, tantos outros podem se perder no caminho, e ainda que nem todas as crianças tenham sido contempladas na sua totalidade pelo olhar da pesquisadora, cada descrição de sentidos e significados do corpo na dança foram feitos visando perceber o que outros olhares não notam.

Do ano de 2018 a 2021 muitos movimentos já aconteceram, mas o tema do corpo-criança e a dança na escola estão sempre sendo reatualizados a medida em que novas urgências

da sensibilidade artística e educacional surgem na sociedade. Neste estudo, muitas coisas em comum e incomuns entre as crianças, nos permite pensar sobre o próprio lugar do corpo criança na sociedade, como relação a instabilidade de sua saúde física e mental.

Corpos que são a dimensão simbólica da Amazônia, no qual alguns brincam no rio, mas não em todas as águas, e outros que talvez só os vejam pela imagem da TV, e ainda os que dançam este rio, são muitos os movimentos que interligam corpo dança e educação nestas experiências, e nestes caminhos e descaminhos que o corpo-criança encontra ao longo de seu percurso, ele se move no mundo e é neste movimento que olha para as coisas, para o outro, e para os acontecimentos, procurando unicamente possibilidades de ser e viver o que ele é.

## REFERÊNCIAS

ABRÃO, Ruhena Kelber. **O espaço e o tempo na infância no período de transição da Educação Infantil para os anos iniciais**, 2011. 94f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Escola Superior de Educação Física. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2011.

\_\_\_\_\_. **Antropologia dos Archivos da Amazônia**. Alfredo Wagner Berno de Almeida. Rio de Janeiro: Casa 8 / Fundação Universidade do Amazonas, 2008.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Quilombolas e novas etnias** / Alfredo Wagner Berno de Almeida. – Manaus: UEA Edições, 2011.

ALMEIDA, Marcia. A cena em foco: artes coreográficas em tempos líquidos. In: Lara, L. S. (Org). **Por uma identidade que não petrifique percepções: Esboço de uma cartografia da produção coreográfica de espetáculos da Anti status quo cia de dança**. Brasília: EdIFB, 2015.

ANDERSON, Jack. **A Dança**. São Paulo: Editorial Verbo, 1987.

ANDRIEU, B. **Le corps dispersé: une histoire du corps au xx e siècle**. Paris :L’Harmattan, 1993.

B. ANDRIEU, T. P. NÓBREGA. **A Emersiologia do Corpo Vivo na Dança Contemporânea**. HOLOS, Ano 32, Vol. 3 DOI: 10.15628/holos.2016.4187, 2016.

BANIWA, Gersem, 1964 **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**— 1. ed. — p. 296; 21 cm Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

BARROS, João Luiz da Costa. *Et. al.* **O brincar das crianças Sateré-Mawé e suas relações interculturais com a educação escolar indígena**. FEFF, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, Brasil. 27 — RPCD 14 (1): 26-48, 2014.

BOCCATO, Vera Regina Casari; FUJITA, Mariângela Spotti Lopes. **Discutindo a Análise Documental de Fotografias: Uma Síntese Bibliográfica**, CADERNOS BAD 2, 2006.

BONDIOLI, A. (Org.). **O tempo no cotidiano infantil: perspectivas de pesquisa e estudos de caso**. São Paulo: Cortez, 2004.

BONDIA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Rev. Bras. Educ. [online]. n.19, pp.20-28. ISSN 1413-247, 2002.

BRASIL. **Lei nº 11.274** de 6 de fevereiro de 2006. Brasília: Presidência da República: Casa Civil: MEC, 2006.

CASTODI, Geane de Aquino. **“Tchau, creche! Adeus, creche! Vamos pra escola!”: Os sentidos que as crianças da Educação Infantil constroem sobre a escola de Ensino Fundamental**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de

Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 140 p.| il., tabs., Florianópolis, grafs.2011

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Convite à filosofia**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.

CORRÊA, LÍlian Rodrigues. **Entre a educação infantil e o ensino fundamental: uma proposta de intervenção para desencadear uma política efetiva de transição**. 109 p. Curso de Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal do Pampa – Jaguarão, 2016.

CLEMENTE, Fabio Di. **Um convite à radicalidade Merleau-Ponty. Um pensamento emaranhado no corpo**. IHU On-Line Instituto Humanitas Unisinos – IHU ISSN 1981-8769– Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos. 2011.

DORNELLES, Leni Vieira. **Sobre o devir-criança ou discursos sobre as infâncias**. In: V Colóquio Internacional de Filosofia da Educação, 2010, Rio de Janeiro. Anais do V Colóquio Internacional de Filosofia da Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, p. 1 – 19, 2010.

FERRÃO, Fernando. **Tempo de quê?: as percepções das crianças sobre o tempo escolar na transição da educação infantil para os anos iniciais**. 92f. Dissertação (Mestrado em Educação). Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria – RS, 2011.

GARCIA, Yuska Natasha Bezerra Felício. **Uma criança pequena em uma escola de grandes: sentimentos e emoções no ingresso do ensino fundamental de nove anos**. 2012. 108 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

GOUVÊA, M. C. S. de. **A escolarização da “meninice” nas Minas oitocentistas: a individualização do aluno**. In: FONSECA, Thais Nivia de Lima e VEIGA, Cynthia Creive. História e historiografiada educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. GOUVÊA, 2004.

KRAMER, Sonia. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental**. Educação & Sociedade [online]. 2006, v. 27, n. 96 [Acessado 11 Agosto 2021] , pp. 797-818. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300009>>. Epub 11 Dez 2006. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300009>. Acesso em 13 set. 2020

LARA, Luciana Soares. **Anti Status Quo e Cidade em Plano: arqueologia de um processo criativo e criação de sentidos em dança**. Dissertação (mestrado) Programa de Pós-Graduação em Arte, Universidade de Brasília, Instituto de Artes, 125 f ; 30 cm, 2014.

LANA, Raquel Martins, *Et. al.* **Emergência do novo coronavírus (SARS-CoV-2) e o papel de uma vigilância nacional em saúde oportuna e efetiva**. Cadernos de Saúde Pública [online]. 2020, v. 36, n. 3. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-311X00019620>>. Epub 13 Mar 2020. ISSN 1678-4464. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00019620>. Acesso em 13 set. 2020

LEWIS, J. **Identidade e a região peri-urbana de Belém do Pará: lições para o investimento de desenvolvimento municipal**. Instituto do Homem e Meio Ambiente da Amazônia, 2006. Disponível em: <http://www.ncsu.edu/identidade>. Acesso em: 13 set. 2020

MANAUS. **Decreto Nº 4.780**. Declara situação anormal, caracterizada como emergencial, no Município de Manaus, e dá outras providências. Prefeitura de Manaus. MANAUS-AM, 16 DE MARÇO DE 2020. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/am/m/manaus/decreto/2020/478/4780/decreto-n-4780-2020-declara-situacao-anormal-caracterizada-como-emergencial-no-municipio-de-manaus-e-da-outras-providencias>>. Acesso em 13 set. 2020

MANAUS. **DECRETO Nº 4.787**. DECLARA estado de calamidade pública no município de Manaus para enfrentamento da pandemia do COVID-19, e dá outras providências. Prefeitura de Manaus. MANAUS-AM, 23 DE MARÇO DE 2020. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/am/m/manaus/decreto/2020/478/4787/decreto-n-4787-2020-declara-estado-de-calamidade-publica-no-municipio-de-manaus-para-enfrentamento-da-pandemia-do-covid-19-e-da-outras-providencias>>. Acesso em 13 set. 2020

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_ **A natureza**: ootas: curso!; no Colleege de France I Maurice Merleau-Ponty ; 1908-1961texto estabelecido e anotado por Dominique Seglard ; tradu~iioAlvaro Cabral. - Siiio Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_ **A prosa do mundo**. Título original: La Prose du monde São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

\_\_\_\_\_ **O visível e o invisível**. Trad. José Artur Gianotti e Armando Mora d'Oliveira. São Paulo: Perspectiva, 2003.

\_\_\_\_\_ **O olho e o espírito**. Tradução de Paulo Neves e Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

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

MAGALHÃES, ACM., et al., orgs. **O demoníaco na literatura**. Campina Grande: EDUEPB, 2012. ISBN 978-85-7879-188-9. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

MAGALHÃES, Antonio Carlos de Melo. O demoníaco na literatura. SciELO - EDUEPB. Edição do Kindle.

MANINI, Miriam P. **Análise documentária de fotografias: um referencial de leitura de imagens fotográficas para fins documentários**. Tese (doutorado) Escola de Comunicações e Artes, USP – São Paulo, 2002.

MOREIRA, Gabriel Andrade Coelho. **ARTE, CULTURA E EXPRESSÃO NA FILOSOFIA DE MERLEAU-PONTY**. (Dissertação) Mestrado em Estética e Filosofia da Arte, Departamento de Filosofia do Instituto de Filosofia, Artes e Cultura da Universidade Federal de Ouro Preto – IFAC/UFOP – 97f. Ouro Preto, 2017.

MOTA, Marinte Lourenço. **A criança na fronteira amazônica: o viver no fio da navalha e o imaginário da infância.** 2016

NÓBREGA, T. P. da. **Merleau-Ponty: o filósofo, o corpo e o mundo de toda a gente!** In: XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e II Congresso Internacional de Ciências do Esporte, Recife. Anais comunicação oral GTT Epistemologia. Recife, p. 10-10, 2007. Disponível em: <<http://www.saosebastiao.sp.gov.br/ef/pages/Corpo/Habilidades/leituras/m2.pdf>>. Acesso em 13 set. 2020

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Sentir a Dança ou quando o Corpo se põe a Dançar....** NATAL, IFRN, 2015.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Corporeidades: Inspirações merleau-pontianas.** 307 p. il color. ISBN 978-85-8333-215-2. Natal: IFRN, 2016

OLIVEIRA, Max Túlio Caldeira de. **O futuro da Venezuela frente à atual crise política e socioeconômica.** 2021. 55 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Relações Internacionais) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

PASSOS, Yara dos Santos Costa. **Corpos da Floresta: experiências para resistir,** 2018. 117 p. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

PIZARRO, Ana. **Amazônia: as vozes do rio: imaginário e modernização.** Trad. Rômulo Monte Alto. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012.

SACRINI, Marcus. **A reelaboração do transcendental em Merleau-Ponty,** Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasildoispontos, Curitiba, São Carlos, vol. 9, n. 1, p.267-291, abril, 2012

SANTOS, Milton. **METAMORFOSES DO ESPAÇO HABITADO, fundamentos Teórico e metodológico da geografia.**Hucitec. São Paulo, 1988.

SAMPAIO, Maria do Céu de Souza. **A dança na realidade amazônica: um estudo de caso da articulação da dança no programa de formação e valorização de profissionais da educação - PROFORMAR /** Maria do Céu de Souza Sampaio. - 2010.

STASIAK, Gisele Regina **Transição ao primeiro ano do ensino fundamental: percepção do estresse pelas crianças, suas características psicológicas e variáveis do seu contexto familiar /** 147 f. – Curitiba, 2010.

RIBEIRO, Maria do Perpétuo Socorro Nóbrega - **Territorialidade e práticas educativas: vozes que (re)significam a identidade cultural do território de uma terra indígena urbana** [Em linha]. Lisboa: ISCTE-IUL, 2018. Tese de doutoramento. [Consult. 29/11/20]. Disponível em [www:<http://hdl.handle.net/10071/16748>](http://hdl.handle.net/10071/16748).

SANTOS, J., & MOREIRA, W. (2020). **A corporeidade criança vai à escola?** Educação (UFSM), 45, e70/ 1-27. doi:<https://doi.org/10.5902/1984644442535>

SANTOS, Valdenei de Souza. **O imaginário amazônico na várzea parintinense e as narrativas do boto, na Comunidade do Sagrado Coração de Jesus da Costa da Águia.** 2017. 137 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

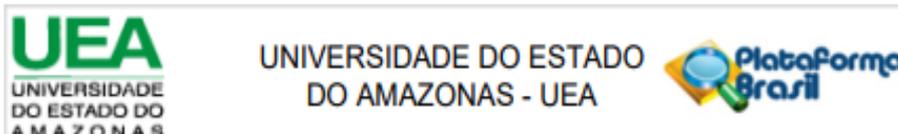
SANTINHO, Gabriela di Donato Salvador, OLIVEIRA, Kamilla Mesquita. (2013). **Improvisação em Dança.** Biblioteca Central da UNICENTRO, Campus Guarapuava. Disponível em < <http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/handle/123456789/860>>. Acesso em 11. 11.20

SMIT, Johanna Wilhelmina – **“A representação da imagem”.** INFORMARE: Cadernos do Programa de Pós Graduação em Ciência da Informação, 1996, Vol. 2, n.º 2, p. 28-36

SILVA, Leonardo Henrique Scantbelruy Leite da. **Diálogos em resistência: o tecido circense e o quilombo urbano Barranco de São Benedito.** ESAT - Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade do Estado do Amazonas. Manaus-AM, 2018.

## ANEXOS

## ANEXO A – PARECER FINAL CEP



Continuação do Parecer: 3.014.068

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1180323.pdf	06/11/2018 22:22:15		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	06/11/2018 22:21:29	CHRISTIANNE FARIAS DOS SANTOS	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	29/07/2018 22:51:50	Raissa Caroline Brito Costa	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_CHRIS.pdf	29/07/2018 22:50:07	Raissa Caroline Brito Costa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	autor_direcao_uea_Chris.pdf	29/07/2018 22:49:24	Raissa Caroline Brito Costa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	carta_de_anuencia_Chris.pdf	29/07/2018 22:45:51	Raissa Caroline Brito Costa	Aceito
Outros	carta_de_apresent_Chris.pdf	29/07/2018 22:44:33	Raissa Caroline Brito Costa	Aceito
Outros	oficio_de_apresent_chris.docx	29/07/2018 22:42:27	Raissa Caroline Brito Costa	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_Chris.pdf	29/07/2018 22:40:31	Raissa Caroline Brito Costa	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

MANAUS, 11 de Novembro de 2018

Assinado por:  
DOMINGOS SÁVIO NUNES DE LIMA  
(Coordenador(a))