

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
ESCOLA SUPERIOR DE ARTES E TURISMO
CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA**

**RESSIGNIFICAÇÃO DAS DATAS COMEMORATIVAS NO
CONTEXTO ESCOLAR E O ENSINO DA DANÇA COMO ÁREA DE
CONHECIMENTO**

VITORIA RAYANE DE SOUZA LIMA

**MANAUS
2024**

VITORIA RAYANE DE SOUZA LIMA

**RESSIGNIFICAÇÃO DAS DATAS COMEMORATIVAS NO
CONTEXTO ESCOLAR E O ENSINO DA DANÇA COMO ÁREA DE
CONHECIMENTO**

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito para a obtenção do grau de Licenciatura em Dança, do curso de Dança da Universidade do Estado do Amazonas (UEA)

Orientadora: Prof.^a Dra. Vilma Maria Gomes Peixoto Mourão

Coorientadora: Prof.^a Dra. Amanda da Silva Pinto

MANAUS

2024

VITORIA RAYANE DE SOUZA LIMA

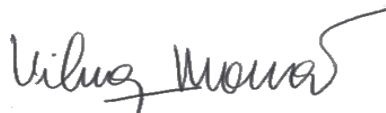
**RESSIGNIFICAÇÃO DAS DATAS COMEMORATIVAS NO CONTEXTO
ESCOLAR E O ENSINO DA DANÇA COMO ÁREA DE CONHECIMENTO**

Este trabalho de conclusão de curso foi julgado adequado para obtenção de Grau de Licenciatura em Dança da Escola Superior de Artes e Turismo da Universidade do Estado do Amazonas e aprovado, em sua forma final pela Comissão Examinadora.

Manaus, 21 de FEVEREIRO de 2024

NOTA: 10,0

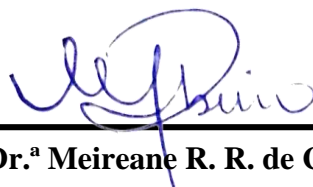
Banca Examinadora:



Orientadora: Prof.^a Dra Vilma Maria Gomes Peixoto Mourão



Co-Orientadora: Prof.^a Dr.^a Amanda da Silva Pinto



Prof.^a Dr.^a Meireane R. R. de Carvalho



Prof. Me. Elton Samuel Moreira de O. da Silva

À minha família e aos que considero família; aos professores e amigos de caminhada.

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai e minha mãe, pois a eles devo todo o meu amor e respeito pela Arte. Às minhas avós e avô que sempre foram meus maiores fãs e nunca me deixaram faltar nada. Aos meus tios e tias que também sempre me apoiaram, me cuidaram e também me moldaram. Ao meu parceiro há seis anos, que me viu crescer e evoluir, e que não me deixou desistir de nada nos meus dias mais cansativos e pesados. Também a todos que considero família, que me incentivaram a começar e a continuar, que cruzaram meu caminho e me ensinaram muito. Sem eles eu nada seria. Vibraram com cada uma das minhas conquistas, por menores que fossem.

A todos os professores que fizeram parte da minha trajetória educativa e acadêmica, e também me moldaram. Aos colegas e amigos de coração que fiz dentro da Universidade e aos quais tive o privilégio de compartilhar essa jornada, com menção honrosa à: Gabriel Sena, Layla Drielly, Leticia Braga, Iessa Ferreira, Rutiana Correa, Ewelyn Guedes, Anne Maria, Thaline Botelho, Miguel Campos e Ester Gabriele. Com vocês vivi os melhores e os piores momentos da vida universitária, e sem as companhias certas nada teria sido tão mágico como foi. A vocês também tenho muita gratidão, me abraçaram quando eu menos esperava e mais precisava.

A Deus por me trazer até aqui, certamente seus planos para nossa vida estão fora de tudo que planejamos um dia. E muito obrigada à minha Orientadora e à minha Coorientadora, respectivamente, Prof.^a Dra. Vilma Mourão e Prof.^a Dra. Amanda Pinto, que acreditaram em mim quando nem eu mesma consegui. Marcaram minha trajetória e me mostraram que, apesar dos pesares, ser professor ainda é uma profissão muito nobre e o quanto precisamos ser humanos para exercê-la.

“Só você tem o mapa com o trajeto do recomeço traçado detalhadamente pelas vontades do seu coração, junto com um livro em branco para escrever uma nova história”.

Todas as dores de que me libertei. E sobrevivi. Felipe Rocha, 2021.

RESUMO

A análise da trajetória do ensino de Arte na educação brasileira indica que dentre as quatro linguagens que constituem esse componente curricular, a Dança, como área de conhecimento, é a que menos encontra espaço no contexto escolar. Sua prática, frequentemente, se limita à polivalência, às aulas de Educação Física, às datas comemorativas do nosso calendário anual e, também, aos eventos pontuais das instituições de ensino. Assim, esta pesquisa teve por objetivo compreender a Dança e suas especificidades, enquanto área de conhecimento e constituinte da Arte como componente curricular, por intermédio das datas comemorativas do calendário escolar, e sua importância para o desenvolvimento pessoal e educacional da criança. Noutros termos, esta pesquisa que é básica, exploratória, descritiva e que tem um caráter qualitativo, analisou como três professoras formadas em Dança e com experiência na área recebem e trabalham as demandas feitas pelas escolas para os anos escolares iniciais, dada a importância do ensino da Dança nessas faixas etárias para o desenvolvimento integral da criança. A coleta de dados se deu por meio de entrevistas semiestruturadas e a análise foi guiada pela análise de conteúdo de Bardin (2016). Foi possível observar, a partir dos dados coletados, que cada escola tem seu *modus operandi* quanto ao calendário. Cada instituição pode, sim, definir as datas que serão trabalhadas, assim como pode aderir e seguir à risca o calendário da SEDUC e SEMED (em caso de escolas da rede pública), mas também pode deixar a critério das professoras as datas que elas queiram trabalhar. Ao mesmo tempo que elas precisam conciliar o planejamento, dialogar com a escola e demais professores, e ainda encontrar espaço para desenvolver as atividades de dança, sem restringi-las a meras danças ilustrativas, conciliando o ensino desta linguagem artística como área de conhecimento e as demandas da escola que quase sempre fogem dessa perspectiva.

Palavras-Chave: Dança-educação. Escola. Datas Comemorativas. Primeiros Anos. Desenvolvimento Infantil.

ABSTRACT

The analysis of the trajectory of Art teaching in Brazilian education indicates that among the four languages that make up this curricular component, Dance, as an area of knowledge, is the one that finds the least space in the school context. Its practice is often limited to Physical Education classes, commemorative dates in our annual calendar and also specific events at educational institutions. Thus, this research aimed to understand Dance and its specificities, as an area of knowledge and constituent of Art as a curricular component, through the commemorative dates of the school calendar, and its importance for the child's personal and educational development. In other words, this research, which is basic, exploratory, descriptive and has a qualitative character, sought to analyze how three teachers trained in Dance and with experience in the area receive and work with the demands made by schools for the initial school years, given the importance of teaching Dance in these age groups for the child's integral development. Data collection took place through semi-structured interviews and the analysis was guided by Bardin's content analysis. It was possible to observe, from the data collected, that each school has its own *modus operandi* regarding the calendar. Each institution can, yes, define the dates that will be worked on, as well as adhere to and strictly follow the SEDUC and SEMED calendar (in the case of public schools), but can also leave the dates they want to the teachers' discretion. to work. At the same time, they need to reconcile planning, dialogue with the school and other teachers, and also find space to develop dance activities, without restricting them to mere illustrative dances, reconciling the teaching of this artistic language as an area of knowledge and the demands of the school that almost always deviate from this perspective.

Keywords: Dance-education. School. Commemorative dates. First years. Child development.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 REVISÃO DA LITERATURA	12
2.1 A Arte e suas linguagens no Brasil.....	12
2.1.1 A Dança no contexto escolar.....	14
2.2 O desenvolvimento infantil na segunda infância.....	18
2.2.1 A Dança para o desenvolvimento da criança	20
2.3 A concepção da polivalência quanto à Dança na escola.....	23
3 PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO	26
3.1 Aspectos epistemológicos	26
3.2 Características da pesquisa	26
3.2.1. Quanto à finalidade.....	27
3.2.2. Em relação aos objetivos	27
3.3 O ambiente de pesquisa e seus participantes.....	28
3.4 Procedimentos para a coleta de dados	28
3.5 Procedimento para análise de dados	29
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	30
4.1. Perfil das participantes.....	30
4.2 Diálogos e conexões: a junção de saberes das participantes e autores referenciados.....	31
4.2.1 Dança nas escolas como “brinco de festa”	31
4.2.2 A Dança na percepção das três Dança-Educadoras	34
4.2.3 A percepção da turma sobre a Dança	37
4.2.4 Sistematização do ensino da Dança na escola e sua continuidade	39
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	44
7 APÊNDICES	47

1 INTRODUÇÃO

Ao abordar a Dança nas primeiras etapas da educação é importante ter em mente o quanto a Dança Ilustrativa (Pinto, 2015) é presente nesse contexto, principalmente no que diz respeito às datas comemorativas que também constituem o calendário das instituições em sua maioria, tornando esta linguagem artística um atrativo de entretenimento sem, verdadeiramente, agregar conhecimentos genuínos que favoreçam o desenvolvimento infantil.

Nesse sentido, esta investigação, que se enquadra na linha de pesquisa sociedade, cultura, educação na Dança e aspectos socioantropológicos do corpo, que diz respeito ao curso de Dança, tem como objetivo geral compreender a Dança e suas especificidades, enquanto área de conhecimento e constituinte da Arte como componente curricular, por intermédio das datas comemorativas do calendário escolar, e sua importância para o desenvolvimento pessoal e educacional da criança.

Esse objetivo se desdobrou em três objetivos específicos: onde o primeiro foi identificar as datas comemorativas e as demandas feitas pela escola, aos docentes graduados em Dança, com relação à essa linguagem; o segundo foi analisar a percepção destes professores de uma escola de educação básica da cidade de Manaus acerca do ensino na Dança e como essa linguagem da Arte é trabalhada nas datas comemorativas escolares; e o terceiro foi investigar os benefícios (ou ausência deles) que a prática da Dança trouxe ao desenvolvimento das crianças envolvidas.

A partir desses objetivos, o trabalho foi estruturado da seguinte forma: uma parte inicial que é a fundamentação teórica, composta por uma breve contextualização da chegada das Artes e de seu ensino no Brasil, passando por seu processo legislativo e classificação como área de conhecimento. Na sequência, abordo a “Dança da escola”, sua classificação e como ela acontece no contexto escolar.

A faixa etária focal do trabalho – Segunda infância também é brevemente explorada, tendo como ponto principal seus aspectos mais importantes e de peso para a base do trabalho. Abordo a importância da Dança nesse processo de maturação, para o desenvolvimento da criança. Por fim, exploro um pouco da visão polivalente e do Dança-Educador quanto ao ensino dessa modalidade na escola, de forma que teremos um ponto de vista do ensino que já ocorre e do que seria esse ensino com a Dança inserida.

Referente ao percurso metodológico da pesquisa, os focos são os aspectos epistemológicos e direcionamentos da pesquisa, sua caracterização e os procedimentos

adotados para a coleta e análise dos dados, os quais foram sempre guiados pelos princípios éticos que norteiam a pesquisa com seres humanos, o que envolveu a autorização formal das escolas e das participantes.

Quanto à análise e discussões dos dados, inicialmente, apresento as três participantes da pesquisa por meio dos perfis profissionais de cada uma e a partir daí estabeleço um diálogo em que enlaço os dados obtidos nas entrevistas e o referencial teórico adotado na pesquisa, fazendo minhas próprias reflexões acerca do que foi dito, partindo de uma descrição das entrevistas para um panorama geral das respostas.

A discussão dos dados indica que cada escola tem uma maneira de demandar o que será feito no decorrer do ano letivo e que nem sempre a gestão ficará responsável por essa parte, pois pode acontecer de ser a professora quem vai delimitar quais datas comemorativas ele irá trabalhar e como ele trabalhará.

Nesse processo foi possível entender também que, para o Arte e para às Dança-Educadoras, o processo é mais importante que o “resultado”. Não necessariamente aquele trabalho precisa ser finito, posto que as profissionais deixam claro que não estão procurando formar novos bailarinos, estão procurando formar seres humanos com senso crítico, visão ampliada do mundo e consciência corporal.

2 REVISÃO DA LITERATURA

A revisão da literatura por mim empreendida comporta um olhar mais detalhado sobre a Arte e suas linguagens no Brasil; a Dança no contexto escolar; aspectos do desenvolvimento infantil na segunda infância; a Dança para o desenvolvimento da criança; o olhar polivalente da Dança na escola; e o olhar da Dança-Educação quanto a essa linguagem da Arte na escola. Tal estrutura deu suporte a todo o trabalho.

2.1 A Arte e suas linguagens no Brasil

Em seu livro “Histórias das ideias do ensino da dança na educação brasileira”, Vieira (2019) conta que a Arte no Brasil teve seu início com a chegada dos jesuítas e de José de Anchieta. Com o principal objetivo da catequização e conversão dos povos indígenas ao cristianismo, uma linguagem da Arte muito utilizada era o Teatro. Por meio de seus Autos, Anchieta – que aprendeu a língua Tupi para se comunicar com as tribos e para utilizar-se da cultura deles em seus trabalhos – gerava entretenimento aos jesuítas ao mesmo tempo que prendia a atenção das comunidades e os instiga a seguir aquela doutrina.

Nos Autos era sempre retratado de alguma forma a batalha entre bem e o mal, sendo o “mal” tudo que fosse da cultura indígena e o “bem” tudo que fosse associado à cultura trazida pelos jesuítas. Além disso, todos que se rebelassem à conversão e não abrissem mão de seus valores, costumes e crenças eram retratados como demônios.

E no ano de 1599, com o advento da *Ratio Studiorum* e a educação promovida pelos jesuítas na época, a única linguagem compreendida como Arte era a Música – com os chamados cantos orfeônicos. A Dança não era vista como um algo necessário para o entendimento e estudo do corpo, além de a Arte no geral não ser considerada como parte da educação devido o preconceito por parte dos jesuítas com qualquer tipo de trabalho que fosse manual, pois associavam isso ao trabalho escravo. Nesse contexto ela começa a reverberar por outros meios, já que não estava presente no ambiente formal, e começa a aparecer em ambientes informais. Era vista em terreiros e nas ruas.

A exclusão da Dança se estende e permanece mesmo com a chegada da Academia Imperial de Belas Artes no Brasil, em um ambiente formal, em que a única linguagem utilizada eram as Artes Visuais – com pinturas e desenhos, assim como também esculturas e arquitetura com traços neoclassicistas, segundo Vieira (2019). É somente na Reforma Couto Ferraz, em 1851, que a Dança virá aparecer, porém juntamente à ginástica.

Nessa trajetória, algo curioso e importante a ser colocado são os Colégios Abílio – de diretoria do Barão de Macahubas – criados em 1880, e que contavam com a Arte em seu currículo. Segundo Vieira (2019), o próprio diretor buscava condições dignas e prazerosas de qualidade de ensino e procurava respeitar o processo de desenvolvimento natural de cada faixa etária, com todas as suas particularidades. Ele tinha consciência da importância do estudo de alguns componentes e acreditava que estes construiriam os discentes enquanto cidadãos ressaltando que a infância é o nosso futuro enquanto sociedade.

Podemos perceber que até aqui cada período teve uma linguagem por vez, sendo trabalhada quase que em destaque, sem necessariamente estar ligada a outro componente ou mesmo uma das outras linguagens. No entanto, a Dança ou é excluída do processo ou convém sua utilização apenas atrelada à outra disciplina, como meio para alcançar algum objetivo e nunca como um objetivo a ser alcançado.

Chegando na Era Vargas a educação começa a ter um pouco mais de destaque e os rumos que ela tomaria começam a ser constantemente discutidos principalmente entre os próprios educadores. E é nesse cenário que fica estabelecido a necessidade de que houvesse um Plano Nacional de Educação e a gratuidade, além de obrigatoriedade, do ensino básico – as escolas públicas – defendida pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932).

Até então continuava sendo deixada de lado devido a maior importância dos demais componentes a serem estudados. E aqui ela já não era mais praticada somente em terreiros e nas ruas, ela já havia passado pelo ensino técnico. Com isso, em 1956, foi criada a Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia.

Nessa linha do tempo ela terá sua aparição, primeiramente, em ambientes informais para passar ao ambiente de educação não formal, ao ensino formal e após isso ela salta para o ensino superior. Só então ela regressa ao ensino básico, tendo sua obrigatoriedade decretada legislativamente em LDBs¹ tendo destaque a de nº 9.493/96. Gradativamente, por meio dessas Leis, a Arte vai sendo implementada na educação primeiramente ainda em lugar de complementação podendo ser acatado pela escola ou não, depois na polivalência², mas já em obrigatoriedade de oferta e depois com suas quatro linguagens.

Com o início do Movimento Arte-Educação – com o objetivo maior de promover o potencial criador de forma ativa e voltada para o discente - e sua luta é que se institui a LDB 9.394/96, e é através dela que ficará instituído o devido acesso à Arte enquanto necessária

¹ Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

² Termo utilizado para se referir ao professor/professora que em alguns casos precisar lecionar outras disciplinas além daquela na qual ele é formado.

culturalmente e como patrimônio a todos. E com as divisões do ensino em educação infantil, fundamental, médio e nível superior fica-se então garantida até o ensino médio o ensino da Arte/Dança.

No entanto, não é novidade que mesmo com as Leis, elaboração de currículos, diretrizes e resoluções, não houve mudanças significativas já que isso não garantiu que as quatro linguagens da Arte (Dança, Teatro, Música e Artes Visuais) fossem exercidas devidamente com professores que tenham formação em uma ou mais linguagens qualificadas e considerando as especificidades de cada uma e não a mescla anulando uma ou outra. Então, a Educação Artística, como era chamada, só passou a ser Arte em 2005 através do Parecer CNE/CEB n. 22/2005 onde diz: [...] Ficou, assim, pavimentado o caminho para se identificar a área por ‘Arte’, não mais entendida como uma atividade, um mero ‘fazer por fazer’, mas como uma forma de conhecimento (BRASIL, 2005, p.2).

Finalmente, em 2016, a Lei de nº 13.278 dá um prazo de cinco anos para que todas essas questões fossem resolvidas e para que as instituições atentarem para que os profissionais que assumissem esse compromisso tivessem a formação adequada e necessária para tal. Sem aspas mesmo. Sabe-se que a partir daqui tanto a Arte em seu geral como a Dança deveriam estar implementados no cotidiano escolar de forma sistemática, mas ainda hoje é possível ver que elas permanecem sem seu espaço como outras componentes têm, como veremos no subtópico a seguir.

2.1.1 A Dança no contexto escolar

Anísio Teixeira, assim como Paulo Freire, era defensor da educação emancipatória – onde os estudantes eram estimulados a desenvolver sua autonomia e podiam exercê-la tendo acesso à aprendizagens que, mesmo hoje, não são comumente ofertados pela escola.

Na Arte é possível essa construção, uma vez que o *fazerpensar*³ se faz necessário, além de trabalhar a criatividade e considerar as qualidades dos primeiros anos de ensino sabendo ressignificá-las ao que precisa ser trabalhado.

Portinari (1989) reforça que desde os primórdios a Dança teve um propósito ao ser utilizada pelo homem e pelas primeiras civilizações para fins de expressividade,

³ Lenira Rengel em sua tese de doutorado intitulada “Corponectividade – Comunicação por procedimento metafórico nas mídias e na educação” (2007), cria e se utiliza do que chama de neologismos e vinculação de palavras-conceito como este para que fique entendido que se trata de algo unificado. Em outros momentos do texto, outras palavras-conceito parecidas serão utilizados com a mesma proposta.

comunicação, para ritos, na cultura de um povo e até para celebrações. Já a relação Dança-Educação aparece com a Grécia, pelas elaborações de Platão, onde a Dança era entendida como fundamental para a construção e formação dos cidadãos – crianças e jovens – e os aspectos de seus cotidianos eram focais. Por exemplo, “utilizavam a dança para a educação dos guerreiros como forma de preparação para as lutas” (Cavasin, 2003, p. 3).

Podemos dizer que assim como nossa relação com o mundo influencia no aprendizado escolar, o contrário também ocorre. E dentro das instituições de ensino esse é um algo a se pensar, já que pelo conteúdo consumido em casa, pelas crianças, o acesso à internet, é passível de confusão que a Dança seja vista como algo maléfico ao desenvolvimento daquela criança e ela ter seu processo de maturação natural desrespeitado.

Essa adultização do corpo da criança é abordada por Rengel (2007), onde ela reforça também a influência das mídias nessa construção conturbada e como isso afeta a nossa relação com o que chamamos de “*nóscorpo*” ou “eu corpo”, dentro da ideia de que o corpo não é separado de mim enquanto pessoa, ele não é apenas uma estrutura.

O fator comportamento também é determinante para a sua aplicação na escola, pois o conceito de disciplina – herdado da época da Ditadura - é erroneamente abordado na escola como rigidez e um corpo quieto, parado, sem fala. Essa problemática é trazida por Strazzacappa (2001) quando ela aponta que “a noção de disciplina na escola sempre foi entendida como o “não-movimento”. As crianças *educadas e comportadas* eram aquelas que simplesmente não se moviam” (2001, p. 70).

O corpo docilizado também é abordado por Michel Foucault (2013), em que considerações a respeito dessa disciplina dos corpos no espaço escolar são o grande alvo a ser alcançado, por haver um entendimento de que um bom nível de aprendizado só é possível por meio da docilização dos corpos. Assim, é por meio da “disciplina” que os discentes e docentes favorecem o funcionamento do sistema educativo, cujo objetivo é utilizar o tempo com maior proveito como os operários nas fábricas, colocando o corpo como descartável para a aprendizagem e o intelecto sendo privilegiado.

Nesse sentido, tudo aquilo que retire as crianças desse molde de quietude e silêncio é considerado descartável ou até desnecessário na sua trajetória escolar e que não faz utilização de conteúdo teórico ou algum embasamento para tal, sendo exercitado apenas como atividade extracurricular, na educação física e alguns dias específicos do ano como nas datas comemorativas (dia das mães, dia dos pais, Páscoa, Natal, Festa Junina...).

A Dança, assim como Arte no geral, ainda é entendida como lazer para o entretenimento das crianças quando se faz necessário para conter os ânimos da ociosidade,

e dos pais quando há alguma data específica comemorativa se aproximando. O que assistimos em apresentações de festividades nas escolas é chamado, segundo Pinto (2015), de Dança Ilustrativa, em que não há uma construção processual e gradativa e não tem significado: é inserida com o único objetivo de divertimento do público e das crianças, não trabalhando o *fazerpensar*. Propõe-se conforme Oliveira e Nascimento, (2019), a falta de profissionais qualificados, escassez de publicações específicas, questões políticas, ideológicas, foram alguns dos fatores preponderantes para os atrasos no estabelecimento e implantação de uma proposta curricular de Arte consistente no sistema de ensino brasileiro.

Influencia no rendimento do sistema já enraizado de ensino, assim sendo considerada menos importante que os demais componentes comumente estudados e estimados na escola. Enquanto isso, além da concepção rasa da Dança que o senso comum adquiriu – e Silveira e Nogueira (2021) falam que isso tem a ver com a falsa ideia de que todos dançam - há também, ao mesmo tempo, a concepção de que a Dança em todos os sentidos será tecnicista sempre - ligada ao ballet clássico - e que fora desse modelo e que fora desse modelo, outras danças que saiam desse padrão podem causar estranheza a quem não conhece suas vertentes.

Diferentemente da ideia de dualismo – concepção de que mente e corpo são coisas separadas – já instituído na escola, a Dança busca essa desconstrução mostrando justamente o contrário por meio da *corporeidade*, onde tenho como base Lenira Rengel, que significa dizer que “corpo” e “mente” caminham juntos. Logo, sempre que se entende "trabalhar o corpo" estamos incluindo aí o entendimento de seus aspectos cognitivos.

Oliveira e Nascimento (2019) explicam também que devido a essa natureza interdisciplinar e polivalente da Arte que se reverbera ao longo do tempo criou-se a impressão de que suas linguagens não precisam de contextualização ou temática para ser trabalhada, ou mesmo que as aulas desse componente não precisam de planejamento para tal.

Recorrentemente, um professor que não seja da área tenderá a não compreender e até desrespeitar o processo de aprendizagem da criança. Mesmo os que são, não terão uma formação plena em todas as linguagens. Acaba-se criando uma certa expectativa de que, mesmo que aquela criança nunca tenha tido o devido contato e incentivo com relação à Arte, na escola ela é constantemente silenciada e impossibilitada de se expressar e tanto o ambiente da sua casa quanto o da escola tendem a reprimir suas habilidades ou ter preferência pelo seu uso apenas em momentos específicos, e que ela ainda assim dance com excelência no dia da festa da escola.

Alguns dos fatores exercitados na dança são a lateralidade, espacialidade, contagem, coordenação, percepção rítmica, de si e do outro. Em caso de um trabalho em grupo ainda trabalhará a socialização, a paciência e a verdadeira disciplina – que nada tem a ver com o corpo parado, mesmo porque ainda que estejamos parados estaremos em movimento – o conhecimento anatômico, funcionamento dos sistemas que compõem o corpo, criatividade, expressividade.

No livro “*Práticas pedagógicas em Artes: espaço, tempo e corporeidade*” de Carlos Roberto Modinger, Cristina Bertoni dos Santos, Flavia Pilla do Valle e Luciana Gruppelli Loponte (2012) é reforçada a importância da imaginação no desenvolvimento e familiaridade da criança com o mundo da Arte, e como, de repente, na escola a criança se depara com alguém que dirá que ali ela não terá esse espaço. A citar:

Você se lembra disso? Lembra-se de quando sua imaginação não tinha limites e tudo era possível? No entanto, algo costuma acontecer quando entramos na escola (nem sempre, felizmente) e alguém diz: acabou a brincadeira, agora é hora de falar sério, sentar enfileirados, um atrás do outro, fazer o que a professora mandar. Chega de imaginação! E aí aquele corpo de criança que canta, dança, encena e imagina em mil desenhos fica esquecido em algum lugar (Modinger *et al.*, 2012, p. 13).

Para as crianças a Arte é vista de forma diferente do modo que os adultos veem, pois a criança ainda está construindo sua visão de mundo enquanto o adulto já tem uma formada e está apegado ao que ele pode explicar e comprovar. Na visão de Loponte (2012) as aulas de Arte, para as crianças, são uma abertura à expressão e liberdade, mesmo que mediadas. É onde poderão elaborar suas criações e onde podem explorar a seu modo. Segundo os autores, “O ensino da Arte na escola e nos anos iniciais é tão importante quanto qualquer outro componente curricular, pois colabora com a aprendizagem dos demais conhecimentos, inclusive na alfabetização” (Modinger *et al.*, 2012, p. 20).

Quanto ao copiar/reproduzir algo pronto, o procedimento metafórico procura dar sentido ao que está sendo feito de maneira que não só o professor entenda, mas também quem assistirá, e a criança consiga associar com algo que ela já conheça, geralmente algo regional ou da cultura social a qual ela está inserida. Na Dança nosso corpo expressa aquilo que ele conhece, conforme a nossa vivência, com o que já sentimos. Nesse fazer criativo, nos desfazermos do codificado é essencial tanto para o professor como para o público alvo das práticas.

Tendo em mente que a criança vem de uma construção onde corpo é tratado dualisticamente (como se pudesse separar mente e corpo), e no entendimento de que ele nada mais é do que uma ferramenta, a conectividade e o procedimento metafórico vem no

intuito de que essa dicotomia seja desmistificada, a fim de que entendam seu *corpomente* como um todo. Também diz respeito ao sentir e se conectar ao espaço, às suas vivências, mesmo que poucas, e ao que seus sentidos já tiveram contato, assim podendo se conectar ao que ainda será explorado e a novos contatos e experiências que ainda serão vividos.

Além do desenvolvimento, a Dança pode trabalhar o multiculturalismo, questões folclóricas, o conhecer de sua própria região, pluralidade e diversidade. E essas temáticas, ao serem tratadas apenas em dias específicos do ano, acabam sendo negligenciadas e perdem força e importância.

Observamos que há certo desconforto no que se refere ao lugar destinado à Dança na escola, o problema não é a presença da Dança em datas comemorativas, o problema ocorre quando este ensino fica restrito a eventos pontuais (Batalha e Cruz, 2019, p.79).

No fim do dia, a Dança na escola não está procurando formar novos dançarinos, e sim “contribuir e conversar tanto com profissionais da área da Dança como com professores em geral, para que vejam o aluno *como* um corpo e não uma pessoa que *possui* um corpo” (Pinto, 2015).

2.2 O desenvolvimento infantil na segunda infância

Quando se fala em desenvolvimento infantil, é importante que alguns fatores sejam considerados nesse processo, fatores esses que podem ser determinantes na formação e construção do desenvolvimento da criança. Quando se trata dos fatores que interferem nesse desenvolvimento, entende-se que existe algumas influências.

Conforme Papalia e Feldman (2013) apontam que esses fatores estão em constante mutação e que interferem um no outro. São eles: fatores físicos, emocionais e sociais – unificados. Pode ser herdado dos pais, pode estar associado à sua educação, à influência de amigos, da família, da vizinhança, da situação financeira dos pais, do contexto histórico, questões de raça/etnia e até mesmo cultura são alguns dos que mais terão influência no desenvolvimento da criança.

Já na segunda infância – dos 3 aos 6 anos - a criança já tem mais autocontrole e é nessa fase que o seu interesse por outras crianças desperta, além de que o sentido mais comum na interação nessa fase é o tato, portanto a interação é um grande aspecto a ser considerado nas atividades que forem feitas. E ao falar do desenvolvimento infantil nos

primeiros anos escolares, e mesmo nos outros anos, um fator é também influente nesse caminhar: o ambiente.

Primeiro ambiente com o qual a criança terá interação é o familiar, e este direciona como será sua relação com os outros ambientes fora desse núcleo. É a partir de suas relações dentro de casa que ela entenderá como se relacionar com o mundo lá fora, ou não. Nessa fase da infância, em seu cognitivo, a criança tem traços de egocentrismo, é tudo muito concreto ao seu ver e ela cria histórias em seu imaginário para explicar algo que ela não entenda. É uma fase onde é tudo muito pessoal e é necessário um cuidado com a escolha de palavras, com questão à atenção dada a ela ou a outras crianças, e saber dosar bem o tratamento e as correções.

E quando se trata do seu desenvolvimento físico, observa-se que também dependerá do ambiente e das condições mínimas necessárias para tal, o que também é oriundo das condições financeiras de cada família. No socioemocional ocorre também influência do ambiente, mas também pode ocorrer influência genética.

Esta fase, segundo Piaget, é chamada de pré-operatória, onde é dito que ainda há um simbolismo, a criança tende a ter dificuldade com as tarefas que exigem um pensamento mais lógico. Nessa maturação do pensamento ela ainda se encontra um tanto presa em seus pensamentos, o que pode ocasionar uma falta de atenção e concentração (formação reticular) em mais de uma coisa.

Um ponto importante a ser falado é a *teoria da mente*, um dos aspectos imaturos apontados pela abordagem de Piaget, que se trata das suas crenças, desejos e intenções - um posicionamento particular - e que isso a ajuda a compreender que o outro também dispõe de suas próprias crenças, desejos e intenções. Ou seja, a percepção de que existe uma individualidade e que, mesmo que convivamos em um mesmo ambiente, não estaremos pensando igual.

Ainda no aspecto cognitivo, memória e vocabulário exibem significativa melhora, mas ainda precisam ser mais estimulados, para que não haja atrasos ou que isso se perca. Não é incomum, por exemplo, encontrarmos crianças fora da faixa etária da segunda infância que ainda não sejam alfabetizadas, não saibam contar ou que tenham dificuldades. Além de começar o seu entendimento acerca das questões de gênero (tipos e estereótipos). Também há mudanças na coordenação motora (fina e grossa), noção de si no espaço (visão periférica) e no equilíbrio (sentido vestibular).

Brincar é uma atividade comum da infância e também é algo que deve ser explorado e estimulado principalmente no que tange os primeiros anos escolares, além da imaginação.

Para Bee e Boyd (2011) por meio do brincar que ela construirá seu ciclo social, a interação com outras crianças contribuirá para o seu desenvolvimento socioemocional e a forma como irão executar esse brincar está ligado às suas mudanças de pensamento, comportamento e sentimento.

É dito que “os primeiros anos são um período sensível para alguns tipos de desenvolvimento e ao mesmo tempo altamente canalizados” (Bee e Boyde, 2011, p. 490). Ou seja, que nos utilizemos dessa fase como uma folha quase em branco para que novos conhecimentos também sejam inseridos nessa construção da criança.

2.2.1 A Dança para o desenvolvimento da criança

Como abordado anteriormente, nesse processo de maturação a criança passa por algumas mudanças cognitivas, físicas e socioemocionais relacionadas à forma como seu ambiente interage com ela e isso terá forte influência em seu desenvolvimento. Pensando nessa questão ambiental, podemos dizer que mesmo ainda pequena a criança já tem algumas vivências, ainda que não entenda do que se trata, que podem ser consideradas na Dança por meio do processo metafórico, por exemplo.

O que está sendo mostrado precisa ter um sentido não só para quem está assistindo, mas principalmente para a criança, que muito tem a ver com o que ela já (re)conhece. Logo, é necessário haver essa compreensão por parte do Arte-Educador, e do Educador no geral: que a criança é o protagonista do processo e é importante ouvi-lo - ainda que ele não saiba se expressar.

Ainda na concepção de Piaget, em Papalia e Feldman (2011) é citada a propriocepção – onde o indivíduo se percebe no espaço e no tempo – e a exterocepção, que trabalha em conjunto com os sentidos, em conjunto com os sentidos (visão, olfato, audição, tato, paladar). E no ambiente escolar, nessa etapa da educação, é comum encontrarmos crianças com dificuldades de equilíbrio, que não conhecem algumas partes do corpo importantes para seus movimentos cotidianos, que não sabem o que podem fazer.

Conforme os PCNs⁴ (1996), o ambiente escolar deveria estar disposto e mobiliado de maneira a estimular a autonomia do aluno e de seus movimentos de forma livre. Conforme o mesmo, é preciso que as carteiras sejam móveis, que as crianças tenham

⁴ Parâmetros Curriculares Nacionais

acesso aos materiais de uso frequente, as paredes sejam utilizadas para exposição de trabalhos individuais ou coletivos, desenhos, murais.

Conforme Scarpato (1999) traz essa problemática da docilização se apoiando em Laban e Freinet⁵, onde ambos destacam a importância do movimento no aprendizado da criança e na sua construção integral, socialmente e com si mesmo. Enquanto o método de Laban vem com a liberdade de movimentos, com sentimento ao mesmo tempo que critica a competitividade e individualismo estimulados na Dança, a pedagogia de Freinet questiona a educação tradicionalista, onde é privilegiado o aprendizado intelectual e o corpo é deixado de lado, esquecido como constituinte do todo e como engrenagem, sendo lembrado somente no horário da educação física, recreio ou eventos pontuais.

Quando se trata de uma pedagogia onde a obediência é dogmática, não considera as constantes metamorfoses pelas quais a sociedade passa todos os dias, ou seja, não preparam aquela criança para o que ela vai encontrar fora da escola. Aponta ainda que, segundo a concepção de Freinet, o ambiente escolar torna-se um lugar não convidativo tanto para as crianças como para os professores devido a alguns fatores. A escola tornou-se um lugar de cores monótonas, sem vida, sem atrativos e estímulos ao imaginário das crianças. Nessa linha podemos pensar o *procedimento metafórico* como aliado no estudo do movimentar-se e do *fazerpensar* em uma abordagem de melhor entendimento, em que:

Consiste na compreensão de que ele instaura, de fato, o sensório-motor e os conceitos abstratos, juntos. A comunidade de ambos (sensório e abstrato) se nomeia de corponectividade, para mostrar que, no corpo, teoria e prática não são independentes. Com este conceito, abandona-se a oposição entre mente e corpo e entre o ensino e aprendizagem. (Rengel, 2007, p. 6)

Partindo da linha de raciocínio de Laban, em que o movimento é o meio pelo qual nos conectamos com o mundo e com as pessoas, o processo metafórico se dá a partir dessas conexões, de novas sensações e percepções. Considerando as vivências que a criança já teve até aquele ponto, mesmo que pouco exploradas, e que podem agregar à construção de algo. Aqui, portanto, entra o entendimento de que "o procedimento metafórico do corpo instaura a corponectividade" (Rengel, 2007), fazendo com que a ação *fazerpensar* seja uma única ocorrência.

⁵ Rudolf Laban é tido como o maior teórico da Dança do século XX, tendo dedicado sua vida ao estudo do movimento, com foco no movimento humano e sua ligação com o espaço que o cerca. Célestin Freinet foi um pedagogo francês pioneiro no movimento das escolas modernas onde se opunha à educação tradicionalista e limitante comum à época.

O que acontece é o que Freire (1991) chamou de “um corpo minúsculo com uma imensa cabeça”, a afirmação de que a educação valoriza mais o aprendizado intelectual, sentado, parado, quieto, sem que o aluno possa falar e se expressar, e onde o professor é o único detentor de todo conhecimento, e que o corpo não é partícipe desse processo.

A educação progressista, aderida por ele e por Freinet, tinha como intuito o total oposto. Ao invés de corpos quietos tínhamos corpos em constante movimento, para estimular a autonomia dos alunos; o professor deixa de ser o único detentor de conhecimento e passa a ser MEDIADOR, onde também poderá extrair novas experiências e aprendizados em conjunto com os alunos; o intelecto deixa de ser o único caminho para o aprendizado e o movimento passa a ser valorizado nesse processo. Freinet, em sua abordagem, visa elaborar atividades que realmente prendam a atenção das crianças e que despertem seu interesse no que está sendo construído.

“A criança de hoje não sente porque não lhe dão tempo para isso. [...] O mundo contemporâneo não permite ao homem viver essas sensações, perceber o que ocorre consigo e ao seu lado [...]” (Scarpato, 1999). Nós temos uma tendência natural a aprender com mais facilidade o que nos desperta maior interesse, aquilo que de certa forma alimenta nossas necessidades, e seguindo a perspectiva de Freinet algumas das principais necessidades vitais envolvem criar, se expressar e se comunicar. Logo, isso não pode ser negado ao indivíduo, principalmente em sala de aula.

Os atos das crianças e sua interação com os outros desenvolvem a expressão verbal, social, artística, corporal e percepção do mundo e do que acontece ao seu redor, onde vai captando, observando, aprendendo e formando seus conceitos (Scarpato, 1999). Além das mudanças físicas que a criança está passando, ela lidará também com um novo ambiente em que provavelmente sua criatividade poderá ser podada e seu cognitivo está também se moldando a tudo isso.

Porém acaba-se não havendo espaço para o trabalho destas quando a Dança é colocada como uma atividade secundária ou presente apenas perto de dias específicos do ano. A Dança possibilita que a criança desenvolva essa consciência do “eu”, tendo autonomia sobre seu *corpomente* e sobre o seu *fazerpensar*.

Nesses primeiros anos escolares, a brincadeira de *faz de conta* se faz presente e é algo que pode ser utilizado em conjunto com atividades dançantes trazendo aspectos das datas comemorativas para que o imaginativo delas seja estimulado para além de apenas copiar quem está à frente.

Movimentos de seu dia a dia, ações de rotina, o caminhar, o correr, o saltar, ficar na ponta dos pés para alcançar algo, o equilíbrio, abaixar, levantar, virar para um lado e para o outro, andar ou correr no espaço (se houver) que podem ser explorados em uma prática para fins de que elas possam desenvolver a parte de consciência corporal e de espaço, de tempo ou velocidade.

2.3 A concepção da polivalência quanto à Dança na escola

Segundo Oliveira e Nascimento (2019) compartilham do pensamento de que enquanto educadores o nosso trabalho é, também, saber se utilizar da diversidade que temos em sala de aula. Cada criança tem suas singularidades e suas próprias construções, e estas devem ser vistas e exploradas com criatividade – que é um traço marcante do mundo artístico, dentro do possível.

Nem sempre, no ambiente formal de ensino principalmente, esse traço será compreendido por outros docentes que não sejam da Arte-Educação ou Dança-Educadores ou que, assim como o senso comum, já tem uma concepção simplista da Dança e de que podemos criar qualquer coisa em segundos sem que seja necessária uma pesquisa, um estudo por trás, sem que haja um processo de construção, como um mágico tirando um coelho da cartola.

Por ser um ambiente onde prevalecem os componentes tidos como “sérios”, não é de se espantar que tanto professores como a gestão da escola não vejam motivo em aulas de Dança frequentes, aulas sistemáticas, assim como as outras tem seu espaço. A forma como nós, profissionais da Dança, nos colocamos e nos posicionamos neste local de ensino acerca dessas formas de pensar sobre ela, também influenciará na forma como o trabalho feito será considerado e levado em diante. É necessário que saibamos trilhar uma trajetória respeitosa tanto com o corpo discente como com o corpo docente, para que assim o trabalho com a Dança seja entendido além dos conceitos que já se perpetuaram.

Ao questionar, considerar e propor alternativas de articulação das expressões não verbais sem aprofundamento do tema, talvez reforce a ênfase tão defendida pelos autores, quanto à necessidade de articulação da arte com a realidade do aluno, da escola, o investimento na criatividade, na construção e mediação do conhecimento, na perspectiva de que arte se ensina com arte (Oliveira e Nascimento, 2019).

Mesmo hoje, ainda vemos professores que não têm formação em Artes lecionando a mesma em conjunto com uma ou mais disciplinas na escola. Geralmente atividades de

colorir, de cobrir, de pintar, mas sempre desenhos prontos, ou figuras conhecidas das crianças que incentivem o seu gosto pela atividade.

Nas escolas haverá um amplo público com relação à particularidades, como já dito, dentro do nosso campo de estudo e formação são boas as possibilidades que possam ser trabalhadas considerando a bagagem que aquela criança já traz, mesmo que limitada, pois ela ainda está em fase exploratória, ainda há muito a ser explorado.

O caminho para que a Dança seja entendida como um componente, de igual importância e que precisa ter um pouco mais de atenção e cuidado ao contato com o corpo estudantil da escolaridade, precisa ser trilhado pelos próprios profissionais da área, explorando e levando esses conhecimentos, ampliando a gama de local de aprendizado, até mesmo para que algumas formas de pensar acerca da Dança sejam mudadas com o tempo e o trabalho desenvolvido.

A estrutura dada ao nosso meio, na educação, é algo que vem sendo construído e internalizado durante longos anos, logo para que isso seja desmistificado e desconstruído ainda há muita estrada a ser percorrida. Não é algo impossível de ser feito, mas também não é um trabalho fácil dentro de um sistema que nos restringe tanto enquanto pessoas como enquanto profissionais.

2.3.1. A concepção da Dança-Educação quanto à Dança na escola

Sabe-se que “a dança considerada historicamente a mais antiga das manifestações socioculturais, sempre esteve pouco presente nas escolas” (Sousa et. al, p. 505, 2014). No primeiro tópico que constitui essa pesquisa vimos uma linha do tempo da Arte na educação de nosso país e como a Dança sempre foi excluída desse processo.

Vimos o Teatro sendo explorado por Anchieta em seus Autos, tendo indígenas como fantoches de suas histórias pejorativas, os Jesuítas trabalhando a música com os cantos Orfeônicos e seu preconceito com o trabalho manual devido a associação com escravos, e como a Dança era praticada até então somente em ambientes informais, depois passando ao ensino técnico, ao ensino particular e formal e por fim chegando ao ensino superior com a Universidade Federal da Bahia, e até está presente no ensino básico porém ainda nas entrelinhas.

Ainda nos dias de hoje essa é uma problemática persistente, porém vem gradativamente a mostrar que caminha para uma mudança. A começar, a sua importância sendo aos poucos cada vez mais discutida, visto que aos primórdios essa não era uma pauta

está nem ao menos considerada relevante, em algumas escolas ainda permanece. Pode variar de escola para escola, dependendo de questões institucionais, políticas e socioeconômicas.

Enquanto pesquisadores e acadêmicos podemos andar em conjunto com os profissionais que já atuam nas escolas, pois um entendimento que tenhamos pode não ser de conhecimento do mesmo, assim como o contrário também pode ocorrer e a experiência do professor se faz necessária para entender o ambiente em que estamos e que público é esse. Nesse sentido, quando a interdisciplinaridade entra em cena, conseguiremos dialogar.

No entanto, na escola, fica incumbida ao Dança-Educador a função de criar e passar uma coreografia que seja de fácil espelhamento, em períodos específicos. Fora desses períodos é perceptível ou conversável se a escola abre exceções ou não para um trabalho mais exploratório, aprofundado, de conhecimento e ao Dança-Educador sobra a função de passar uma coreografia reproduzível, de fácil espelhamento, em períodos específicos, onde fora deles a escola não dá real abertura para que um processo mais aprofundado de conhecimento sobre a Dança e seus signos seja contemplado. Ou seja, mesmo a Dança já sendo reconhecida como área de conhecimento segundo os PCNs de 1997.

Quando se trata do ensino da Dança por professores que não tenham formação em Dança e do seu ensino na Educação Física, por exemplo, que é onde geralmente alguns discentes terão seu primeiro contato com a linguagem, Pinto (2015) tem a seguinte percepção: um ou outro trabalha a Dança por iniciativa própria, sem que isso constitua parte do planejamento escolar, como relatados por eles mesmos em conversas informais e, às vezes, sem se referenciar nos PCNs para a Dança, ou mesmo sem ter conhecimento acadêmico nesse campo.

3 PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO

Neste capítulo apresento os caminhos que norteiam a pesquisa e toda a filosofia basilar que a compõem, além de suas características e encerro essa apresentação com os procedimentos de coleta de dados e sua análise e, também, da metodologia utilizada para tal.

3.1 Aspectos epistemológicos

Do ponto de vista epistemológico, esta pesquisa foi concebida com base na perspectiva de ciência defendida por Morin (2005) e sua “Teoria da Complexidade”, tendo a transdisciplinaridade como foco na produção de conhecimento. Em sua teoria, resumidamente, Morin defende que a pesquisa científica não deve se limitar ao que está vigorando, ela deve expandir-se, procurar sair do quadrado, explorar outros ambientes e públicos. Segundo sua concepção, a *esoterização* do conhecimento científico apenas o limita a um grupo seleto de pessoas que são entendidas como detentoras de todo esse conhecimento.

Parte da inquietação do pesquisador, curiosidade essa que precisa ser despertada também pela educação e desde cedo. Desse modo, junto, também nessa concepção, Minayo (2002) em sua afirmativa de que nem sempre na cientificidade é necessário que sigamos um modelo à risca, assim podemos pensar quanto às particularidades da pesquisa. Deixando evidente que não existe neutralidade na pesquisa, mas sim um esforço de cada pesquisador para se posicionar restritamente dentro dos princípios da alteridade. Com base nessa concepção de ciência, que fundamentou a pesquisa, passo à delimitação da pesquisa, iniciando esse processo com a sua caracterização.

3.2 Características da pesquisa

Existem muitas possibilidades de classificação da pesquisa e aqui tomamos por base Minayo (2001) com a unificação de pensamento e ação e o caráter da pesquisa presente no trabalho, e com isso são apontados aqui sua finalidade, os objetivos a serem alcançados, métodos, participantes e o ambiente a ser realizada a pesquisa, coleta de dados e seus procedimentos, o proceder da análise e a abordagem utilizada para tal.

3.2.1. Quanto à finalidade

Trata-se de uma Pesquisa Básica que, de acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p. 34), consiste em “gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da ciência, sem aplicação prática prevista”. Não tem o objetivo de mudar o curso do objeto, mas traz benefícios ao campo que está sendo estudado assim ampliando o conhecimento que temos do mundo e tudo que o forma.

A problemática abordada na pesquisa é oriunda de discussões presentes nas aulas – voltadas principalmente à Licenciatura – do curso de Dança da Escola Superior de Artes e Turismo/UEA, e pelos pesquisadores, e que permanecem ainda diante das mesmas incógnitas tanto tempo depois. É um impasse construído com muitos anos de uma história única que permanece se perpetuando. Logo, tem por base a discussão acerca dos possíveis causadores para tal e as ideias em torno disso.

3.2.2. Em relação aos objetivos

Em relação aos objetivos mais gerais, esta pesquisa é de natureza descritiva exploratória. No campo descritivo, se faz necessária uma ampla pesquisa e coleta de informações sobre o objeto de estudo em questão, “descrever fatos e fenômenos” (Gerhardt e Silveira, 2009, p. 37). Segundo Gil (2008) a pesquisa de caráter exploratório tem como objetivo um esclarecimento mais amplo e geral sobre a temática em foco, faz-se necessária quando o fato é pouco explorado e por isso acaba se tornando algo difícil de ter uma concepção construída de forma assertiva ou pontual.

3.2.3 Métodos utilizados

Os métodos que segui caracterizam a pesquisa como qualitativa. Este tipo de pesquisa se ocupa, nas ciências sociais, com aspectos da realidade que não podem ser analisados em termos quantitativos.

Desse modo, sua aplicação é muito pertinente quando se aplica ao universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, ou seja, aos aspectos mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos estudados (Minayo, 2002).

3.2.4. Quanto ao ambiente

A partir do ambiente em que foram coletados os dados, esta pesquisa é classificada como pesquisa de campo, que consiste no recorte empírico do referencial teórico elaborado ao decorrer do processo de estudo para o projeto da pesquisa. Essa etapa consiste de entrevistas, observações, levantamentos de material documental, bibliográfico e instrucional. Segundo Minayo, (2002), este tipo de pesquisa abrange a relação entre o teórico e o prático de fundamental importância no que tange ao caráter exploratório da pesquisa, de confirmação ou refutação de hipóteses e construção de teorias.

3.3 O ambiente de pesquisa e seus participantes

Foi realizada entrevista com somente três professoras, de meu conhecimento, tendo como critério de inclusão ter formação em Dança. Que tenham ou tiveram experiência com a faixa etária da segunda infância, de anos iniciais na faixa etária focal, de Educação Infantil e Anos Finais -, acerca de suas vivências enquanto Arte e Dança-Educadoras no ambiente escolar, predominantemente polivalente quanto à Arte. Na primeira parte da entrevista, o perfil profissional e acadêmico das participantes foi abordado e o tempo de atuação da rede básica de ensino. No segundo momento, suas experiências enquanto professoras de Arte tendo formação em Dança e a relação das crianças com a linguagem, antes e após ter contato com as aulas.

3.4 Procedimentos para a coleta de dados

Os contatos iniciais foram feitos via WhatsApp com o objetivo de sondar o desejo das profissionais de participar da pesquisa. Feita essa sondagem, agendamos os encontros para a realização das entrevistas de forma que ficasse viável para elas. Para que as entrevistas pudessem ocorrer, obtive autorização formal por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinado por cada uma delas previamente. Os encontros foram realizados com base na disponibilidade de cada uma, sendo um deles nas imediações da Escola Superior de Artes e Turismo e as outras duas vias Google Meet. Desse modo, realizei as entrevistas individualmente.

3.4.1 Instrumentos para a coleta de dados

Para que fossem obtidos os dados necessários à pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas⁶, considerando que é uma temática mais ampla e que o caráter da pesquisa não é um quantitativo, além de se mostrar o melhor meio para que as respostas fossem mais elaboradas ao mesmo tempo mantendo um ritmo mais fluido sem sair do ponto de partida da pesquisa. As entrevistas, foram realizadas com um passeio pela graduação das participantes e suas especializações, se tiverem, e logo em seguida entram em suas experiências como professoras em sala de aula.

3.5 Procedimento para análise de dados

Tendo como norte o método de análise de conteúdo, de Bardin (2016), e também algumas considerações de Gil (2008), consistindo em natureza e extensão dos dados, instrumentos de coleta e embasamento teórico que estrutura o trabalho. Assim, a análise foi realizada em etapas (figura 1), sendo: Transcrição das entrevistas realizadas; Separação e organização das mesmas; Identificação das categorias pesquisadas e Análise do material selecionado.

Figura 1 - Esquema dos procedimentos metodológicos para análise de dados



Organização: LIMA, Vitória R. S., 2024.

⁶ Composta por frases que vão nortear a entrevista de forma a obter respostas que se encaixem na temática da pesquisa. Não é constituída por uma ordem de perguntas a ser seguida à risca, a entrevista ocorre tal qual uma conversa, de forma fluida

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, foi apresentado os materiais coletados durante a pesquisa, partindo do perfil das pessoas participantes, conforme as suas formações acadêmicas e experiências profissionais. Na sequência, é destacado as demandas da escola em relação à Dança e, em seguida, como as professoras entrevistadas, responderam as demandas, desenvolvendo as atividades junto às crianças. Por fim, a respeito da investigação dos benefícios da prática, reflete-se sobre algumas mudanças que as atividades de Dança podem trazer aos alunos que são oportunizados o contato com as aulas.

4.1. Perfil das participantes

As questões relativas à ética é um ponto determinante nas pesquisas que envolvem seres humanos, e como forma de manter em sigilo o nome e informações cedidas pelas participantes da pesquisa, utilizei nomes fictícios, sendo: participante um - *Tesoura Sem Ponta*, participante dois - *Giz de Cera Rosa* e participante três - *Massinha Verde*. Todas serão identificadas respectivamente de acordo com a ordem a que as entrevistas ocorreram. O mesmo se deu em relação a alguns dados que poderiam de alguma forma facilitar a identificação das participantes, o que me levou a omiti-los. (tabela 1).

Tabela 1 - Participantes e Nomes fictícios: Relatos dos Entrevistados

Participantes e Nomes fictícios	Relatos
Tesoura Sem Ponta	É graduada em Dança pela Universidade do Estado do Amazonas, tem Pós-Graduação em Gerontologia, Metodologia do Ensino Superior e Gestão e Exclusão Escolar. Também tem Mestrado em Dança pela Universidade Federal da Bahia. Atua em sala de aula há nove anos e sempre trabalhou com Ensino Infantil e Ensino Fundamental. Trabalhou em escolas tanto da rede privada quanto da rede pública.
Giz de Cera Rosa	Graduada há dez anos em Dança pela Universidade do Estado do Amazonas. Tem Pós na Uniasselvi e Mestrado ainda em curso, pela UFAM. Atua há nove anos em sala de aula, com início na escola regular, dois anos em escola particular, e em 2016 ingressou na SEDUC. Atualmente professora de Ensino Médio, com experiência em Ensino Fundamental.
Massinha Verde	Tem oito anos de atuação em sala de aula como professora de Artes da SEDUC - desde 2016. É formada em Licenciatura em Dança pela Universidade do Estado do Amazonas e tem Pós-Graduação em Docência do Ensino Superior pela Uninorte. Teve contato com Baby Class, Ensino Médio e Fundamental, sendo atualmente professora de Fundamental II.

Organização: LIMA, Vitória R. S., 2024.

A escolha dos nomes fictícios (tabela 1), remete à alguns materiais geralmente utilizados em aulas de Arte, que a meu ver são mais marcantes. Essa foi uma forma de marcar a presença das crianças no trabalho, ainda que elas não tenham participado da pesquisa. Sua presença foi marcada tão somente pelas percepções das professoras acerca de suas participações nas aulas.

4.2 Diálogos e conexões: a junção de saberes das participantes e autores referenciados

A partir deste ponto vou dialogar com as falas das participantes aos escritos do referencial em meu trabalho, de forma que a pesquisa se amarre mais fluidamente possível. Veremos aqui como é a realidade vivida por essas professoras enquanto tendo formação para Dança-Educadoras, se vendo em um cenário polivalente, e seus relatos em alguns momentos.

Como objetivos específicos do trabalho tenho em foco identificar essas datas comemorativas e como são escolhidas e inseridas, e como a professora vai trabalhar essas demandas dentre tantas outras exigências a cumprir; analisar a visão desses professores sobre o ensino da Dança na escola e de que maneira essa linguagem entra nas datas comemorativas, como ela é trabalhada por esses profissionais; e ainda, investigar seus benefícios - ou ausência deles - que essa prática trouxe aos que tiveram contato e o que mudou em seu desenvolvimento em relação aos aspectos da sala de aula.

4.2.1 Dança nas escolas como “brinco de festa”⁷

Como discutido anteriormente, segundo Pinto (2015), a Dança se trata de uma alegoria para aquela comunidade atender ao que foi pedido legislativamente sem necessariamente procurar fazê-lo de forma a realmente agregar conhecimento ao processo de aprendizado infantil e primeiros anos escolares dos estudantes.

O relato da *Tesoura Sem Ponta* de que “os diretores entendem a importância na Dança no sentido de que é pra criança ter um contato com uma Arte que ela vai ter pra mostrar pro pai em alguma festa da escola”, ratifica que isso também ocorre na realidade manauara e resume bem as respostas das três professoras acerca de como a escola vê a Dança naquele

⁷ “Termo utilizado pela prof^a Dr^a Amanda Pinto em seu livro, Dança como área de conhecimento: dos PCNs à sua implementação no sistema educacional municipal de Manaus, de modo a ilustrar a perspectiva da escola sobre a Dança apenas como um atrativo de entretenimento para a festividade, como um acessório.

ambiente. Essa visão da direção alcança o corpo docente e se estende ao corpo discente, sendo assim tal distorção é levada ao decorrer da jornada estudantil e também à comunidade de pais e responsáveis por extensão, apenas perpetuando a Dança como entretenimento em todos os seus sentidos.

Nesse contexto limitante ou até restritivo, o Dança-Educador se vê diante de uma demanda de atividades com um calendário já pré-definido (escolas da rede pública, de SEDUC e SEMED já estabelecem um calendário com datas, festividades, recessos, feriados, início e fim de período letivo) que precisa ser cumprido com prazos estabelecidos. Não sobrando, portanto, espaço para atividades que exijam um maior tempo de criação e reflexão acerca do que está sendo desenvolvido e elaborado com as crianças.

Desse modo cria-se um impasse, principalmente quando falamos de procedimento metafórico (Rengel, 2007) e de como é necessário o pensar para que ele aconteça, é que atualmente o que menos se tem na escola é tempo para pensar - como Scarpato (1999) bem observa quando ela fala sobre essa pressa do mundo contemporâneo e que à criança não é dado esse espaço para pensar e sentir. A preocupação maior é atender à demanda, no tempo solicitado, podendo depois disso - ou não - ter abertura para novas contribuições com os estudantes, mas variando muito de escola para escola.

Uma das participantes, por exemplo, conta que em sua experiência com duas escolas diferentes, ambas da rede pública, uma escola seguia à risca o calendário enquanto a outra era mais flexível à realização de atividades ligadas à Dança fora dos períodos festivos. Ela explica:

É assim, trabalhei em duas escolas de ensino fundamental, né. A primeira cumpria rigorosamente o calendário da SEDUC, então era muita atividade, e a gente acabava não tendo muito tempo pra desenvolver atividades com um pouco mais de reflexão, sabe. [...] Na segunda escola já quase não tinha, era bem à vontade pra fazer. Não tinha quase festas, eles seguiam o calendário, mas de uma forma muito mais flexível, então a gente tinha um pouco mais de liberdade pra trabalhar. (*Giz de Cera Rosa*)

Entendo com seu relato que em muitos casos o próprio professor é quem vai ter que encontrar um espaço para a Dança em meio à rotina escolar. Oliveira e Nascimento (2019) falam sobre esse posicionamento, e de como mostrar que aquele trabalho é importante gera um maior entendimento da linguagem e da Arte em si, e nesse campo. Se a professora releva, deixa como está ou se limita à somente o que a escola espera, esse ciclo apenas continua.

A professora Massinha Verde relata que em algumas escolas ela é que delimitava as datas comemorativas que poderia trabalhar delimita as datas comemorativas que poderá

trabalhar (podendo ser no máximo três), acredito eu que: uma no começo do ano, uma no meio do ano (geralmente Festa Junina) e uma ao final do ano escolar. *Giz de Cera Rosa* já relata que pode acontecer de a escola seguir rigorosamente o calendário da rede estadual ou municipal, mas a *Tesoura Sem Ponta* também explica que pode acontecer da própria gestão da escola delimitar quais datas serão trabalhadas. Além das pequenas comemorações internas que não são abertas à comunidade de fora da escola, somente para funcionários, professores e alunos.

Percebo que varia também do ensino público para o ensino particular, pois todas as três participantes têm experiência com ambos tipos de ensino. E a tendência é que a escola particular esteja mais preparada estruturalmente⁸, para uma aula com Dança que precise de um pouco mais de exploração e contextualização, que seja um pouco mais elaborada e que não se prende somente a esses dias específicos do ano letivo. Nesse contexto de ambiente propício, segundo o pensamento de Freinet, o ambiente, segundo sua concepção, o ambiente precisa ser convidativo, tanto à criança como aos docentes. Na educação pública, a escola não está procurando fornecer um ensino que se preocupe também com a corporeidade daquele indivíduo, mas com o seu intelecto.

Uma “aula” de Dança que vai ocorrer somente três vezes no ano ou menos, certamente, não precisa de espaço adequado para acontecer, certo? Mas quando paramos para pensar que a escola também dispõe de biblioteca, laboratório e sala de recursos, que em muitos casos nem sequer abrem ou são usados, por que não investir em um espaço onde a criança tenha seu tempo exploratório respeitado e juntamente a isso possa ainda se desenvolver de forma saudável e construtiva para o *corporeidade*? Ainda na linha de pensamento de Lenira Rengel.

Importante também ressaltar que uma sala própria para atividades de Dança não é apenas para o conforto e comodidade, mas também para evitar lesões ou injúrias que possam ocorrer sem um piso adequado, por exemplo. Além disso, os espelhos que compõem uma sala de Dança auxiliam na consciência corporal da criança.

Massinha Verde explica que geralmente direciona esses alunos⁹ que ela percebe que nutrem um interesse a mais de realmente estudar Dança e quem sabe seguir carreira, faz um levantamento de instituições e locais onde há essa fruição e os encaminha. Ou quando os

⁸ “E possui estrutura não quer dizer que as aulas sejam feitas na perspectiva da área de conhecimento”

⁹ Em muitas partes da análise eu me utilizei da palavra “alunos/aluno” por se tratar de um termo utilizado pelas próprias professoras em suas falas. Porém, com exceção desses momentos, eu evito seu uso devido a etimologia da palavra e minha discordância com a sua atribuição às crianças.

pais não autorizam que o filho faça parte da apresentação da data comemorativa ela ainda assim os permite que eles participem dos ensaios, pois também aprendem a observar e ali ainda estão em interação com os colegas e ocupando-se com uma atividade que será contributiva ao seu desenvolvimento. Vemos isso quando Portinari (1989) reforça que a Dança, desde seu surgimento, relaciona expressividade e comunicação, uma vez que os primeiros povos da civilização se utilizavam da mesma para socialização. Como Pinto (2015) cita:

[...] Ela acaba por servir como o adereço do evento e se, em alguns casos, ela não conseguir animar o público ao final de sua “performance”, entende-se que ela não conseguiu atingir seu objetivo. (Pinto (2015, p. 29)

Então, de certo modo, entendo que a demanda direcionada às professoras de Arte/Dança é a de que só serão lembradas em dias nos quais sua formação terá utilidade para a escola. Ainda que no sistema escolar brasileiro o *corpocriança* e a sua expressividade seja silenciada, no dia da Dança a criança precisa saber dançar com maestria e o professor precisa saber se desdobrar para além de dialogar com seus alunos, ainda saber mediar gestão da escola, demais docentes e seus componentes e cumprir seu planejamento.

Os dados até aqui analisados, e que nos indicam as demandas escolares em relação à Dança, nos encaminham para uma questão igualmente importante: a percepção dessas professoras acerca da Dança na escola.

4.2.2 A Dança na percepção das três Dança-Educadoras

Fatores como a falta de espaço físico e demanda de carga horária são marcantes quando abordamos como a Dança é trabalhada na escola, e isso muito tem a ver com os prazos do calendário e de conteúdo a ser cumprido durante o ano letivo, incluindo avaliações e pontuais eventos/festividades entre uma coisa e outra. É muita coisa para pouco tempo, e entende-se que ficam sujeitos a um ensino raso. Porém, para driblar isso, as professoras usam e abusam de sua criatividade para elaboração de atividades que contribuam no processo e ao “resultado” que precisa ser entregue, sem que necessariamente precisem de mais tempo para exploração daquela temática ou conteúdo.

As participantes explicam em suas falas, de formas diferentes, que é possível trabalhar a Dança fora dessas datas estabelecidas. Porém, é preciso haver acordos e diálogo entre o professor e a gestão da escola, e com outros professores também se a prática for algo que envolva somente o componente Arte, até para que não interrompa ou prejudique o

andamento do planejamento de outros docentes. Por exemplo, temos na participante *Massinha Verde* que:

[...] o único momento que você vai ter pra mostrar a questão da Dança vai ser justamente nas datas comemorativas. Porém, em todo caso, é árduo né, porque você vai ter que separar o tempo, ou seja, trabalhar a mais, se você quiser que aconteça. Lógico que é tudo uma questão de negociação com a gestão. Vocês vão ter que negociar com a gestão sobre o trabalho que eles querem, se eles querem - que ainda tem isso, porque pode ser que não queiram - e você que vai ter que correr atrás desse trabalho. Pra incluir a Dança. Então é um trabalho difícil, não é um trabalho fácil não. O professor de artes ele tem uma sobrecarga aí.

Observo que essas condições, por mais que ainda estejam presentes no contexto escolar, não ocorrem da mesma forma em todas as escolas. Como dito, pode variar de escola particular para escolas de rede pública, mas há escolas públicas que podem sim desenvolver atividades de Dança até mais exploratórias e reflexivas, com contexto, do que no particular.

Até porque, como citou *Tesoura Sem Ponta* em dado momento da entrevista, na escola particular a modalidade da Dança que mais se tem, e para meninas, é o balé clássico: “[...] principalmente quando se é trabalhado nessa faixa etária, se trabalha só com meninas - no privado né, falando no sistema privado - é balé. Dificilmente será outra linguagem”. E acaba não havendo abertura para outras ramificações com outras estéticas.

Diante dos relatos das professoras, noto que com os eventos que ocorrem devido certas datas como Dia dos Povos Originários (antes conhecido como o Dia do Índio), Dia da Consciência Negra, a própria Festa Junina, podemos explorar questões regionais e folclóricas dos povos e locais de origem de cada um, explorando o contexto histórico das danças e associando à aspectos culturais que sejam do conhecimento ou de fácil reconhecimento para as crianças.

Quando se trata do Dia da Árvore, ou temáticas que tenham a ver com o meio ambiente, incentivam a educação ambiental e familiaridade com questões sociais que possam estar ocorrendo fora daquele ambiente. A criança poderá enxergar além do que ela ouve ou vê em casa onde, mais tarde, em outra fase de seu desenvolvimento, terá a capacidade de formar uma opinião mais concreta sobre certas temáticas, mas que já não serão mais estranhas para ela uma vez que já teve contato na escola.

Tesoura Sem Ponta contou que a dança a qual ela consegue trabalhar nas escolas mais livremente é justamente a Folclórica, devido ao ambiente. Algumas restrições, questões de religião, fica mais fácil de ligar o conteúdo à prática e ainda trabalhar os fatores de movimento, e os aspectos que precisam ser desenvolvidos nesse processo. Além de que, geralmente, ao final do processo, as crianças demonstram identificação, curiosidade, querem

explorar mais daquilo, ficam surpresas com as possibilidades dentro da modalidade que não conheciam antes ou conheciam de forma superficial. Em seus dizeres:

Eu como uma professora que sempre estou na corponectividade, a dança folclórica ela tá sempre presente na vida das minhas alunas, alunos e alunas. E aí eu tento trabalhar isso sempre, na sala de aula. Até mesmo quando fazem balé, eu chamo de curumim, cunhatã, e eles já entendem. No começo “O que que isso professora?”, “É menina, você sabia? É menina, criança, na língua tal”. Então assim, é essas falas que vão fazendo elas se aproximarem da nossa origem, sabe, das nossas raízes.

E quando falei sobre a Dança no contexto escolar, uma das características dessa linguagem é a de que podemos trabalhar o multiculturalismo, questões folclóricas, e com isso as crianças terão conhecimento de sua região e de outras regiões e histórias. Exercita o conhecimento da pluralidade e diversidade. Como citado por Batalha e Cruz (2019), “[...] o problema não é a presença da Dança em datas comemorativas, o problema ocorre quando este ensino fica restrito a eventos pontuais”.

Por serem professoras formadas em Dança, elas fazem referência à sua formação, que envolve muito conhecimento, pesquisa e estudos. São professoras que já tiveram contato com diversas danças, tanto na graduação como em suas vivências fora da Universidade e até fora do Estado. Portanto, não deixa de ser um desafio ensinar a um corpo “verde”,¹⁰ um corpo cru, o que um corpo amadurecido e treinado já consegue fazer com mais facilidade.

Na sala de aula precisamos trabalhar com o que está ao nosso alcance, e tendo isso em mente é importante usar de uma linguagem que a criança conheça e entenda e que, caso não conheça, ao mesmo tempo desperte sua curiosidade - como foi o caso do relato acima, da *Tesoura Sem Ponta* esse aspecto metodológico é enfatizado quando discutimos, com Scarpatto (1999), sobre a abordagem pedagógica de Freinet, pois procura elaborar atividades de forma a prender atenção da criança sem precisar obrigá-la de alguma forma.

Massinha Verde também relata essa questão, devido ter experiência também com outras faixas etárias, já tem um pouco mais de habilidade a essa adaptação e consegue conversar com o estudante para que ele entenda o que está acontecendo e que também consiga formular suas próprias opiniões sobre o assunto. Além de se utilizar de ferramentas do conhecimento daquele público a seu favor na construção e execução das atividades - o que em uma era digital é muito importante.

¹⁰ Alguns professores, durante a minha graduação, utilizaram esse termo de forma descontraída, se referindo a um corpo que ainda não teve contato com as aulas ou ainda está em processo de conhecimento de seus limites e capacidades.

Giz de Cera Rosa, em sala de aula, também procura amarrar conteúdos com a prática trazendo aspectos culturais e fazendo atividades que explorem a movimentação do aluno de forma a ele entender que uma dança pode originar de um movimento seu, ou de um som, e também se utiliza de jogos para introduzir aquela dinâmica à turma. Temos uma maior noção desse impacto quando ela fala “Eu creio que essas práticas acabam, sim, marcando o aluno, deixando uma experiência. ”

Quando tem esses eventos maiores, que são interdisciplinares, é mais tranquilo, realmente há essa flexibilidade. Mas quando não tem você tem que se limitar ao teu horário de aula e aos horários vagos que a turma tem. Que você esteja com horário vago e a turma também. Dificilmente há uma negociação, até porque todo mundo tá correndo atrás do mesmo objetivo, querem fechar bimestre, fechar nota, fazer trabalho, cada disciplina. Então, assim, acabam não tendo essa flexibilidade.
(*Giz de Cera Rosa*)

Noto que há uma semelhança nos relatos, quando questionadas sobre “como é a receptividade da escola com outras atividades de Dança que não os ensaios para eventos”: que realmente é um trabalho de adaptação. A escola dá uma maior liberdade de trabalho na época festiva, onde tanto os demais professores como os gestores da escola não irão interferir no tempo de ensaio e nas retiradas de turma da sala de aula. No entanto, quando são eventos pequenos, essa liberdade já se limita. Ela precisa ocorrer, mas, por exemplo, o professor já não pode tirar a turma de sala fora dos seus tempos de aula, levá-los para auditório ou refeitório, até mesmo para a quadra. Precisa se limitar à sala de aula, tendo espaço ou não.

4.2.3 A percepção da turma sobre a Dança

Até aqui percebo que há uma problemática bem marcante: que na sala de aula o *corpocriança* não tem voz. No andamento daquela aula ela perde seu espaço de fala e suas percepções e reflexões acerca de todo aquele processo. Sua opinião é deixada de lado.

Dentro da Arte essa é a parte mais interessante e importante do processo. Afinal de contas, se a criança não refletir, como pode ter entendimento sobre o que está vendo e fazendo? Se não entender, como ela vai expressar isso? E se não expressar, como vai saber se outra criança tem uma visão parecida ou diferente da dela e discutir sobre isso - à sua maneira -, que será significativo para que ela entenda que cada ser humano terá uma abordagem diferente sobre algo, não necessariamente havendo um certo ou errado?

Aqui podemos associar à abordagem Piagetiana acerca da segunda infância onde é abordado por Papalia e Feldman (2013) sobre *teoria da mente*, em que entram as crenças, desejos e intenções da criança e que a partir disso ela vai entender que os outros também

terão suas crenças, desejos e intenções. Ela verá que existe individualidade e que, mesmo que esteja no mesmo ambiente com aquela pessoa, seus pensamentos não serão iguais. Vejo, pelos relatos, que diante de uma programação escolar anual tão extensa e cheia de compromissos e prazos, não é incomum que essa parte da aula não aconteça, até pelo tempo limitado em sala. Então não é algo que o professor escolhe não fazer.

Como disse *Tesoura Sem Ponta*, quando perguntada sobre esse momento de conversa e feedbacks com as turmas: “criança é espontânea, ela vai dizer o que ela gostou e o que ela não gostou, o que ela entendeu [...]”. Então no meio do trabalho, comentários, brincadeiras, conversas, interações da criança também encaixam como ponto de partida para esse feedbacks - que não precisa ser uma aula inteira voltada para isso, já conta a consideração em ouvi-los sem que eles precisem estar diretamente voltados para o professor e tentar incluir o que for possível na atividade, para que eles vejam que eles também fazem parte do trabalho, e não só o professor.

É o momento mais difícil de você ter, porque às vezes você sai de um conteúdo e já tem que correr pro outro, e tem os prazos que não te dão esse tempo de feedback com os alunos. Então você é que tem que achar o momento do feedback. E às vezes não dá tempo, mas nos momentos que eu tenho, que normalmente é no final do bimestre, que é o momento que sobra tempo, aí eu entro numa conversação. Eu não dou aula nesse momento, acaba sendo um momento de ouvir eles, o que gostaram, o que entenderam... [...] Então esses feedbacks são muito legais, mas é muito difícil de fazer. A gente tenta né, é mais a tentativa, mas eles vão te dando o feedback às vezes só em sala de aula mesmo, sobre o que eles gostaram. [...] É a forma como eles interagem com você que você vai saber o que eles gostaram, o que aprenderam. (*Massinha Verde*)

O que também pude perceber com as falas e relatos é que transformar aquela sala em um ambiente propício para aquele momento de criação é fundamental para as aulas de Arte, mas principalmente para as de Dança. Quando temos professores que nos deixam à vontade para nos expressar, dentro das nossas limitações, dialogando com a nossa linguagem, e onde há paciência e tantas possibilidades de exploração finda sendo leve criar algo relacionado ao que está sendo estudado, podendo acontecer até mesmo sem que a criança perceba que está criando.

É uma das questões trazidas no livro “*Práticas pedagógicas em Artes: espaço, tempo e corporeidade*” (2012), abordada por Loponte. Ela explica que é na aula de Artes que a criança vai ter abertura para expressão e elaborar, criar, a seu modo, mesmo que com mediação. Ainda é dito que para a criança a Arte tem um outro significado com relação à forma como os adultos a vêem, pois a criança ainda está em construção, ainda está formando

sua visão de mundo e ainda há um simbolismo (Papalia e Feldman, 2013) e o adulto não. A pessoa adulta já está apegada ao que ela pode explicar e comprovar.

Nesse sentido, podemos citar aqui também o método Montessori de ensino¹¹, que é utilizado no âmbito escolar americano, mas que aqui no Brasil o mais perto que tivemos foi a educação de proposta emancipatória defendida por Anísio Teixeira e Paulo Freire e que, dentro disso, podemos lembrar que no PCN (1996) consta que a organização e mobília da escola deve estar disposta de forma a estimular a autonomia da criança.

Essa autonomia é fundamental em sala de aula, não só na linguagem abordada nessa pesquisa, mas em todas. Sabemos da importância de todas as disciplinas para a construção do saber e do conhecimento da criança ou adolescente ao longo da sua jornada escolar, visando sua preparação para o mercado de trabalho e a vida fora da escola, enquanto cidadãos. Mas o que seria do ser humano sem sua consciência, e sem a Arte, que em toda sua abordagem nos estimula a pensar além da nossa caixa?

Se não há esse espaço, entendo que o direito da criança de se desenvolver integralmente está sendo negado. Uma vez que, antes de chegar na escola, em casa, tem sua criatividade incentivada e na escola ela se depara com uma pessoa que diz à ela que ali isso não será mais possível.

4.2.4 Sistematização do ensino da Dança na escola e sua continuidade

Acerca dos efeitos da Dança em quem pratica e da Dança na escola de forma sistemática com continuidade, as participantes relataram experiências semelhantes com relação às mudanças que ocorreram após contato com as suas aulas e, aos que foram encaminhados à escolas de Dança ou espaços de fruição, de outros locais.

Em seus relatos, o que mais marcou foi em relação ao comportamento em sala de aula e principalmente da consciência corporal que desenvolveram. Passaram a se observar mais, corrigir certas coisas, até em expressão alguns mais introvertidos apresentaram evolução, o que os ajudou em outros trabalhos, em outras disciplinas e até mesmo na socialização com os próprios colegas. Além de o foco ter melhorado, o compromisso na execução das atividades e dedicação com as atividades.

¹¹ Método desenvolvido por Maria Montessori objetivando a autonomia da criança, onde teve por base observações de como as crianças se comportavam em ambientes mais estruturados e ambientes não estruturados.

Segundo duas falas, passaram a preferir estar na aula, com a professora, do que fazendo outras coisas em sala. Contando também que passaram a expressar mais curiosidade e interesse às festividades e da nossa cultura regional, de espécies, dos festivais, das histórias, do folclore, das danças, tradições:

A criança se identifica com a sua cultura e aí a gente já sabe que durante o ano a gente vai vendo essa evolução dela corporal, técnica, já não é mais estranho isso pra ela. [...] Mas eu acredito que sempre quando é trabalhado isso elas se sentem próximas, independente de algum momento da vida delas do estudo delas, elas vão saber e vão lembrar desse momento que elas tiveram dentro de sala de aula. Até porque, como eu falei, é algo contínuo, não é só uma vez. Se fosse só uma vez talvez não reverberasse, mas com certeza como é um processo contínuo elas aprendem. E isso a gente vê porque já não há estranheza na fala, elas querem assistir o festival quando é naquela época, elas querem ser a cunhã-poranga, quando a professora faz alguma coreografia elas querem ser a tribo, elas querem ser o Boi, entendeu. Que elas já se sentem próximas, já não tem esse preconceito. E também é interessante quando a criança acaba sendo envolvida, os pais também se envolvem, e aí se torna uma grande comunidade, e tem sentido. É isso.” (*Tesoura Sem Ponta*)

Quando tinha esses momentos de troca, eles falavam que eles haviam gostado, o que eles tinham facilidade, outras que não tinham facilidade, falavam também ‘professora eu nem imaginava que eu conseguia segurar meu peso dessa forma, que eu conseguiria tantas direções pra seguir’... Então eles tinham essa curiosidade, eles gostavam dessa surpresa no final da aula, ‘interessante isso aqui virou um movimento, minha mão virou um movimento, minha cara de chateado virou uma expressão no movimento’, que às vezes eu perguntava, no início do processo; ‘como que você se senta? Já prestaram atenção em como vocês se sentam?’ E aí eles começaram a perceber como eles se sentavam, ajeitavam a coluna, ajeitavam o peso, se eles estavam com a perna cruzada, se não estavam. Então no final da aula eles já estavam com uma outra consciência corporal, estavam se observando mais [...] (*Giz de Cera Rosa*)

O que eu noto (depois de eles terem contato com aulas de Dança, ou fazerem aula fora da escola) é que aqueles são mais agitados começam a ter mais concentração, essa vivência pra chegar no processo final obriga ele a ter foco, e é o que os nossos alunos não têm. Eles não têm foco. Então você já nota que o comportamento dele já muda. Dos que eu direcionei tem uma que já está até trabalhando, como professora de Dança, eu tenho, uma que eu saiba. Tem outro também, que ele começou na Dança e depois correu pra maquiagem, que ele gostou mais da parte estética. [...] Outros desistiram, mas eles não esquecem de nada, eles dizem que foi o melhor momento da vida deles porque eles não tinham aquela possibilidade ali de ter aquela experiência que eles tiveram [...] E a gente nota também que aqueles mais calmos, eles ficam mais se garantindo, ficam mais extrovertidos, ficam mais tranquilos até na hora da apresentação. E eu gosto mais de trabalhar com esses meninos, eles são meu desafio. E como não olho a perfeição, que tem uma parte da arte que a gente tem que olhar a perfeição e a outra parte que a gente tem que olhar o crescimento social do aluno, e ajuda nesse processo. (*Massinha Verde*)

E sobre isso, cito aqui uma afirmação de peso do livro “*Práticas pedagógicas em Artes: espaço, tempo e corporeidade*” (Modinger et al., 2012), presente em meu referencial, na qual os autores enfatizam que: “o ensino da Arte na escola e nos anos iniciais é tão

importante quanto qualquer outro componente curricular, pois colabora com a aprendizagem dos demais conhecimentos [...]”.

Compreendo então que, tanto a inserção da Dança na escola com mais tempo de estudo, espaço adequado e profissionais com estudo e formação na área como a continuidade do seu ensino a longo prazo trazem resultados que também irão expandir-se às demais disciplinas. E estes citados ao decorrer da análise foram resultado de aulas que não tiveram muito tempo para uma maior reflexão, uma maior absorção e exploração. Com uma dinâmica mais inclusiva à essa modalidade, do modo correto, os resultados poderiam ser, quem sabe, ainda melhores e perceptíveis. Não só pela turma, mas pela escola no geral.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do trabalho podemos perceber o quanto a Arte pode ser uma grande aliada da educação e o quanto a Dança pode beneficiar e potencializar esse processo em muitos aspectos do desenvolvimento infantil. Em sua longa trajetória, a Dança, que já vem desde os primórdios da civilização - o movimento para fins de expressão e socialização - demonstra seu papel na sociedade, como forma, também, de cultura e estudo do corpo. Mas, ainda diante de tantas qualidades acerca da importância de sua prática ao *corpopessoa*, ainda há muito a ser explorado.

A partir dos relatos e vivências das entrevistadas foi possível observar que, além de as professoras terem esse compromisso com a sua profissão, elas não deixam sua formação de lado, e não esquecem o que aprenderam. Passam, como podem, às suas turmas, os seus conhecimentos. Alinhados à vontade de reverberar naquele indivíduo uma identificação e respeito pela Arte e pela Dança, entendendo suas engrenagens e signos da forma mais simplificada possível.

Vimos também como as experiências, por elas vivenciadas, apontam que o contato com essa linguagem fez com que os alunos se observassem mais, respeitassem seus corpos ao corrigir sua postura por conta própria, descobrissem novas possibilidades de criação. Assim como auxiliou-os na socialização com os colegas e com o fator timidez - onde aqueles de personalidades mais introvertidas passaram a se sentir mais seguros, interativos e falantes.

Ao trazer a importância da corponectividade para a jornada escolar e do procedimento metafórico como facilitador para as crianças, elas podem entender o que, como e quais os motivos daquela criação, estabelecendo uma associação com algo de seu conhecimento e, com isso, criando uma familiaridade com o processo. Familiaridade esta que deve alcançar não só as crianças, mas, por extensão, seus familiares/responsáveis e toda a escola.

Desse modo, ao terem um contato mais ativo com as atividades que estão sendo desenvolvidas, e dando mais liberdade para tal, também compreenderão as habilidades que estão sendo desenvolvidas e que, por consequência, se estenderão às outras disciplinas.

A falta da Dança de forma sistemática nas escolas ainda é algo que principalmente o Dança-Educador tem se deparado. Esse profissional não está ali com intuito de transformar a sala de aula em uma escola de Dança, mas, compreendem a importância da linguagem para promover reflexões acerca do *fazerpensar*. Assim, a consciência corporal, a lateralidade, a

contagem, a musicalidade, a memória e a disciplina - no sentido de constância, de manter, de repetição, de foco, de atenção e estudo, constituem outros benefícios oportunizados pela prática da Dança. Tudo isso se soma, ainda, a uma melhor capacidade de interpretação crítica da realidade enquanto cidadão.

A liberdade de expressão e de criação que a Dança propicia é direito da criança enquanto ser social em construção e ela precisa de tempo, precisa refletir, precisa ter seu espaço para digerir tantas e novas informações que vão surgindo ao longo do seu desenvolvimento.

Nesse contexto, com os resultados acerca da pergunta maior, que diz respeito às demandas da escola quanto a essa linguagem da Arte e como as professoras trabalham essas demandas, pude notar que cada uma tem uma forma de trabalhá-las, respondendo ou não aos planos da escola. Cabe destacar, que mesmo diante de alguns percalços, elas elaboram suas aulas para não se restringirem apenas a ensaios de apresentações ou festividades da escola, buscando desenvolver a Dança como área de conhecimento em seus ambientes de atuação.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BATALHA, Cecília Silvano; CRUZ, Giseli Barreto da. **Ensino de dança na escola: desafios e perspectivas na visão de professores**. Revista Diálogo Educacional, 2019.

BEE, Helen; BOYD, Denise. **A criança em crescimento**. Artmed Editora, 2011.

BRASIL, Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466/2012**. Brasília: Diário Oficial da União. BRASIL, 2005 (página 14)

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Decretado pelo Congresso Nacional e sancionado pelo Presidente da República vigente.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte - de primeira à quarta séries**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAVASIN, Cátia Regina; FISCHER, Julianne. **A dança na aprendizagem**. Revista Leonardo Pós, 2003.

FREIRE, João Batista. **De corpo e alma: o discurso da motricidade**. Grupo Editorial Summus, 1991.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1977.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MODINGER, Carlos Roberto; DOS SANTOS, Cristina Bertoni; DO VALLE, Flavia Pilla; LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Práticas pedagógicas em Artes: espaço, tempo e corporeidade**. – Erechim: Edelbra, 2012.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução: Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. - Ed. revista e modificada pelo autor - 8º ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

OLIVEIRA, Valdemir; NASCIMENTO, Maria Evany. **Manual Fruição das Artes**. Manaus: Secretaria de Estado de Educação do Amazonas/Travessia Editorial, 2019.

PAPALIA, Diane E; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento humano**. - 12. ed. - Porto Alegre: AMGH, 2013.

PINTO, Amanda da Silva. **Dança como área de conhecimento: dos PCNs à sua implementação no sistema educacional municipal de Manaus**. – Manaus: Travessia/FAPEAM, 2015.

PORTINARI, Maribel. **História da Dança**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

RENGEL, Lenira Peral. **Corponectividade - Comunicação por procedimento metafórico nas mídias e na educação**. 169 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica). Área de Concentração: Signo e Significação das Mídias. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

SCARPATO, Marta Thiago. **O corpo cria, descobre e dança com Laban e Freinet**. Universidade Estadual de Campinas, 1999.

STRAZZACAPPA, Márcia. **A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola**. Cadernos Cedes, 2001.

SILVEIRA, Silvia Camara Soter da; NOGUEIRA, Monique Andries. **De quem é a Lua? Um pouco da história da disputa pela Dança nas escolas brasileiras nos últimos 20 anos**. Arquivos de Políticas Educativas, 2021.

SOUSA, Nilza Coqueiro Pires de; HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França; CARAMASCHI, Sandro. **O ensino da dança na escola na ótica dos professores de Educação Física e de Arte**. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, v. 28, p. 505-520, 2014.

VIEIRA, Marcílio de Souza. **História das ideias do ensino da dança na educação brasileira**. – 1. ed. – Curitiba: Appris, 2019.

7 APÊNDICES

APÊNDICE 1 - ROTEIRO DA ENTREVISTA

➤ *Dados para construção do perfil das professoras*

1. Nome e idade
2. Graduação
3. Outras graduações ou especializações
4. Tempo de atuação em sala de aula e com a Dança
5. Faixas etárias com as quais já trabalhou ou está trabalhando atualmente
6. Experiência com escolas de ensino básico
7. Experiência com apresentações a escola e como foi a mediação

➤ *Temáticas referentes aos objetivos específicos do trabalho*

1. O trabalhar da Dança na escola
2. Potencialização da Dança na escola
3. Inclusão da Dança nas atividades escolares e mediação para tal
4. Desafios/obstáculos nesse trabalho
5. Definição ou pré-definição do calendário de eventos/datas comemorativas na escola
6. Atividades continuadas ou pontuais
7. Receptividade da escola quanto às atividades
8. Danças ilustrativas e a inclusão de outros conhecimentos nesse processo
9. Sobre a estrutura das escolas em que já esteve e se isso oferece maior aceitabilidade da comunidade escolar e dos arredores
10. Se notou evolução nos alunos após o trabalho com a Dança (relacionado ao desenvolvimento)
11. A perspectiva/expectativa e envolvimento que os alunos tinham sobre as aulas
12. Se em algum momento os alunos foram ouvidos sobre o que puderam entender e aprender com aquela experiência, durante ou após esse período de trabalho

APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



GOVERNO DO ESTADO DO
AMAZONAS

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS ESCOLA SUPERIOR DE ARTES E TURISMO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos, _____ por _____ meio _____ deste,

_____ para participar da pesquisa “Ressignificação das datas comemorativas no contexto escolar e, sob a responsabilidade da pesquisadora **Vitória Rayane de Souza Lima** a qual pretende compreender os desafios do professor de Dança no cenário educacional e como a Dança é vista e vivida nas escolas, principalmente no que tange aos primeiros anos de ensino.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista semiestruturada. Caso ocorra algum desconforto durante a pesquisa, ela será suspensa e se houver necessidade de atendimento psicológico será feito um encaminhamento para o Projeto Bem Viver da Escola Superior de Artes e Turismo – ESAT da UEA.

Se depois de consentir com sua participação você desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. Você não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, você poderá entrar em contato com a pesquisadora **Vitória Rayane de Souza Lima** (Ressignificação das datas comemorativas no contexto escolar e o ensino da Dança como área de conhecimento: um estudo de caso), no endereço Escola Superior de Artes e Turismo - ESAT, no curso de Dança, avenida Leonardo Malcher, 1728 – Bairro Praça 14 de Janeiro – CEP 69010-170 ou pelo e-mail: vrdsl.dan20@uea.edu.br, poderá entrar em contato também com a professora orientadora responsável **Vilma Maria Gomes Peixoto Mourão** na ESAT, no mesmo endereço acima citado ou pelo e-mail: vmourao@uea.edu.br.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, _____, fui informado(a) sobre o que as pesquisadoras querem fazer e porque precisam da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair da pesquisa quando eu quiser.

Este documento é emitido em duas vias que são ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada uma de nós.

Manaus, 10 de Janeiro de 2024.

Assinatura do participante

Assinatura do Pesquisador Responsável



Universidade do Estado do Amazonas
Av. Djalma Batista, 3578 – Flores
CEP: 69050-010 / Manaus – AM