

**ELAINE CRISTINA PEREIRA LIMA**

**QUE DANÇA FAZ DANÇAR A CRIANÇA?**

**Investigando as possibilidades da Dança-Improvisação na Educação Infantil**

**FLORIANÓPOLIS**

**2009**

**QUE DANÇA FAZ DANÇAR A CRIANÇA?**  
**Investigando as possibilidades da Dança-Improvisação na Educação Infantil**

**Por**

**Elaine Cristina Pereira Lima**

---

**Dissertação Apresentada ao**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação Física**  
**da Universidade Federal de Santa Catarina,**  
**como Requisito Parcial para Obtenção do Título de Mestre.**

**Orientadora**  
**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria do Carmo Saraiva**

**FLORIANÓPOLIS**  
**FEVEREIRO/2009**

**Elaine Cristina Pereira Lima**

**QUE DANÇA FAZ DANÇAR A CRIANÇA?**

**Investigando as possibilidades da Dança-Improvisação na Educação Infantil**

Dissertação apresentada e aprovada pela, área de concentração “Teoria e Prática pedagógica”, da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Florianópolis, 09 de março de 2009.

---

Prof. Dr. Luiz Guilherme Antonacci Guglielmo  
Cordenador do Programa de Pós-graduação em Educação Física

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria do Carmo Saraiva

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ingrid Dittrich Wiggers

---

Prof. Dr. Elenor Kunz

---

Prof. Dr. Maurício Roberto da Silva

*Dedico esta pesquisa à minha filha  
Laís que ainda virá e terá toda a  
infância para sorrir, brincar e  
dançar.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a **Deus**, meu refúgio e fortaleza nas horas de angústia;

Ao meu esposo **Fabricio**, que esteve presente em todos os momentos dessa caminhada. Obrigada pela paciência e pelas orações; a toda a **minha família** e amigos pela força e motivação;

Aos/as **professores/as do curso de pós-graduação** pelo empenho, pelas infinitas contribuições em minha formação, em especial ao **professor Maurício** por seus reforços nas reflexões sobre a infância e a criança;

À minha **orientadora professora Maria do Carmo** por ter acreditado em mim, por sua dedicação, empenho, carinho e amizade. Foi o seu trabalho no Vidança e suas pesquisas sobre dança-improvisação que despertaram em mim a vontade de dançar e conhecer mais;

Aos/as **colegas do mestrado** que participaram da minha formação, especialmente a minha grande amiga e companheira **Andresa Soares** por ter me emprestado seus ouvidos nos momentos que precisei e por ter compartilhado comigo muitas horas de estudos e reflexões;

As **funcionárias do NEI Tapera**, a professora **Valdinha**, a professora **Beth** e a coordenadora **Bel**, pela ajuda, pelas trocas de experiências. A presença de vocês foi fundamental para a realização dessa pesquisa;

Um agradecimento especial a **todas as crianças** que contribuíram nessa pesquisa. Sinto saudades!

Enfim, agradeço a todas as pessoas que, por fazerem parte da minha vida, compartilharam comigo os momentos de aflição, de alegria, de mudanças e descobertas na busca pelo conhecimento.

## **RESUMO**

**Autora:** Elaine Cristina Pereira Lima  
**Orientador:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria do Carmo Saraiva

O presente estudo pretendeu propor a dança-improvisação como metodologia para o ensino e a experiência em dança na educação infantil por meio de intervenções práticas em uma unidade de educação infantil, NEI Tapera. Para isso, fiz o uso da pesquisa-ação como método de pesquisa, numa abordagem qualitativa, que contou com a observação e registro das práticas em vídeo e fotografia, além do questionário aberto para colher dados. Escolhi esta metodologia por considerar relevante a minha participação como pesquisadora, que se preocupa em problematizar a própria prática pedagógica e quer buscar novos caminhos teórico-metodológicos no campo da educação física na educação infantil. A opção por este tipo de abordagem, também, foi devido à participação das crianças em todo o processo de construção do conhecimento. Como base conceitual para a dança-improvisação experiência e a capacidade mimética me apoiaram nas autoras Haselbach (1988), Saraiva (2003;) e Benjamin (1987; 2002). A contribuição teórica para justificar a metodologia encontrei em Geraldi (2000), que trata da pesquisa-ação no contexto da produção de conhecimentos da aula/currículo/escola. Os dados obtidos com as análises dos questionários e as observações confirmaram que as crianças passam pela limitação de experiências de movimento, devido a limitações de espaço e tempo e das influências midiáticas. Com as vivências em dança-improvisação as crianças tiveram a oportunidade de ampliar e redimensionar suas “experiências” de movimento por meio da dança, da brincadeira, do lúdico, da criatividade, da imaginação e da interação com seus pares. As vivências foram planejadas de forma que as crianças pudessem sentir prazer e se divertirem; no mesmo tempo em que me preocupei em organizar conhecimentos que fossem necessários e significativos para elas. Por isso, o papel do planejamento teve destaque em nossas intervenções, onde a intencionalidade no processo educativo orientava minhas ações. No grupo crianças pesquisado, evidenciei marcas sociais de estereótipos da dança, que demarcaram socialmente e culturalmente que a dança só pode ser praticada por meninas. Com as intervenções pude perceber que houve avanço nesse sentido, pois tivemos à participação efetiva dos meninos em todas as vivências propostas, onde eles puderam se expressar por meio da dança, demonstrando interesse, criatividade e prazer. Como resposta a pergunta inicial: que dança faz dançar a criança? Pude concluir que a dança que faz dançar a criança é a dança planejada, organizada, adaptada às suas necessidades e interesse; é a dança que os faz rir, sentir, experimentar, pensar, movimentar, criar, imaginar. A dança-improvisação apresentou-se como possibilidade para o ensino da dança para as crianças.

Palavras-chaves: Dança-improvisação, Criança, Educação Infantil.

## **ABSTRACT**

**Author:** Elaine Cristina Pereira Lima

**Coordinator:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria do Carmo Saraiva

The present study pretend purpose the dance-improvisation as methodology to education and to the experience in dance in children education by practical interventions in a children education unit, NEI Tapera. To this, I did the use of research-action as method of research, in a qualitative approach, that count with the observation and register of practices in video and photography, in addition to the questioner open to collect data. I chose this methodology because I consider relevant my participation as researcher, where I have a care to explore the problem on the pedagogical practice and where I want to find new theoretical-methodological ways in this actuation field, in this case on the physical education on the children education. The option for this type of approach, also was because the children participation in all the process of knowledge construction. With conceptual base to the dance-improvisation experience and to mimetic capacity I support myself on the following authors: Haselbach (1988), Saraiva (2003) and Benjamin (1987; 2002). The teorical contribution to justify the methodology I found in Geraldi (2000), which lead with research-action in production knowledge context of class/curriculum/school. The retrieved data with the questioner analysis and the observations, confirm that the children's deal with the movement experience limitation, because the limitation of the space, time and the media influence. With the experience in dance-improvisation the children's have the opportunity of enlarge and modify yours movement experience by dance, games, playful, creativity, imagination and the interaction with his pairs. The experience was planned in form that the children's can feel pleasure and have fun, in same time that I take the care to organize the knowledge that was necessary and significtative to they. Because this, the planning paper have focus in my interventions, where the intentionality in the education process conduct my actions. In the group of researched children's, I see social marks of dance stereotype, which delimit sociality and culturally that the dance only can be practiced by girls. With the interventions I can see that happen a advancing in this way, because we have the effective participation of the boys in all experience proposes. The boys express himself by the dance, demonstrating interests, creativity and pleasure in participate. As repost to the original question: What dance make the children dance? I can conclude that the dance that make they dance is the planned dance, organized, adapted to they necessity and interests; this is the dance that make they laugh, feel, experience, think, move, create and imagine. The dance-improvisation presented himself as a possibility to the education of the dance to the children.

Keywords: Dance-Improvisation, Children, Children Education.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA:</b> .....	<b>11</b>
<b>2 REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	<b>19</b>
<b>2. 1- Discorrendo sobre a infância e a criança: o caráter ideológico da infância e a mistificação da imagem da criança.</b> .....	<b>19</b>
<b>2.2 A Educação Física na Educação Infantil: as tensões de uma campo de conhecimento em construção.</b>	
2.2.1- As especificidades da Educação Física na Educação Infantil: a Criança como ponto de partida. ....	35
<b>2.3- Contextualizando a dança na educação física: o significado da dança-improvisação na formação/educação das crianças.</b> .....	<b>45</b>
<b>3 CAMINHOS ESTRATÉGICOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS</b> .....	<b>51</b>
<b>3.1 Contextualizando o campo e as crianças/sujeitos da pesquisa</b> .....	<b>56</b>
3.1.1 Características principais da comunidade da Tapera.....	56
3.1.2 O Núcleo de Educação Infantil da Tapera.....	56
3.1.3- Regime de funcionamento do NEI Tapera .....	58
3.1.4- O trabalho pedagógico no NEI Tapera.....	58
3.1.5- A Educação Física no NEI Tapera .....	60
3.1.6 Conhecendo um pouco mais sobre as crianças/sujeitos da pesquisa .....	61
<b>3.2 Instrumentos e procedimentos da coleta de dados na ação-observação-ação</b> .....	<b>64</b>
3.2.1 Sobre os questionários:.....	65
3.2.2 Sobre a Observação:.....	66
3.2.3 Sobre a interação entre as crianças e os instrumentos de pesquisa .....	69
<b>3.3 Apresentando a pesquisa de campo</b> .....	<b>72</b>



<b>3.3 Descrição do processo de trabalho/pesquisa com as crianças .....</b>	<b>76</b>
<b>4 DESCRIÇÃO, COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....</b>	<b>79</b>
<b>4.1 Dança-Improvisação: uma metodologia possível para o ensino da dança na educação infantil .....</b>	<b>80</b>
4.1.1 Vivência ou experiência: qual a contribuição da dança na educação infantil e o que a dança-improvisação tem a ver com isso? .....	82
4.1.2 O papel do planejamento e dos conteúdos .....	95
4.1.3 O papel da professora .....	110
4.1.4 O papel da imitação na dança-improvisação.....	114
<b>4.2 Gênero e a representação da dança .....</b>	<b>118</b>
4.2.1 A imagem e representação da dança: a dança é coisa de menina? .....	122
4.2.2 As diferenças entre meninos e meninas.....	125
4.2.3 As relações de poder entre meninos e meninas e as imagens midiáticas: .	132
<b>5 QUE DANÇA FAZ DANÇAR A CRIANÇA? .....</b>	<b>142</b>
<b>6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>146</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>152</b>

## **LISTA DE FOTOS**

Foto 1- As crianças e as professoras do grupo 6.

Foto 2- A professora Beth fazendo registro no diário de campo, logo atrás Andrei observando as crianças através da filmadora.

Foto 3- Contação de história com retroprojetor.

Foto 4- As crianças com a história.

Foto 5- A roda para a conversa inicial no tapete.

Foto 6- Vivências com balão.

Foto 7- Crianças brincando/dançando com o “gira-gira”.

Foto 8- Crianças imitando o cachorro com a perna “entortada”.

Foto 9- Separação entre os meninos e as meninas.

Foto 10- Meninos dançando com meninos e meninas dançando com meninas.

Foto 11- As “lutinhas”.

Foto 12- As crianças fantasiadas.

Foto 13- Inicia a representação da história.

## **1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA:**

O que mais podemos esperar da modernidade? A promessa do projeto emancipador da modernidade, tão esperado pelos renascentistas, se transformou em um grande pesadelo nos dias atuais. O descomedimento da racionalidade na vida social e o crescente individualismo fizeram a humanidade entrar num processo de desumanização que talvez possa ser irremediável. A promessa de dias melhores, com o avanço da ciência, trouxe um aumento ainda maior das desigualdades sociais, pois, além das distinções feitas por meio de padrões econômicos, recrudesce a distinção das classes, também, pelo nível de instrução.

Uma das marcas mais evidentes da modernidade é o desenvolvimento do conhecimento científico que visa à produção, à circulação e ao consumo de bens, motivado pelo lucro, num sentido mais amplo, é a promoção das descobertas científicas e do desenvolvimento industrial, em favor da manutenção da concentração de renda e poder. Este sistema se renova e se aperfeiçoa apostando na inovação e no aperfeiçoamento do conhecimento para formular novos signos de distinção que o consumo massificado desgasta ao longo dos anos, como afirma Canclini (1997).

Esse mesmo autor diz, ainda, que o projeto de modernização da sociedade é contraditório, pois esse movimento cria formas de distinção social, ao mesmo tempo em que promete democratizar o consumo dos bens e a divulgação do conhecimento produzido; confia na educação e na difusão da arte e dos saberes especializados para construir espaços nos quais o saber e a criação possam desenvolver-se com autonomia, para chegar a uma evolução racional moral da sociedade. Entretanto, não podemos deixar de mencionar que, o acesso a esses bens de consumo, a massificação da arte, da cultura e do conhecimento científico são necessários para a própria manutenção do sistema econômico vigente.

Com a referida modernização da sociedade, a ciência mudou sua forma e sua função passando a ser repensada nos arquétipos da nova sociedade que estava emergindo nesta época. Os objetivos dos seres humanos e da própria ciência foram sendo redirecionados para um período livre dos controles místicos da idade média. As verdades absolutas que antes eram determinadas pela igreja, agora são

determinadas pela ciência, nada foge ao seu olhar rigoroso, objetivo, racional. O conhecimento científico é referência para as vivências e as experiências com o mundo em que vivemos (KUNZ, 2002).

A sociedade se moderniza, a ciência expande seus territórios, o sistema econômico aumenta ainda mais seu poder e as relações humanas ficam cada vez mais distantes, frias, intolerantes, insensíveis. Emergem neste contexto, novas configurações para o sistema educacional, novas regras que possam suprir as necessidades desse novo modelo de sociedade.

A educação, então, tenta se aproximar desses novos padrões sociais, orientando-se à luz de modelos científicos positivistas para a formação de seus/suas educandos/as. Essa reorientação de conteúdos e apropriação do conhecimento torna a educação mecanizada, instrumental e funcionalista. As disciplinas que se “utilizam mais da razão: as chamadas disciplinas objetivas” como é o caso da matemática, da física e da química, ganham destaque na formação das crianças; já as disciplinas de fundo mais subjetivo são praticamente excluídas dos currículos escolares; outras que não foram deixadas de fora, foram modificadas a favor de uma educação racional e objetiva, como é o caso da educação física. Este modelo de educação escolarizante fragmenta o conhecimento, em disciplinas que, muitas vezes, não possuem ligações entre si e com o cotidiano dos escolares. Além disso, ocorre nessas disciplinas a “especialização da especialização”, onde são aprofundados os conhecimentos sobre um determinado assunto, até que este possa ser dominado e, com isso, “perde-se a noção da totalidade e das implicações sociais, culturais e humanas nessas especializações” (KUNZ, 2002, p. 21).

A educação física por sua vez, se insere neste contexto, como reprodutora das regras determinadas pelo sistema econômico, através do esporte (um dos seus conteúdos). Devemos reconhecer que atualmente o esporte é considerado como fenômeno social e, como tal, é o maior espelho da sociedade capitalista industrial, pois “muitos elementos característicos desta sociedade vão ser incorporados e/ou estão presentes no esporte: orientação para o rendimento e a competição, a cientificização do treinamento, a organização burocrática, a especialização de papéis, a pedagogização e o nacionalismo” (BRATCH, 2003, p. 100).

Em meio a este turbilhão de eventos mencionados acima, temos um mundo, onde nossas vivências e experiências partem de algo externo a nós mesmos/as. Nossas referências se baseiam sobre o que as pessoas dizem, pensam, determinam

para nós. As informações - sobre que tipo de roupa devemos vestir, a comida que devemos comer, o modo de como devemos falar, o filme que devemos assistir, o político que devemos votar - chegam até nós muito rapidamente e são modificadas na mesma velocidade. Quase não temos tempo para pensar e agir em diferentes situações, porque as respostas já vêm prontas, não precisamos ter o trabalho para escolher, a realidade já está dada.

Se para os adultos é difícil se desvencilhar deste determinismo imposto por meio das relações de poder, o que dizer então das crianças que, geralmente, estão à margem das vontades dos adultos – sejam esses adultos/as seus/suas familiares (pai, mãe ou responsáveis) ou professores/as? Se, para os/as adultos/as que são responsáveis por sua própria vida, se tornou difícil viver experiências novas, devido às referências externas, para seus filhos e filhas fica praticamente impossível esse diálogo com o mundo.

Não nos permitimos dialogar com o mundo fora do uso da racionalidade preconditionada pelas referências certas do mundo cultural e científico colocado a nossa disposição. Nosso próprio corpo nos manda mensagens que não mais escutamos ou, quando escutamos, não mais entendemos, porque perdemos a capacidade de interpretá-las (KUNZ, 2002, p. 22).

Essa é a nossa herança, a superaceleração do mundo, a tecnorracionalização do conhecimento, que nos levou a passar de seres sociais, culturais, espirituais e da natureza, para seres superracionais, insensíveis, objetivos, seguindo a racionalidade exarcebada, que nos leva a perda do conhecimento de si.

A escola, espaço onde deveriam ocorrer as transformações sociais necessárias para que essa realidade fosse superada, se tornou uma dessas instituições que ajudam a moldar as pessoas de acordo com os padrões pré-estabelecidos por referências externas, tais como a influência da mídia no contexto contemporâneo. Segundo Elenor Kunz (2002), na escola

(...) as expressões humanas, praticamente, só se manifestam em forma de mera repetição, memorização ou cópia. Assim, a linguagem e movimentos produzidos com finalidades de entendimento são padronizados no plano social e cultural e os entendimentos comunicativos, no plano intersubjetivo, livres de padronizações, se restringem a raros momentos de liberação e oportunidade de contato no mundo da vida, especialmente quando se envolvem com o mundo de movimentos, esportes e jogos (p. 25).

Mesmo assim, Kunz (2002) ainda diz que, acredita na educação física como ferramenta para a diminuição desta patologia social e dessensibilização emocional-afetiva humana. A educação física tem como instrumento de trabalho, o próprio movimento humano. É através do movimento que estabelecemos o primeiro e mais importante diálogo com o mundo: “o movimentar-se de forma livre e autônoma foi e continua sendo nosso veículo de libertação das excessivas referências externas que nos são colocadas sem nossa autorização” (Idem, p. 28).

Como possibilidade de um novo modo de viver, vivenciar e experimentar movimentos, expressões, ludicidade, imaginação, brincadeiras, direcionadas para o despertar da sensibilidade, dos sentimentos, da criatividade, propomos que nas aulas de educação física sejam privilegiadas as diferentes experiências de movimento que possam possibilitar um desbloqueio e redimensionamento das subjetividades humanas. Entendemos por subjetividade o “... processo por meio do qual o homem se desenvolve no contexto social concreto, numa relação tensa entre ‘ser social’ e um ‘ser individual’” (KUNZ, 2002, p. 109). Um processo pelo qual os indivíduos em suas relações sociais vivem e assumem suas próprias experiências, pois mesmo que haja interferências sociais sobre as determinações subjetivas, sempre haverá algo de particular, singular, aquilo que somente a pessoa envolvida vive ou percebe.

Sendo assim, a nossa proposta de educação física, vai além das práticas vazias de intencionalidade pedagógica, pois acreditamos que apesar das práticas na educação física seguirem, quase sempre, um modelo hegemônico, circundado pelo autoritarismo e pela supervalorização da técnica esportiva, existe ainda, a possibilidade de fugirmos desses estereótipos da vida humana e de percepção do mundo que possa ampliar a nossa capacidade subjetiva para conhecermos o mundo por nossas próprias experiências.

A dança, entendida aqui como arte de expressar-se pelo movimento, pode abrir este caminho, pois ela se configura muito mais que uma perspectiva de expressão e vivência do que um modelo de padronização dos gestos e movimentos. Concordo com Saraiva (2003), quando diz que “a dança é um fenômeno criado cuja presença vivida é uma *experiência* que faz emergir a reelaboração capaz de nos estimular muitas outras questões vitais para uma *nova* experiência” (p. 92). Sendo assim, acredito que a dança, no âmbito educacional, deve corresponder a uma

perspectiva crítica e emancipatória, ou seja, a dança na escola deve contribuir para a formação de pessoas mais sensíveis, críticas, criativas e expressivas, autoras e construtoras de suas próprias realidades e de suas próprias experiências. Nessa perspectiva, entendemos que a improvisação pode ser um dos meios para desenvolver as características próprias e exclusivas em uma criança/pessoa, na medida em que em sua forma de trabalho prioriza as escolhas e as decisões individuais na busca de significação das coisas e na resolução de problemas (SARAIVA-KUNZ, 1994).

Me descobri dançando e criando, por meio das vivências em improvisação, disponibilizadas pelo projeto Vidança-UFSC. Até então a dança ainda era pra mim apenas um sonho e um desejo, o qual acreditava que não tinha capacidade/habilidade para realizar. As formas em que as aulas de dança-improvisação eram ministradas fizeram acreditar em mim, como pessoa capaz de dançar, reinventar os movimentos do cotidiano de forma expressiva. Agora, como professora de educação física na educação infantil levo estas experiências para os grupos de crianças com quem trabalho, por saber – por experiência própria – que a dança é possível para qualquer pessoa, de qualquer idade, desde que se tenha uma proposta de trabalho que venha superar as formas tradicionais de ensino, neste caso, a improvisação.

A improvisação contrapõe as metodologias tradicionais de ensino, pois a centralidade das ações não parte somente do/a professor/a, mas priorizam, principalmente, as vivências, experiências, movimentações e expressões, próprias e espontâneas que cada pessoa traz no momento em que dança. Portanto, a improvisação contribui para a desconstrução de modelos padronizados de movimentação, produzindo a ampliação do repertório de movimentos e direcionando os seus praticantes a criar, recriar, imaginar, construir e desconstruir os movimentos simples do cotidiano para transformá-los em dança. Além disso, ela atende as mais variadas formas de comunicação e expressão do ser humano, podendo ser trabalhada em todas as idades e, na educação, com meninos e meninas, respeitando a diversidade dos grupos aí inseridos. Por isso, enquanto metodologia e conteúdo<sup>1</sup> para o ensino da dança na escola, a improvisação pode ser um meio

---

<sup>1</sup> Esta proposta, que já foi desenvolvida em duas publicações (FIAMONCINI e SARAIVA, 1998; SOARES et al., 1998) será abordada no desenvolver desta pesquisa.

viável e eficaz para a inserção e efetivação de um novo sentido da dança na educação.

O presente estudo pretendeu propor a dança-improvisação como metodologia para o ensino e a experiência em dança na educação infantil por meio de intervenções práticas em uma unidade de educação infantil. Essas intervenções aconteceram na unidade educativa, em que atuo como professora de educação física há três anos e onde já tenho experimentado a dança com as crianças numa perspectiva criativa e educativa, utilizando a improvisação como metodologia. Dessa forma, pude redimensionar e sistematizar minha prática, observando e percebendo nas falas e ações das crianças o que para mim e para elas foi mais significativo.

Para isso, fiz o uso da pesquisa-ação como método de pesquisa, numa abordagem qualitativa. Escolhi esta metodologia por considerar relevante a minha participação como pesquisador/a, que se preocupa em problematizar a própria prática pedagógica, com intuito de buscar novos caminhos teórico-metodológicos em meu campo de atuação, neste caso na educação física na educação infantil. A opção por este tipo de abordagem, também, foi devido à participação das crianças em todo o processo de construção do conhecimento, pois só poderemos aprender mais sobre as crianças se conseguirmos dar voz e vez para que elas possam se expressar, sendo que, nos últimos anos temos visto muitas pesquisas sobre crianças, mas poucas pesquisas *com* crianças. Jucirema Quinteiro (2005) diz que

[...] Nas últimas décadas, a produção sobre o tema infância no campo da educação no Brasil parece ter ampliado o seu campo de investigações e, também, adquirido algum estatuto teórico-metodológico. [...] Entretanto, pouco se conhece sobre as *culturas infantis* porque pouco se ouve e pouco se pergunta às crianças e, ainda assim, quando isto acontece, a “fala” apresenta-se solta no texto, intacta, à margem das interpretações e análises dos pesquisadores (p. 20-21).

Dados que considerei relevantes foram encontrados em um estudo realizado no ano de 2004<sup>2</sup>, quando tive a oportunidade de realizar uma pesquisa sobre projetos extracurriculares de dança nas escolas do município de São José. Nesse estudo, procuramos trazer uma discussão sobre as políticas públicas relacionadas

---

<sup>2</sup> Trata-se da monografia de conclusão de curso de especialização em educação física, intitulada “Dançando na Escola, Politizando a Dança: Um estudo sobre o projeto Dança Escolar da prefeitura de São José” (LIMA, 2004).



aos projetos extracurriculares de dança na escola e a concepção de educação e dança presentes nos mesmos. A partir disso, buscamos refletir e compreender como a dança estava sendo desenvolvida nas escolas da rede municipal de ensino de São José. Dentre outras questões, a que mais nos chamou a atenção é que ainda eram (e são) muito reduzidas as concepções de dança e de educação desenvolvidas nesse projeto, ou seja, os conteúdos e metodologias estavam, quase sempre, direcionados ao simples repasse de informações, seguindo um modelo tradicional de organização das aulas, onde o conhecimento está centralizado no/a professor/a. Este cenário limitado de compreensão e significação das possibilidades que a dança pode trazer para a educação e para a formação das pessoas que dançam, nos mostra a necessidade de realizar mais estudos na área da dança educativa, nos diversos níveis de ensino, no sentido de contribuirmos, cada vez mais para o saber e o fazer dos profissionais que trabalham com a dança numa perspectiva educativa.

Não podemos ignorar que, para além da clássica contribuição de Rudolf von Laban (1990, 1978) sobre o movimento e a dança na educação, existem algumas autoras<sup>3</sup> que têm contribuído com as discussões sobre dança voltada à educação, dentre as quais destacamos, como contribuição estrangeira o trabalho de Barbara Haselbach (1989) e, no Brasil, os de Isabel Marques (1999), de Marcia Strazzacappa (2001), de Maria do Carmo Saraiva (2003), entre outros (as). Porém, é sempre preciso realizar novos estudos a partir de nossas próprias realidades, afim de que possamos encontrar novos caminhos e novas possibilidades para o ensino da dança, aproximando as construções teóricas já produzidas com as práticas desenvolvidas no universo educacional.

A escolha por este tema de estudo se deu, também, pelas minhas experiências como bailarina e professora de dança, onde foi possível experimentar, vivenciar e conhecer a dança através da improvisação. Outro motivo que me impulsionou, foi a participação em um grupo de pesquisa de “Dança e formação para o lazer”, onde propomos a improvisação enquanto metodologia, para a resignificação da dança na atuação pedagógica de professores de educação física e artes, para trabalharem com a dança na escola e nos espaços de lazer da cidade.

---

<sup>3</sup> Para “dar voz” às mulheres que são maioria no universo da produção de conhecimento sobre a dança, na área educacional, indicamos seus nomes por extenso, à primeira vez em que forem nomeados no corpo do texto. O mesmo acontecerá com demais autores e autoras, caso não sejam nomes “ícones” na área da Educação Física e da Literatura acadêmica em geral.

Sendo assim, estabelecemos como objetivo Geral desta pesquisa: investigar as possibilidades da improvisação enquanto metodologia para o ensino da dança na educação infantil; e como objetivos específicos:

- Buscar pressupostos teóricos que possam subsidiar as práticas pedagógicas dos profissionais que trabalham a dança na escola e na educação infantil;
- Possibilitar que as crianças envolvidas com a pesquisa experimentem novas formas de movimentação e expressão em dança;
- Provocar a desconstrução de imagens e estereótipos de dança preestabelecidos e produzidos pela mídia e pela sociedade;
- Proporcionar o desenvolvimento da sensibilização e da apreciação em dança pelas crianças;
- Buscar a ampliação do entendimento sobre a dança e a improvisação, como fenômeno dialógico e possibilidade da criança, de forma representativa, “ser e estar no mundo”.

Face aos objetivos propostos, trazemos três categorias que consideramos centrais para uma discussão inicial, sendo elas: a infância e a criança, a educação física na educação infantil e, por último, a dança e a improvisação. Para que pudéssemos ter uma visão mais geral sobre estes assuntos, procuramos trazer para dialogar as discussões que estão em destaque nesse momento, buscando nos autores apoios teóricos que possam nos desvendar e nos fazer entender mais e melhor sobre estas categorias que foram mencionadas acima.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

### 2. 1- Discorrendo sobre a infância e a criança: o caráter ideológico da infância e a mistificação da imagem da criança.

Muito se tem falado sobre infância e criança nos últimos anos e as crianças aparecem diariamente em telejornais e outros programas de televisão. Em alguns programas, elas aparecem como destaque porque são muitas “engraçadinhas”; nos programas políticos, aparecem como prioridade de projetos de governo; nas escolas elas estão, certamente, em primeiro lugar nos discursos dos profissionais. Nas reuniões familiares, sempre sobra um espaço para falar da educação dos/as filhos/as e suas perspectivas para o futuro, a criança vista como uma projeção de seus pais, que querem realizar em seus/suas filhos/as seus próprios sonhos.

À primeira vista, parece que as crianças nunca estiveram em uma situação tão boa, pois são foco de atenção e prioridade em todos os campos sociais, de forma que “As crianças e as problemáticas associadas à infância estão na ordem do dia das agendas política, mediática e da investigação” (SARMENTO E PINTO, 1997, p. 09). Porém, apesar de aparecerem como o centro das atenções nos discursos, as crianças ainda são reféns de uma sociedade que as abandona e as exclui de seus direitos<sup>4</sup>. Não é difícil encontrar registros que relatam a fome de milhões de crianças vítimas de conflitos, que mostram o crescente aumento de redes de pedofilia no mundo inteiro, ou como crianças que são exploradas por meio do trabalho infantil<sup>5</sup> em fazendas, mineradoras ou prostíbulos.

Apesar do crescente avanço de estudos relacionados à criança e à infância, ainda falta muita coisa para ser estudado. Segundo Sarmiento e Pinto (1997) até a década de 90 o campo investigativo sobre criança e infância se limitava apenas a estudos relacionados à medicina, a psicologia do desenvolvimento e a pedagogia. Somente a partir dos anos 90 surgiram, na Europa mais especificamente em

---

<sup>4</sup> Zeila Demartini (2005, p.2), diz que “não são apenas as crianças e jovens que estão em situação de risco, como se costuma afirmar; toda a sociedade encontra-se nessa situação enquanto não conseguirmos incorporá-los na elaboração de projetos, nos dias atuais.”

<sup>5</sup> Sobre a exploração do trabalho infantil, temos uma contribuição muito importante do Prof.Dr. Maurício Roberto da Silva (2003), sua obra: “Trama doce e amarga (exploração do trabalho infantil e cultura lúdica)”, traz reflexões sobre a problemática da Exploração do Trabalho infantil e o usufruto da Cultura Lúdica no limiar da vida cotidiana das crianças empobrecidas da Zona da Mata Canavieira Pernambucana.

Portugal, os primeiros relatórios que consideravam aspectos sociais da infância como a pobreza, o trabalho infantil, maus-tratos, pedofilia, direitos das crianças, entre outros, pertencentes aos campos da sociologia. Conforme Sarmiento e Pinto (1997, p. 11): “A decidida entrada das crianças e da infância na agenda da opinião pública e dos sistemas periciais produtores de conhecimento sobre a sociedade não pode deixar de ser senão a expressão da relevância social de infância neste final do século”. A concordar com estes autores, considero importante a busca por estudos que possam ampliar as formas de ver e entender a criança e a infância na atualidade. Elas merecem nossa atenção, principalmente, por que as condições de vida na sociedade moderna interferem diretamente em suas formas de sentir, viver e agir.

O Texto: “A infância e educação em Platão” de Walter. O. Kohan (2003) vem contribuir com este debate, visto que aponta uma problemática a qual, nos últimos anos, tem sido muito discutida nos âmbitos da educação, da sociologia, da filosofia, entre outros. Este estudo traz, nos diálogos de: Alcibiades I, Górgias, A República e As Leis, uma contribuição importante no que se refere a uma perspectiva filosófica e histórica sobre o conceito de infância e educação. O autor chama a atenção para a preocupação presente nos discursos de Platão que são alusivos à educação das crianças como parte importante para o desenvolvimento da *polis*. Kohan reforça a idéia de que sempre existiu certa preocupação em relação às crianças e, sendo assim, a infância não é uma novidade da modernidade, pois alguns filósofos da antiguidade, como também Platão, já expressavam em seus discursos vários conceitos sobre criança e sobre infância.

Entretanto, temos visto muitos estudos afirmando que a infância, enquanto categoria é uma criação da modernidade. Estes estudos se baseiam, principalmente, na obra clássica escrita por Philippe Áries “História Social da Criança e da Família”<sup>6</sup> (1981). Mas, as divergências não páram por aí, existem outros autores que concordam com Neil Postmam (1999), que diz que a idéia de infância é uma das grandes invenções da renascença, surgiu por volta do século dezesseis e chegou

---

<sup>6</sup> Áries, em *História Social da Família e da Criança*, identifica os sinais da emergência do sentimento de infância. A sua premissa básica é a de não existir o sentimento de infância durante o Antigo Regime na Idade Média. Nesta obra, Ariès desvenda o processo de construção desse sentimento de infância a partir de análises de elementos iconográficos. Seu objeto de estudo é, basicamente, a criança e a família na França Medieval.

refinada e fortalecida aos nossos dias. Contudo, a idéia de infância está desaparecendo numa velocidade espantosa, pois a linha divisória entre infância e a idade adulta está se apagando rapidamente e o principal causador disso são meios de comunicação que afetam o processo de socialização; para Postmam a imprensa tipográfica criou a infância e a mídia eletrônica a faz “desaparecer”.

Neste sentido, este escrito tem como finalidade retomar esta discussão sobre os termos infância e criança, bem como sobre o papel da criança no contexto social e nos estudos da atualidade, entendendo que nossas compreensões conceituais refletem diretamente sobre a visão de educação que desejamos e praticamos.

No dicionário da língua portuguesa Aurélio (2005), o termo criança pode ser encontrado se referindo a um ser de pouca idade; já a infância se refere a um período de crescimento, no ser humano, que vai desde ao nascimento até a puberdade. O termo criança se refere ao ser criança (sujeito concreto), já o termo infância (substantivo derivado) é uma palavra específica que se refere a uma abstração. Os estudos atuais sobre infância e criança deixam claro que sempre existiu um termo específico que caracterizasse a criança. A obra de Áries (1981) relata que, desde a idade média, existiam vários termos que diferenciavam a criança de um adulto, embora as idades da vida fossem mais relacionadas às funções sociais do que as etapas biológicas. No entanto, o termo infância só surgiu na idade média quando foi reconhecido como uma categoria social.

Segundo Ariès, na idade média a infância ia desde o nascimento até aos sete anos, naquele tempo “*Enfant* (criança em francês) quer dizer não falante, nessa idade as pessoas não podem falar bem e nem formar perfeitamente suas palavras (p.36)”. Já as crianças dos sete aos quatorze anos eram chamadas *pueritia* e chamavam-se assim porque essa idade é ainda como a “menina do olho”. Ao longo desta obra o autor traz vários termos que designavam a criança, mas ele também ressalta que um mesmo termo, muitas vezes, era utilizado para designar uma criança e um adulto. Segundo ele, em diferentes ocasiões as idades da vida se confundiam, sendo possível, encontrarmos termos que designavam tanto uma criança, como um jovem ou um velho. A palavra *enfant*, por exemplo, era empregado como sinônimo de outras palavras como *valets*, *valeton*, *garçon*, e fazia referência tanto a um rapaz jovem, como a uma criança. No entanto, fica certo que, desde a idade média, havia certa necessidade de uma periodização da vida que

(...) alimentava “a idéia de uma vida dividida em etapas bem delimitadas, correspondendo a modo de atividades, tipos físicos, a funções e modo de vestir (...) a periodização da vida possui, desde aquela época a mesma fixidez que o ciclo da natureza ou a organização da sociedade (ARIÈS, 1981, p. 40).

Ariès nos conta que a constituição desse novo conceito de infância se deu na transição dos séculos XVII para o XVIII. Foi no século XVII, que surgiu entre a burguesia a palavra infância o qual denota o mesmo sentido que temos na atualidade. Ainda neste período, a idéia de infância não era dirigida ao desenvolvimento biológico, mas em relação a sua dependência, ou seja, só poderia dizer que uma criança saiu da sua infância ao sair da dependência de seus benfeitores. O autor complementa dizendo que o sentimento de infância se fortalece neste século devido à diminuição da mortalidade infantil (graças ao desenvolvimento da ciência e das novas descobertas na medicina); assim como, o ato de mimar e paparicar as crianças vistas como meio de entretenimento dos adultos<sup>7</sup>, principalmente na burguesia; e, a forte influência de um movimento moralista promovido por igrejas, pelas leis e pelo Estado.

Quando fala do surgimento da infância na idade média, o autor se refere ao surgimento de um “sentimento de infância” até então não reconhecido pelos adultos, devido a muitos fatores, dentre eles a inexistência de uma linha divisória que determinasse diferenças entre adultos e crianças. Segundo os relatos históricos as crianças freqüentavam os mesmos ambientes dos adultos, tinham as mesmas brincadeiras, vestiam as mesmas roupas, etc. A partir do século dezesseis surgiu uma preocupação em resguardar as crianças de tarefas e costumes que eram mais comuns aos adultos, as quais poderiam interferir na moral e na educação dos pequenos.

Sendo assim, podemos dizer que a infância, ou, segundo Ariès “o sentimento de infância”, é um fenômeno histórico e social que foi construído a partir da atuação e do desenvolvimento de toda a sociedade, juntamente com outros fenômenos como a ciência e a educação. A infância só passa a existir ou a ser percebida, com a criação de um mundo das crianças distinto do mundo dos adultos, onde foi se

---

<sup>7</sup> Esta preocupação com as crianças, segundo Ariès (1981) ficou mais forte no século XVIII, onde surge um sentimento romântico em relação às crianças menores que eram chamados de “pequenos anjos, pequenas almas. No século XIX surge a palavra *bébé*, do inglês *baby*, que designava crianças em idade escolar (século XVII e XVIII), agora era designação de crianças bem pequenina.

estabelecendo as diferenças nos espaços e na atuação de cada grupo social. Nesse caso, foi-se edificando demarcações entre o ser e o fazer da criança, que deverá ser diferente do ser e fazer dos adultos.

Já o artigo de Kohan (2003) sobre a “Infância e educação em Platão” comenta sobre a ausência do termo infância nos escritos de Platão. No entanto, ao fazer a análise dos discursos deste filósofo, o autor entende que ao falar de criança, Platão se refere conseqüentemente à infância. Um dos motivos levantados pelo autor para justificar a ausência deste termo é que o uso de uma palavra que classificasse a infância poderia significar a indissolução da vida humana, como algo que não se pode dividir em fases ou estágios, conceito que está presente nos discursos filosóficos da época. Ao contrário disso, a partir da idade média com surgimento da categoria infância, inicia-se um movimento de separação das idades da vida e surgem categorias como infância, adolescência, juventude, velhice, terceira idade, meia idade, assim por diante. Como se fosse possível criar uma linha divisória que determinasse exatamente as fases da vida em que estamos passando.

Kohan faz uma crítica à concepção Platônica de infância e criança e identifica quatro marcas que caracterizam o conceito platônico de infância, são elas: a ausência de uma marca específica de infância; a inferioridade da criança em relação ao adulto; a infância como algo supérfluo para *polis* e, por último, a infância como possibilidade ou esperança para um futuro melhor.

A visão platônica da infância se enquadra, então, em uma análise educativa com intencionalidades políticas. Platão não faz da infância um objeto de estudo em si mesmo relevante. De certo, a infância não é, enquanto infância, um problema filosófico relevante para Platão. (...) A infância é um problema filosoficamente relevante na medida em que se tenha de educá-la de maneira específica para possibilitar que a *polis* atual se aproxime o mais possível da idealizada. Dessa maneira, Platão inventa uma política (no sentido mais próximo de sua etimologia) da infância, situa a infância em uma problemática política e a inscreve no jogo político que dará lugar, em sua escrita, a uma *polis* mais justa, mais bela, melhor (KOHAN, 2003, s/p).

Esta idéia de infância destacada neste texto, não é muito diferente, da visão de infância da atualidade. O que presenciamos ainda hoje são as mesmas políticas de compensação da exclusão social presentes no sistema econômico existente. A criança ainda é educada para o seu devir, ou seja, para que seja alguém no futuro, como se não fosse ninguém no presente. É muito comum encontrarmos nos

discursos de políticos a seguinte frase: “as crianças são o futuro da nação”, ou seja, a infância é vista como uma projeção política de possibilidades para o amanhã, pois uma criança bem educada hoje será um bom cidadão amanhã.

(...) o futuro esconde um não ser nada no presente. Não se trata de que as crianças já são, em estado de latência ou virtualidade, o que irá devir; na verdade, elas não têm forma alguma, são completamente sem forma, maleáveis e, enquanto tais, podemos fazer delas o que quisermos (KOHAN, 2003, s/p).

Dessa forma, as crianças não despertam interesse por serem crianças hoje, mas, porque serão os adultos que governarão a *polis* futuramente. Por isso a educação é tão importante e decisiva para Platão; para ele a educação é sua melhor ferramenta para alcançar a *polis* tão sonhada e é com esta tarefa que se pensa a educação: politizar os novos e prepará-los para governar.

Apesar da insistência de Platão em educar as crianças para o seu devir, os gregos as consideravam como algo facilmente descartado, algo sem importância e por isso não merecem a atenção dos adultos e dos governantes. Ao contrário dos povos Persas<sup>8</sup>, que segundo Sócrates (apud KOHAN, 2003) tem uma preocupação com a educação das suas crianças. A diferença entre a educação das crianças atenienses e as persas se dá desde o nascimento, pois quando nasce um filho de um rei persa, toda a Ásia o festeja. Já os atenienses não comemoram e não dão a mínima importância aos nascimentos. Além disso, são disponibilizadas às crianças persas os melhores eunucos e confiam elas aos seus quatro melhores homens: o mais sábio, o mais justo, o mais prudente e o mais corajoso, que se comprometem com a educação dos pequenos. Já para os atenienses são confiados aos seus piores escravos, pois a ninguém interessa a educação de um ateniense.

Esta falta de preocupação com as crianças como a dos atenienses, que foi detectada por Platão e por Sócrates, ainda está presente na sociedade atual e é fonte de discussão em vários âmbitos acadêmicos e profissionais. Este pode ser um começo, uma pista, de que a nossa sociedade está despertando, aos poucos, para a importância de conhecermos melhor as crianças, dando vós e vez para que

---

<sup>8</sup> Devemos considerar que a Persia ao contrário das regiões vizinhas, possuía poucas áreas férteis, tinha no comércio sua principal fonte de economia. No entanto, manteve longa disputa com as cidades gregas pela hegemonia na Anatólia e no Mediterrâneo oriental, por isso, preparava seus homens desde a infância para as guerras travadas em seus territórios. Não podemos deixar de destacar que, esta educação ou preparação de que fala Sócrates, era privilégio somente de meninos desde que fossem sadios, ou seja, sem nenhum tipo de deficiência física ou mental.



expressem suas necessidades. Mas ainda vemos nos discursos e nas ações da sociedade que a criança é vista como um ser inferior ao adulto, por ser menor, por ser incapaz, por não produzir, por serem superficiais, etc., e isso fica claro quando nos deparamos com o mau trato das crianças, a falta de recursos e de políticas públicas direcionadas para a educação e os cuidados com as crianças.

Sobre o aspecto da incapacidade e inferioridade da criança, Kohan fala da associação presente nas entrelinhas dos textos de Platão e traça um paralelo, muito interessante, entre infância e a filosofia. Segundo o autor, para os atenienses a filosofia é tão inútil à *polis* quanto criança. À criança é permitido se passar por ridículo em meio a uma brincadeira, já para o adulto não, e quando este se coloca numa posição constrangedora, é relegado a ele o termo - de modo pejorativo - criança. À criança, também, é permitido experimentar, ter diversões, dedicar-se a coisas que não tem importância, como a filosofia, por exemplo. Porém, estas crianças quando forem adultos não poderão mais dedicar sua vida a filosofar, pois não é feio filosofar quando se é jovem, mas para um adulto é vergonhoso, já que serão sempre inexperientes para os assuntos mais importantes para a vida pública da *polis*, ou seja, a filosofia assim como a infância está relacionada à falta de experiência "O filósofo é tão ridículo e infantil nos assuntos públicos como os políticos o são nas conversas filosóficas" (484d-e apud KOHAN, 2003, s/p). Sendo assim,

As crianças são a figura do não desejado, de quem não aceita a própria verdade, da desqualificação do rival, de quem não compartilha uma forma de entender a filosofia, a política, a educação e, por isso, dever-se-á vencê-la. As crianças são, para "Sócrates" e para "Cálicles", portanto para Platão, uma figura do desprezo, do excluído, o que não merece entrar naquilo de mais valioso disputado por Platão, teoricamente, com os sofistas: a quem corresponde o governo dos assuntos da *pólis*, *tà politikà* (KOHAN: 2003, s/p).

Esta visão de infância retratada nos textos de Platão influenciou a forma que ele pensou e sugeriu a educação para os atenienses, tal como, pode-se dizer, a forma como se vê a infância interfere diretamente na forma de pensar e fazer educação. De tal modo, a educação das crianças para Platão deveria iniciar desde a meninice, pois todo o cuidado com a educação e criação das pequenas criaturas se justifica porque elas serão os futuros guardiões da *polis*.

Kohan nos alerta para este modelo de educação forma(dora),

Por um lado, educa-se para desenvolver certas disposições que existem em estado bruto, em potência, no sujeito a educar; por outro lado, educa-se para conformar, para dar forma, nesse sujeito, a um modelo prescritivo, que foi estabelecido previamente. A educação é entendida como tarefa moral, normativa, como o ajustar o que é a um dever ser. (...) Segundo esse modelo, é alguém externo, um outro, o educador, o filósofo, o político, o legislador, o fundador da *pólis*, quem pensa e plasma para os indivíduos educáveis o que quer que estes sejam. É a idéia de educação como modelar a outro. Modelá-lo, formá-lo. Dar-lhes uma forma. Qual forma? No caso de Platão é, em uma última instância, a forma das Formas (...) (2003, s/p).

Sendo assim, a educação foi planejada como um instrumento para colocar a criança "em seu devido lugar", assim como se faz com outros grupos sociais: os loucos, as prostitutas, os desajustados, os leprosos, os pobres etc... Este modelo de educação idealizadora – forma(dora) - que forma ou deforma as crianças, vigora até os dias de hoje. A intenção de criar instituições que pudessem educar as crianças para o futuro, como vimos nos escritos de Platão, denota o caráter paradoxal da concepção de criança e infância existente desde aquela época. Na mesma medida em que existe uma preocupação em formá-las para o seu devir, em protegê-las do mundo dos adultos, surgem também um discurso e uma prática que as exclui destes mesmos direitos. Como dizem Sarmiento e Pinto (1997, p. 12) “os adultos gostam mais das crianças, apesar de produzirem cada vez menos crianças e gastarem menos tempos com elas<sup>9</sup>”. Para estes mesmos autores este paradoxo vai além da natureza investigativa sobre as diferentes perspectivas metodológicas, filosóficas ou de paradigmas. Este paradoxo é “inerente à própria construção do objeto, isto é, ao que se entende por infância” (Ibidem p.14).

“As crianças são importantes e sem importância; espera-se delas que se comportem como crianças, mas são criticadas nas suas infantilidades, é suposto que brinquem absorvidamente quando se diz para brincarem, mas não se compreendem porque não pensam em parar de brincar quando se lhes diz para parar; espera-se que sejam dependentes quando os adultos preferem a dependência, mas deseja-se que tenham um comportamento autônomo; deseja-se que pensem pro si próprias, mas são criticadas pelas suas ‘soluções’ originais para os problemas. (CALVERT apud SARMENTO E PINTO, 1997, p. 13).”

<sup>9</sup> Sobre o caráter paradoxal da infância: Sarmiento e Pinto (1997:11) falam que “as crianças são tanto mais consideradas, quanto mais diminui o seu peso para a população”. O indicador demográfico nos países ocidentais aponta o aumento da expectativa de vida e diminuição da taxa de fecundidade. (...) “dir-se-ia que o mundo acordou para a existência das crianças no momento em que elas existem em menor número relativo”.

A presença escancarada de paradoxos em relação à infância e à criança demonstra que apesar do reconhecimento como categoria social, e detentoras de direitos, isso não garante que sejam consideradas como produtoras de conhecimento, de cultura e de significados. As crianças não são reconhecidas por suas capacidades de produção, de criação e atribuição de sentidos às suas ações, às de outrem ao seu contexto. Mesmo quando são reconhecidas como atores sociais, elas são relegadas a fazer a vontade do adulto que define, a partir de suas próprias experiências e conceitos, aquilo que é melhor para elas. Ou seja, o saber que a criança produz é visto como uma reprodução medíocre, superficial, sem importância, a partir do olhar, do gosto e das significações dos adultos. Geralmente, as crianças não são ouvidas, e quando o são, não se lhes é dada importância, o que denota o total descrédito em relação ao que elas pensam, sentem, falam e/ou fazem.

Diante disso, concordo com David Kennedy (1999, p. 153) quando diz: “(...) os adultos *constroem*<sup>10</sup> a infância, com base em imagens culturais predominantes muito arraigadas, combinadas com os resíduos de suas próprias infâncias”. Para este autor, o que falta para que haja um verdadeiro diálogo entre adulto e criança, é o adulto reconhecer que o ciclo da vida humana envolve uma interação entre adulto e criança, onde os adultos sejam capazes de relacionar-se com as crianças como pessoas e não como se fossem apenas uma projeção de suas vidas.

Sendo assim, devemos apreender a ouvir as crianças, que muitas vezes nos falam por meio de seus silêncios, seus olhares, suas ações ou sua inércia. Esse é um exercício que deve ser praticado constantemente, buscando aguçar nossa sensibilidade para a descoberta de um diálogo entre adulto e criança que se dispõe a uma relação de respeito e alteridade.

Concordo com Sarmiento e Pinto (1997) que a linguagem moderna tomou emprestadas expressões antigas, originalmente teóricas, para designar realidades novas. As crianças sempre existiram e todos passam por este período em suas vidas. A dúvida de onde se inicia e onde termina a infância ainda vai persistir durante muitos anos, pois não existe consenso entre os estudiosos nem no surgimento da infância, já que alguns dizem que é no nascimento, outros dizem que é desde a gestação. As divergências se acentuam ainda mais quando tratam de definir quando a infância termina, ou seja, quando se deixa de ser criança!

---

<sup>10</sup> Grifo meu.

Apesar do avanço e do crescente aumento de estudos sobre a criança e sobre a infância, falta muito ainda para compreendermos este mundo, o qual parece ser tão distante do mundo do adulto, mas ao mesmo tempo está tão próximo, tanto que dificilmente podemos afirmar em qual momento da vida deixou de ser criança. Cada campo científico determina um período da vida do qual se deixa de ser criança para passar para outras fases da vida. Na área jurídica o que determina é a idade cronológica (dezoito anos). Para a biologia, o que determina são as mudanças físicas e hormonais resultantes da puberdade. Já a psicologia do desenvolvimento, determina o final da infância através da classificação dos períodos pré-operatórios, pós-operatórios formais e assim por diante. A escola usa da classificação serial para diferenciar as crianças.

O estabelecimento dos limites da infância é importante na preservação dos direitos da criança e também na fomentação de políticas públicas para a infância. Neste sentido, faz-se necessário garantir as distinções entre as crianças e os adultos, pois quando esta diferença é diminuída ou amenizada, as crianças têm muito a perder.

Diante disso, não podemos ignorar que existe uma grande mudança na passagem da infância para a adultez, mudanças biológicas, de comportamento, sociais, algumas visíveis aos nossos olhos, outras mais subjetivas. Não existe uma idade fixa ou limite etário que possa determinar com exatidão em que momento estas transformações ocorrem e quando se deixa de ser criança para se tornar adulto, apesar de muitos estudiosos, principalmente, da área da psicologia do comportamento, fazerem esta separação com exatidão. Todavia, acreditamos que isto não é possível, já que a infância é uma construção social e o comportamento da criança é determinado não somente pelo seu desenvolvimento biológico, mas por outros fatores como o contexto social em que vivem, as condições de vida e de oportunidades, por suas experiências de mundo.

Apesar de observarmos que a linha divisória entre a infância e a idade adulta está diminuindo, acreditamos que é impossível o desaparecimento da mesma, visto que as existências das crianças são a própria força na preservação da infância. O que vem acontecendo nos últimos anos é o desaparecimento de uma idéia romântica de infância e de criança. Essa idéia romântica sugere padrões idealistas de viver a infância e de ser criança. Entretanto, não podemos pensar a criança sem considerar o mundo em que vivem, pois independente da classe social as crianças são reféns

de um sistema perverso que as destituiu, muitas vezes, de seus direitos de viverem suas infâncias. Isso fica evidente num pequeno texto produzido por Eduardo Galeano, onde ele diz que negamos o direito das crianças de serem crianças e de viverem suas infâncias. As crianças sejam elas ricas, medianas ou pobres, sofrem com o descaso produzido por um sistema econômico que gera em seu berço as maiores mazelas da sociedade, sobrando para elas viver neste mundo, sem atrapalhar a ordem estabelecida, que trata as crianças ricas como se fossem dinheiro, as pobres como lixo, e mantém as da classe média “atadas” ao televisor.

Por certo, houve grande avanço a partir do reconhecimento da criança como sujeitos de direitos - com suas especificidades e heterogeneidades – e da infância como categoria social. O que para nós parecia ser evidente nem sempre foi, pois a singularidade de um direito reservado à criança nem sempre existiu. É preciso um olhar histórico, revelador das relações sócio-econômicas, para que se perceba a construção social da percepção da infância e da criança na atualidade. Advertindo sempre que esse sentimento de infância não pressupõe linearidade em sua implementação, visto que esteve sujeito às conveniências dos adultos - detentores do poder. Por isso, inicialmente foi uma prática apenas das elites, se estendendo a outras camadas da sociedade ao longo dos anos.

Devemos considerar que o mundo dos adultos é diferente do mundo das crianças. Ao contrário do que se pensa, as culturas infantis não nascem num universo simbólico exclusivo da infância. Por isso, a representação ou interpretação do mundo das crianças não deve ser realizada no vazio social e necessita se sustentar na análise das condições sociais em que as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem. A visão adultocêntrica de infância resguarda a criança de ter vez e voz na sociedade e não estabelece uma relação dialógica, pois tem a criança como mera espectadora de seus anseios e vontades. Nesse sentido, essa visão contribui para a racionalização e institucionalização da infância e da criança, colaborando para uma imagem idealizada da criança gerada por modelos de racionalização da sociedade ocidental e deixando essa imagem, e a da infância, reféns das exigências idealísticas de um sujeito que tem que ser produtivo e consumista.

Por fim, percebemos a necessidade da continuidade de discussão e investigação na educação e áreas afins, principalmente, no que diz respeito às práticas docentes e sua relação com a formação/educação das crianças pequenas.

Isso requer, de nos professores/as, o exercício constante de reflexão e autocrítica, com a intenção de compreendermos e solucionarmos os impasses que nos desafiam cotidianamente. Um deles apresento no próximo item, onde busco tencionar as problemáticas relacionadas a educação física na educação infantil.

## **2.2 A Educação Física na Educação Infantil: as tensões de uma campo de conhecimento em construção.**

Em 1993 foi promulgada a primeira Constituição que garante o direito das crianças de 0 a 6 anos a terem acesso à educação em creches e pré-escolas<sup>11</sup>. Essa conquista aqueceu os debates em torno da função da educação infantil no sistema educacional brasileiro, que esbarra, ainda hoje, na polarização entre educar e cuidar, como se as duas funções fossem incompatíveis, quando deveriam ser integradas. “Cuidado-e-educação adquirem sentido quando segue a perspectiva de tomar a criança como ponto de partida para a formulação das propostas pedagógicas” (KUHLMANN JR., 2003). A conexão dessas funções, cuidar-e-educar, na educação infantil, revela o entendimento que devemos ter em relação à especificidade das crianças de 0 a 6 anos. Nesse sentido, as propostas pedagógicas devem ser coerentes com estas diferenças, que são desafiadoras para qualquer profissional que irá trabalhar com esta faixa etária.

No caso dos profissionais da educação física este desafio se intensifica ainda mais, na medida em que ainda são poucas as discussões acumuladas no interior desta área que possibilite um maior aprofundamento (O GRUPO, 1996, p. 41). A presença do/a professor/a de educação física nas instituições de educação infantil fez emergir tensões neste espaço, no que diz respeito às funções dos generalistas (pedagogos) e os especialistas (professores/as de educação física). Estas tensões têm gerado argumentos a favor e contra a permanência destes/as profissionais. Para Eliane Ayoub

Grande parte dos argumentos contra a presença de especialistas nessa etapa da educação gira em torno da preocupação de assumirmos já na educação infantil um modelo “escolarizante”<sup>12</sup>, organizado em disciplinas e afinado com uma abordagem fragmentária de conhecimento que tende a compartimentar a criança, acentuando ainda mais tais dicotomias (2005, p. 144).

---

<sup>11</sup> Creche e pré-escola são termos usados nos textos da constituição federal e da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) se referindo a “creche” instituições para crianças de 0 a 3 anos, já o termo “pré-escola” se referindo a instituições para crianças de 4 a 6 anos de idade. Apesar de que hoje usamos o termo creche para nos referir a instituições educacionais que atendem crianças de 0 a 6 anos. Já as creches privadas utilizam de outros termos que não “creche”, para designar as instituições para crianças de 0 a 6 anos como: escolinha infantil, centro educacional infantil, jardim de infância, etc.

<sup>12</sup> Grifo da autora.

A autora diz que é importante salientar que não é a presença destes profissionais que irá fragmentar ou integrar as ações pedagógicas na educação infantil; o que definirá esta condição serão as concepções de ensino presentes em cada profissional e em suas práticas cotidianas. Esta preocupação é muito pertinente, visto a história da educação física brasileira nas escolas, a formação destes profissionais e as produções acadêmicas neste campo.

Desde a sua origem, a educação física escolar, tem-se apresentado seguindo abordagens teórico-metodológicas orientadas, principalmente, por paradigmas positivistas. Estes modelos seguem a tendência de fragmentar, reduzir e homogeneizar as pessoas, pois desconsideram suas relações com seus pares e seus contextos sociais. Nos diferentes momentos históricos presenciamos abordagens que privilegiavam o desenvolvimento motor, o desenvolvimento cognitivo, a higiene (saúde), a recreação, o esporte e assim por diante.

Somente a partir da década de 1990 surgem no cenário acadêmico brasileiro, novas perspectivas para a educação física, no que se refere a uma abordagem crítica que pudesse superar as anteriores. Dentre elas destacamos o Coletivo de Autores (1992) e os estudos de Elenor Kunz (1994). Estes/as autores/as trouxeram contribuições muito significativas e apontam novas perspectivas teórico-metodológicas, dentro de uma visão ampliada de ser humano e de mundo, que podem ultrapassar as dicotomias (corpo-mente), o reducionismo pedagógico, respeitando as crianças em suas singularidades e diferenças, seus modos de vida e suas histórias.

A tendência dos profissionais de educação física para “enquadrar” as crianças em processos escolarizantes e esportivizantes, desde a educação infantil, é resultado de uma formação tecnicista e disciplinadora presente, desde a formação inicial nos cursos de licenciatura. Segundo o estudo de Débora Sayão (1996), intitulado “Educação Física na Pré-escola: Da Especialização Disciplinar à Possibilidade de Trabalho Pedagógico Integrado”, a formação dos/as profissionais e educação física sempre foi direcionada para uma atuação no âmbito escolar, principalmente a partir da 5ª série do ensino fundamental. Mais tarde começou-se a pensar em um currículo que formasse os mesmos para atuarem, também, com crianças de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental.

Somente nos últimos anos a educação física vem sendo discutida no âmbito dos cursos de licenciatura e incluída em seus currículos como disciplina curricular



obrigatória<sup>13</sup>. Até então essa temática ficava a critério de poucos/as docentes que se preocupavam em discutir essas questões com seus/as alunos/as em momentos particulares de suas aulas ou em disciplinas optativas.

No entanto, não podemos afirmar que estudos sobre a infância ou a criança estiveram completamente ausentes dos currículos dos cursos de licenciatura em educação física, visto que eles estão presentes, mesmo que de uma forma reducionista, em algumas disciplinas como, por exemplo, de desenvolvimento motor e aprendizagem motora. Deste modo,

(...) não se pode dizer que o tema infância esteja ausente nos programas de formação de professores/as de Educação Física, mas interessa perguntar como ele é trabalhado. O tratamento do tema parece não fazer justiça aos conhecimentos trazidos pelos estudos da cultura, limitando-se ainda aos aspectos do crescimento e desenvolvimento das crianças, desconsiderando-as como sujeitos culturais. Prevalece ainda uma visão uniforme da criança, muito baseada nas capacidades físicas, nas preocupações com as possíveis “correções”<sup>14</sup> das habilidades motoras (VAZ, 2002, p. 08).

A formação dos professores de educação física está muito distante da realidade das instituições de educação infantil, pois não basta que este profissional saiba como deve ser o crescimento e desenvolvimento das crianças de 0 a 6 anos e nem quais as habilidades motoras que elas/as precisam desenvolver nessa faixa de idade. Mas, precisamos saber, também: quais as implicações desses conhecimentos para suas vidas? O que podemos fazer para que estas crianças possam ser produtoras de suas próprias culturas e sujeitos de suas histórias? Como ampliar suas experiências de vida, seu conhecimento de si e do mundo? Iremos nos deparar diariamente com estas perguntas no cotidiano da educação infantil e devemos estar preparados para nos posicionar, buscando respostas através de nossas práticas pedagógicas e nas produções acadêmicas da área.

Nesse contexto da educação física não é de se estranhar que exista uma produção científica restrita sobre infância e criança. Isso denota um atraso em relação às discussões na esfera acadêmica - se compararmos com a área da pedagogia, por exemplo. Sayão (1996) faz uma colocação que é muito pertinente ao momento histórico em que foi realizado seu estudo: ela diz que quando a produção

---

<sup>13</sup> No curso de licenciatura em educação física da UFSC, por exemplo, somente no ano de 2004, com a reformulação do currículo, foi implantada a disciplina educação física infantil. Até então, não havia nenhuma disciplina obrigatória que tivesse este objetivo.

<sup>14</sup> Grifo do autor.

teórica do campo da pedagogia e da educação física é analisada imbricadamente mostra que não existe uma “**educação física infantil**”. Naquele momento, existiam pouquíssimas produções, discussões e estudos que traziam à tona essas discussões para o campo da educação física, menos ainda os que considerassem as especificidades e características peculiares das crianças de 0 a 6 anos. Sendo assim, ela considera que a “educação física se dá no universo do currículo da educação infantil” (Idem, p. 262), utilizando em seu estudo o termo “**educação física na educação infantil**”. Desde então, temos visto um crescimento na produção, problematização e discussão sobre a educação física e sua inserção na educação infantil, afirmando sua presença e permanência nos currículos de educação infantil, num processo de legitimação desta como um campo de conhecimento que pode ampliar as experiências da “cultura de movimento” ou “cultura corporal” das crianças de 0 a 6 anos.

Ainda falta um longo caminho teórico a percorrer e precisamos aprofundar ainda mais nossas reflexões, conceitos e pressupostos. Uma pesquisa intitulada “Concepção de infância na educação física brasileira: primeiras aproximações”, de Nara Rejane Oliveira (2005)<sup>15</sup>, faz um levantamento das produções científicas sobre infância na educação física brasileira. Como resultado, ela apresenta um panorama indesejável para o campo da educação física.

No processo de constituição desta pesquisa, percebemos que grande parte das publicações da área que analisamos parte de um pressuposto de um conceito de *infância pré-formado*<sup>16</sup>, que não precisa ser explicitado. Essa idealização do conceito de infância na área a nosso ver decorre de dois fatores: da forma com que historicamente as crianças têm sido idealizadas pela sociedade e educadas neste contexto, bem como dos condicionantes da própria área da educação física, que no século XXI parece não ter desvinculado de uma prática idealista, pautadas em ideais eugênicos e higiênicos, expresso sobre tudo pelos métodos ginásticos (idem, p. 105).

A autora destaca em sua pesquisa o surgimento de novas perspectivas para pensar a infância na educação física, que se opõem a essas propostas de idealização da infância. No entanto, ela diz que a educação física é uma área que está desprovida de criticidade, fazendo-se necessária uma compreensão mais ampla

---

<sup>15</sup> Apesar de, este estudo ter realizado um levantamento muito interessante, deixou de lado em suas análises, a contribuição de Elenor Kunz (1994 e 2002), que traz em seus estudos novas perspectivas para a educação física brasileira, inclusive para a educação física na educação infantil.

<sup>16</sup> Grifo da autora.

na própria área acerca de uma concepção pedagógica que possa superar o reducionismo pedagógico e o tratamento da criança como um vir a ser.

A educação física na educação infantil é um tema que ainda suscitará muitas tensões e amplos debates, que devem ser tratados com muito rigor e clareza, para evitar os mal entendidos em relação as suas especificidades na educação infantil: nem deixar que ela se torne uma disciplina escolarizante, nem que ela perca sua identidade, para não torná-la apenas uma disciplina compensatória. Entretanto, esta discussão não deve se restringir apenas ao campo da educação física, mas a todos/as profissionais que atuam na educação infantil, pois não cabe apenas à educação física a responsabilidade de se inteirar das diretrizes da educação infantil. Em Florianópolis, tanto na educação física quanto na Pedagogia, aparecem

significativos diferenciais no que diz respeito à organização do sistema, ao grau de formação inicial e continuada dos profissionais e, principalmente, em relação ao nível de mobilização alcançado neste coletivo frente a algumas das principais questões e desafios teórico-práticos gerados nos espaços públicos de educação infantil (ROCHA, 2008, p. 01).

Sendo assim, abordarei a questão da especificidade da educação física na educação infantil, considerando que a educação física enquanto campo de conhecimento possui saberes e fazeres que são “específicos” - porém não exclusivos - de seu campo de atuação e que dentro dessa concepção de educação e de criança que propomos deve ser articulada com os outros saberes e fazeres das outras áreas envolvidas na educação infantil. Estou consciente que esta discussão trará ainda, muitos conflitos em nosso campo de atuação. Mesmo assim, é apropriado falar dessa “especificidade e dos possíveis conteúdos da educação física na educação infantil”, considerando: o momento histórico que estamos vivendo na educação brasileira, a produção científica do campo da educação física e a realidade da prática pedagógica da educação física infantil na rede de ensino de Florianópolis.

### **2.2.1- As especificidades da Educação Física na Educação Infantil: a Criança como ponto de partida.**

Vamos iniciar este texto, partindo das perguntas que geraram as tensões em nosso campo de atuação: Quais as especificidades e os conteúdos da educação

física na educação infantil? O que justifica a inserção e a permanência da Educação Física na Educação de crianças de 0 a 6 anos? Como a educação Física se localiza no espaço/tempo na Educação Infantil?

Para responder a estas perguntas temos que refletir sobre outra questão que é anterior a estas: Quais “conteúdos”/conhecimentos são importantes para as crianças de 0 a 6 anos? O que elas “precisam e querem” saber/conhecer?

Quando coloco estas perguntas como ponto de partida neste texto, estou reafirmando a concepção de criança que reconhece-a como **produtora** de cultura e não somente como **reprodutora** de cultura. Segundo Edmir Perrotti (1990) “estamos habituados a pensar a criança numa perspectiva, simplesmente etária que a considera como um organismo em formação por excelência”. Para este autor, esta visão, reducionista e adultocêntrica, precisa ser problematizada e não naturalizada, sendo impossível pensar a infância e a criança separadas das relações sociais. Para ele “O ser criança não pode ser entendido apenas como um feixe de características naturais em desenvolvimento no tempo. Antes, tem de ser visto, como um corpo complexo, sujeito a condições históricas e, por isso, variável” (Idem).

Sendo assim, ao falarmos das especificidades da educação física na educação infantil e de seus conteúdos, sem considerarmos as especificidades da criança e sem levar em conta aquilo que é importante e necessário para ela, estaremos apenas reproduzindo a idéia de que a criança é um ser incompleto em relação ao adulto e reafirmando que este, por sua vez, é o responsável em moldá-la segundo seus critérios dentro de suas perspectivas. Ou seja, antes de falarmos dos conteúdos específicos da educação física na educação infantil, devemos nos perguntar e perguntar a elas: Quais conhecimentos/saberes são importantes/significativos/necessários para as crianças de 0 a 6 anos? Dessa forma, estaremos colocando a criança em uma posição de agente ativo, que produz cultura e faz história.

Não quero dizer com isso que devemos cair no espontaneísmo, no que o/a professor/a apresenta uma prática vazia de intencionalidade pedagógica, deixando as crianças à mercê de suas próprias relações e construções, sem a mediação do adulto. Pelo contrário, penso numa proposta cheia de intencionalidade pedagógica, pautada numa mudança de perspectiva que não enfatiza a lógica da reprodução social - que antes colocava as crianças no papel de destinatários das políticas

educativas e das práticas pedagógicas orientadas somente pelos adultos -, mas que reconhece a criança como ator social de pleno direito (SARMENTO, 2005).

Sobre este assunto, temos a contribuição de Alessandra Arce (2004), que trata do fetichismo da infância, fazendo uma crítica à “pedagogia da infância” chamando-a de “pedagogia antiescolar”. A autora diz que os defensores da pedagogia da infância esforçam-se em contrapor uma “cultura da infância” à educação escolar “tradicional”, ou seja, buscam de toda a forma diferenciar e desvincular a educação infantil da educação escolar. Este movimento pretende cortar definitivamente todos os laços com o ensino tradicional e com a figura do professor como alguém que transmite conhecimento. Neste sentido, a autora coloca algumas perguntas muito importantes e que nos fazem refletir: É possível haver uma educação sem ensino? Se as instituições de educação infantil não tiverem por objetivo o ensino e a aquisição de conteúdos por parte das crianças, o que as diferenciariam de outras instituições como, por exemplo, um clube onde as crianças também brincam e interagem?

Este desafio está posto, a educação física na educação infantil ainda é um campo teórico-metodológico em construção, que tem como pano de fundo a pedagogia da infância. Esta, por consequência, trouxe muitas contribuições na maneira de trabalhar/educar com crianças de 0 a 6 anos, mas que precisam ser repensadas, reavaliadas e rediscutidas em outros campos científicos que também se relacionam com a educação, como a psicologia, a sociologia, a antropologia, etc. Mais uma vez podemos dizer: não existe uma receita de como fazer, a educação se constitui num exercício diário, de idas e vindas. O que podemos adiantar neste momento é que devemos trazer a criança para o centro da discussão, sem colocar o adulto como apenas um espectador, observador ou “seguidor das crianças”<sup>17</sup>, nem como único detentor do conhecimento, todavia como mediador/interlocutor dele. Neste contexto, o/a professor/a deve refletir sobre sua prática fazendo perguntas, a todo instante, para encontrar meios, instrumentos, subsídios que possibilitem as crianças conhecerem mais do mundo e de si mesmas.

Devemos nos preocupar em não posicionarmos em lados extremos, nem o adulto é o único responsável por todo o processo de educação da criança e nem a criança pode ser totalmente responsabilizada por algo que ela ainda não tem condições de avaliar, dada sua pouca experiência de vida. Acreditamos no encontro

---

<sup>17</sup> Arce, 2004, p. 151.

do equilíbrio entre um e outro. Nesse sentido, o/a professor/a deve buscar colocar-se numa posição de empatia em relação às crianças, buscando em suas memórias de infância algo que possa contribuir para ultrapassar as barreiras de suas formações técnicas e de outras impostas pela cultura hegemônica. Débora Sayão e Gilberto Lerina (2004) abordam no texto “Corpo e Movimento, Adultos e Crianças: experiências e desafios”, a seguinte questão: “qual o lugar do corpo dos adultos e crianças na educação infantil e na educação física? Eles respondem a questão dizendo que a cultura “adultocêntrica” nos leva a um esquecimento do nosso tempo de infância. Ao esquecermos a forma de como brincávamos e interagíamos com o mundo,

passamos, então, a cobrar das crianças uma postura de seriedade, mobilidade e linearidade, matando pouco a pouco aquilo que elas possuem de mais autêntico – sua espontaneidade, criatividade, ousadia, sensibilidade e capacidade de multiplicar linguagens que são expressas em seus gestos e movimentos (idem, p. 75).

Para reduzir este distanciamento entre adulto e criança, eles propuseram durante suas experiências, com professoras de educação infantil, diversas interações para que conhecessem não somente “aquilo que seus corpos espelham exteriormente, mas igualmente aquilo que seus corpos espelham interiormente” (Idem, p.78). Segundo os/as autores/as faz-se necessário que, os/as profissionais que atuam com crianças, lancem um olhar para si mesmos/as, é preciso conhecer as reações de nossos corpos em diferentes situações como: tocar e ser tocado, ouvir música e fazer música, participar das brincadeiras, escorregar, cair, rir, se emocionar, etc. Quando nos permitimos estes tipos de experiências, estamos abrindo caminhos e quebrando as barreiras que nos afastam da cultura infantil e que nos incapacitam de reconhecer mais de perto o que é ser criança. Segundo Sayão,

Em todos os momentos em que apresentamos propostas aos/as pequenos/as percebemos que há uma intencionalidade lúdica nas interações que as crianças criam. Portanto, cabe a nós, adultos, desenvolvermos cada vez mais e a todo momento nossa dimensão brincalhona, para que possamos nos aproximar das interações das crianças, tornando-nos parceiros/as em suas invenções (2004, p. 32).

Este olhar sensível de alteridade, do adulto em relação à criança, é fundamental, para suas escolhas durante o processo de seleção, articulação dos “conteúdos/saberes” necessários na Educação Infantil, já que, diferentemente, do

ensino fundamental, na educação de crianças de 0 a 6 anos, os “conteúdos” não são divididos em disciplinas pré-fixadas por um currículo nacional. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil de 1998, os conteúdos devem ser organizados a partir das diferentes aprendizagens e sucessivas reorganizações do conhecimento, possibilitando um processo em que a criança seja protagonista, que considere o contexto social onde está inserida e o saber construído historicamente.

Para Gabriel Junqueira (2005) a seleção e a articulação dos conteúdos/saberes programáticos em Educação Infantil, devem considerar dois momentos e dois sujeitos distintos. Ou seja, deve considerar os sujeitos: o/a professor/a com suas crenças, hipóteses, previsões e escolhas a respeito dos saberes que pretende trabalhar; o segundo sujeito é a criança com suas histórias, seu contexto social, suas necessidades específicas, etc. Os momentos: o início do ano ou a chegada das crianças, onde o/as professor/a ainda não conhece as crianças pessoalmente e planeja suas ações baseando-se em suas experiências; o segundo momento é quando as crianças chegam e iniciam o ano letivo, onde as relações entre adultos e crianças vão se intensificando a ponto de poderem construir projetos de trabalho coletivamente.

Nesse trabalho coletivo, de organização dos “conteúdos/saberes” na Educação Infantil, a Educação Física deve se apresentar dentro deste conjunto, sem fragmentar o processo de construção e produção de conhecimento. Os “conteúdos/saberes” devem se apresentar de forma articulada com os “conteúdos/saberes” que as crianças estão produzindo em outros momentos<sup>18</sup>, as atividades devem estar plenamente integradas ao projeto pedagógico da instituição, de uma forma que as propostas se completem e ampliem mais as experiências de mundo das crianças. Por tanto, a educação física “precisa constituir-se para além de uma disciplina que possua um conteúdo previamente definido com tempo e espaço também previamente definido”. Pois, o tempo da infância é o tempo do lúdico, onde a atividade é que define o tempo e não o tempo que determina a atividade (Idem).

Para Heloisa Rocha (2008) a educação infantil deve apoiar-se na afirmação de uma pedagogia, “que reconheça as crianças como seres humanos concretos e reais, pertencentes a contextos sociais e culturais que as constituem” (p. 03). Como construção social, a infância deve ser reconhecida em sua heterogeneidade,

---

<sup>18</sup> Na Educação Infantil, deveria existir uma intencionalidade pedagógica em todas as ações docentes.

considerando fatores como classe social, etnia, gênero, religião, como determinantes da constituição das diferentes infâncias e de suas culturas. Como construção individual conhecer as crianças significa, conhecer os determinantes que constituem sua existência e seu complexo acervo lingüístico, intelectual, expressivo, emocional, enfim, as bases culturais que as constituem como tal. A autora acredita que os conteúdos na educação infantil devem ser pensados a partir desta perspectiva, onde “a identificação dos núcleos da ação pedagógica nos permite retomar um detalhamento dos seus conteúdos de ação, de forma a orientar os objetivos gerais de cada âmbito e suas conseqüências para a prática docente” (Ibidem, p. 05). Para ela o “conteúdo de ação” é diferente do “conteúdo do currículo da escola elementar”. O primeiro tem como objetivo detalhar as áreas de experiência envolvidas diretamente na ação pedagógica. Já o segundo, constitui num programa por disciplinas, com base em processos transmissivos com fins de terminalidade única e conclusiva, de forma a orientar os objetivos gerais de cada âmbito e suas conseqüências para a prática docente.

Sendo assim, essa autora identifica e apresenta três núcleos da ação pedagógica, são eles: a **linguagem**: gestual- corporal, oral, sonoro-musical, plástica e escrita; as **relações sociais e culturais**: contexto espacial e temporal; identidade e origens culturais e sociais e **natureza**: manifestações, dimensões, elementos, fenômenos físicos e naturais. Contudo, a autora adverte que é primordial para esta reorientação a auscultação das crianças e o conhecimento dos contextos educativos, ou seja, colocar para os responsáveis pela ação pedagógica a necessidade de conhecer as crianças, observá-las e analisar suas manifestações para compreender o que já possui suas possibilidades reais e suas necessidades e aspirações. Isso implica em desdobramentos na prática pedagógica, “permitindo um permanente dimensionamento das orientações e da tomada de decisão dos professores sobre os núcleos a serem privilegiados a cada momento e as práticas pedagógicas correspondentes” (Idem, p. 08).

Rocha (2008) ressalta ainda que não possui o entendimento de que seja possível eliminar a hierarquia entre saberes, pois não há saber em geral e nem ignorância em geral, todos somos portadores de saberes e de ignorâncias e devemos ter o reconhecimento do outro como igual a mim pela sua humanidade (e, portanto, tão digno de ser levado em conta como eu). Nesse sentido, ela acredita ser possível constituir uma relação de horizontalidade entre adulto-criança



verdadeiramente interessada em superar em si a ignorância que tem do conhecimento do outro.

Dentro desta perspectiva, a educação física na educação infantil, poderia partir destes núcleos de ação pedagógica, selecionando os conteúdos de ação onde serão priorizados o movimento humano ou a cultura corporal, como por exemplo: jogo, dança, ginástica, capoeira, etc. Quando o tempo da criança fica reduzido somente a eixos de trabalho de ensino, fica também reduzido o tempo para a experiência, a vivência e a autonomia da criança, que sobretudo, quer brincar. Kunz (2002) diz que: “a criança, pelo seu brinquedo e pelo jogo, quer interagir com o mundo, o mundo real, dos objetos, e com os outros. O brincar torna-se para a criança sua forma de expressão. No seu brincar a criança constrói simbolicamente sua realidade e recria o existente (p. 95)”.

Da mesma forma, não podemos desconsiderar que existem conteúdos/conhecimentos universais que são necessários para as crianças e que elas têm direito de conhecer (ARCE, 2004). É preciso sim, conhecer a criança e considerar seus desejos, interesses e necessidades, mas o/a professor/a não pode deixar de ensinar para apenas ser um personagem que observa e participa. Os conhecimentos adquiridos ao longo de sua experiência de vida pessoal e profissional devem ser repassados às crianças; afinal, só podemos nos interessar por aquilo que conhecemos. Se negarmos esses conhecimentos às crianças, estamos negando-lhes o direito de conhecerem mais do mundo e de si mesmas, relegando-as a uma infância vazia/restrita de experiências.

Acreditamos que a Educação Física na educação Infantil, deve se apresentar diferente de um modelo escolarizante - que é caracterizado pela organização do conhecimento por meio de disciplinas – e deve apresentar-se como uma interlocutora de vários conhecimentos, pois a educação física possui esta característica, ou facilidade, de cruzar as diferentes fronteiras do conhecimento e fazer ligações entre elas. No entanto, devemos ter o cuidado de não deixá-la perder sua identidade, que são os “conteúdos/saberes” próprios do campo da Educação Física. Sayão (1996) faz um questionamento sobre esta necessidade de organizar e dividir as áreas de conhecimentos em disciplinas, como acontece nos currículos do ensino fundamental. Será esta uma necessidade epistemológica ou didática? Ou apenas políticas educacionais resultantes de pressões sociais?

As práticas docentes na rede pública de educação infantil de Florianópolis vêm tentando superar as dicotomias - corpo/mente, sala/pátio e teoria/prática – exemplo disso, são as discussões presentes durante os cursos de formação, as reuniões pedagógicas, onde se têm presenciado a reflexão e a problematização num esforço permanente de superação. Em muitas unidades educativas já houve mudanças significativas, no sentido do trabalho docente coletivo, e isso só é possível por meio do planejamento integrado entre os/as professores/as unidocentes e os/as professores especialistas, pois “o trabalho pedagógico não é fruto de iniciativas eminentemente individuais e sim, elemento do processo de discussão coletiva da unidade” (SAYÃO, 1996, p. 266). O planejamento coletivo é elemento fundamental para que o trabalho pedagógico se concretize em forma de ações concretas integradas. O cruzamento dos conhecimentos dos/as diferentes profissionais atuantes na educação infantil – professores/as, coordenador/a, direção, merendeiras, serviços gerais, etc. – possibilita compartilhar e ampliar os conhecimentos e as experiências, proporcionando momentos, tempos, espaços e materiais alternativos, que resultam num trabalho diversificado e interessante, tanto para os/as profissionais, quanto para as crianças. O enriquecimento do cotidiano das crianças se dará por meio das diferentes interações – criança-criança, adulto-criança - e nas diversas experiências propostas, construídas e reelaboradas a partir do entrecruzamento dos/as distintos conhecimentos, experiências dos/as profissionais atuantes na educação infantil.

Neste sentido, a principal contribuição da educação física na educação infantil, se dará no âmbito do alargamento das experiências de movimentos das crianças, pois o movimento humano, muito mais do que uma ação corporal é o diálogo que o ser humano estabelece com o mundo. Movimento este, sempre intencional e carregado de sentidos e significados (Kunz, 1994).

Pensando assim, os/as professores/as que atuam na educação infantil, na rede pública de educação infantil, tem como princípio norteador de suas ações pedagógicas a teoria do movimento humano a partir da concepção crítico emancipatória, abordada por Kunz (1994) e, a concepção crítico superadora de cultura corporal, abordada pelo Coletivo de Autores (1992). Apesar destas duas abordagens possuírem divergências conceituais e epistemológicas são reconhecidas, no campo da educação física, por defenderem um posicionamento político-ideológico crítico frente ao mundo e em relação às outras abordagens.

Essas abordagens inicialmente foram pensadas para a educação física escolar, não existindo uma preocupação com a formação das crianças de 0 a 6 anos especificamente. Entretanto, a partir dos pressupostos teórico-metodológicos presentes no interior destas obras, podemos reelaborar/reconstruir nossas práticas pedagógicas tendo como princípio geral a preocupação com a formação das crianças que, em geral, são capazes de compreenderem mais de si e do mundo que os rodeia.

Neste texto, me aprofundo nessas questões de caráter epistemológico e conceitual; abordando a idéia de que o movimento é inerente e necessário ao ser humano e que, por diversos fatores, vem sendo diminuído, restringindo, manipulado, segmentado, na educação das crianças em idade escolar – onde estas têm um espaço e um tempo determinado pelos/as profissionais que lá atuam, na “hora” da educação física e na “hora” do recreio – e das crianças que freqüentam as instituições de educação infantil (creches e NEIs) – onde, em muitos casos, o movimento é determinado pelo adulto que estabelece onde, quando e como elas devem ficar e se mover. Numa pesquisa realizada por Reis (2005) com crianças que freqüentaram creches e NEIs, observou-se uma constante organização dos espaços e tempos dominados pelos adultos. As atividades e seu tempo de duração, o horário e os espaços ocupados e até mesmo as horas livres são delimitados pelos adultos. O tempo, o espaço, o fazer e o querer das crianças ficam subordinados a uma imagem projetada pelo adulto e esta é a negação do direito da criança de viver sua infância e de terem suas próprias experiências.

Nesse caso, o movimento ao invés de se tornar um instrumento de experimentação do mundo, acaba se tornando um instrumento de controle da criança por parte do adulto, que usa a falta do movimento como forma de castigo. Nesse contexto, ressurgem e reforçam os dualismos: sala-pátio e mente-corpo, pois é na educação física que as crianças podem se movimentar “mais livremente”, segundo o imaginário de alguns/as educadores/as. Certamente, a educação física é responsável por uma parte importante das experiências de movimento da criança, contudo o movimento não pode e não se restringi somente a esse espaço e tempo. Até porque, é por meio do movimento que as crianças interagem com o mundo e com as pessoas, é por meio dele que as crianças se expressam, experimentam, criam, descobrem, etc. Assim, entendemos que o movimento humano, muito mais do que uma ação corporal é o diálogo que o ser humano estabelece com o mundo.

Movimentando-nos, descobrimos possibilidades de comportamento e relacionamentos, tanto com pessoas quanto com objetos que fazem parte de nosso dia a dia.

O adulto precisa buscar novas formas de ver, ouvir e compreender a criança abrir-se ao contato do novo, do inesperado e inusitado. Os/as professores/as devem descobrir o prazer de movimentar, brincar, jogar das crianças, promovendo uma troca de ensinar e aprender, fazendo junto, onde as crianças têm a possibilidade, de ampliar suas experiências nas diversas dimensões humanas. É nestes momentos que é permitido “à criança ser para além da compreensão do adulto, sendo possível que ela tenha atitudes e manifestações estranhas ao olhar do adulto, agindo além dos limites impostos e controlados” (PRADO, 2005, p. 106).

Tendo visto isto, é fundamental repensarmos o papel e as especificidades da educação física na educação infantil. Isso se deve concretizar, em uma prática constante de investigação e reflexão dos saberes e fazeres dos/as professores/as de educação física aliados/as com os/as outros/as profissionais que atuam nas creches e NEIs. Pois devemos

Considerar que não sabemos tudo sobre crianças, e que a relação com elas se coloca em cada momento em conformidade com outros sujeitos e suas histórias. Só assim, ao tomar como objeto de investigação a própria prática pedagógica, será possível avançar sobre ela, superando, *com paciência e tolerância*<sup>19</sup>, os impasses que nos desafiam cotidianamente (VAZ, 2002, p. 05).

Neste sentido, a educação física na educação infantil pode dar uma grande contribuição na busca pelo resgate do movimento, da expressão, da brincadeira, do lúdico, visto que o movimento humano é a principal ferramenta de trabalho do/a professor/a de educação física e, é por meio do movimento que as crianças interagem, conhecem o mundo, e a si mesmas. Pensando assim, trazemos a dança para o cenário da educação física na educação infantil, como mais uma possibilidade de conteúdo e de experimentação de movimento e, especificamente, a dança-improvisação como uma possibilidade para o ensino da dança na educação infantil.

---

<sup>19</sup> Grifo do autor.

### **2.3- Contextualizando a dança na educação física: o significado da dança-improvisação na formação/educação das crianças.**

Como educadores/as que somos, temos que resgatar os valores humanos há muitos esquecidos. A valorização do conhecimento científico tecnológico, da racionalidade na sociedade capitalista, reconhece na escola formal um ensino que visa, exclusivamente, a formação de mão de obra especializada para suprir as necessidades do mercado de trabalho<sup>20</sup>. Dentro desta concepção de ensino, defendida pelo sistema capitalista, escasseiam os espaços para o ensino voltado a uma perspectiva crítica da educação e da sociedade, que promova o desbloqueio da sensibilidade, da criticidade, criatividade e expressão, bem como a elevação de valores - quase esquecidos - como a ética, honestidade e a alteridade.

A dança, entendida aqui como arte de expressar-se em movimento e pautada em uma perspectiva crítica, pode contribuir dentro da escola para a transcendência de estigmas impostos pela ideologia dominante, pois, uma das grandes contribuições da dança para a educação do ser humano, segundo Marques (1999), é educar sujeitos que sejam capazes de criar pensando e re-significando o mundo em forma de arte. O fazer-sentir dança enquanto arte nos permite um tipo diferenciado de percepção e crítica da dança, de suas relações com seu eu e com o mundo.

Uma das visões mais incisivas sobre a influência da arte no contexto sócio cultural e na formação da pessoa é de que a arte amplia a visão de mundo, modificando a visão do ser humano e, sobretudo, impelindo ao agir transformador. Com isso, tem um papel importante, para alguns até decisivo, na formação da pessoa e na sua atuação no contexto social (SARAIVA, 2003, p. 333).

A dança tem passado por muitos equívocos, problemas e desentendimentos, o que causa a sua marginalização, e isso tem refletido diretamente na forma de atuação da dança no contexto educacional. Assim, conforme discutíamos há mais de dez anos<sup>21</sup>, ela ainda não faz parte do “saber”, por isso não faz parte do ensino

---

<sup>20</sup> Me atenho ao que pode significar a formação escolar para a maioria.

<sup>21</sup> Refiro-me a produção desse texto na disciplina Aprofundamento em dança, no ano de 1996, da qual participei, contribuindo no texto.

para as elites; não faz parte do ensino para o povo, ou para todos, pois não faz parte do “fazer”! (SARAIVA-KUNZ et al, 1997).

Ao contrário do se pensa, a dança engloba sentidos bem mais amplos e complexos do que decorar e executar uma seqüência de movimentos de uma coreografia. Pensar a dança dessa forma reduzida é, no mínimo, uma postura ingênua, pois a dança comporta valores culturais, sociais e pessoais situados historicamente. Ao ignorarmos essas interferências, esvazia-se a dança do seu sentido e significado histórico-social, tornando-a mera repetição mecânica de movimentos (PACHECO, 1999).

Este é um desafio que está posto, se consideramos que a dança com seus gestos, suas formas de expressão e representação da sociedade, nos desvenda valores, códigos e sentidos que podem ser usados para conformar, ou usados como possibilidade de transformação, de mudança de referências, no sentido de proporcionar novos e múltiplos olhares sobre o mundo (MORANDI, 2006).

Outro aspecto relacionado à dança é a mercadorização imposta pela mídia<sup>22</sup> e pela indústria cultural, que banaliza e transforma a dança em mercadoria de consumo, reduzindo-a a mero produto a ser consumido por espectadores muitas vezes alienados. Essa visão descontextualizada da dança produzida pela mídia distorce seu real sentido e significado enquanto linguagem artística e educativa.

A mercadorização da dança tem como conseqüência sua banalização, pois é dada a ênfase ao preparo físico, ao corpo delineado e até musculoso, à agilidade com que se movimentam braços e pernas. O que acaba por colaborar na alienação e na destruição da crítica das pessoas, pois estas não mais percebem claramente a dominação, a discriminação de que são vítimas, resultando a dança numa prática estéril (FIAMONCINI, 2003, p. 25).

Dentro desse contexto, devemos estar alertas para que essas influências não se enraízem e não fiquem impregnadas nas nossas práticas. Para isso, devemos encontrar, na escola e em nossas práticas educativas, um espaço de intervenção e reflexão, na tentativa de minimizar os valores mercadológicos, (alienantes e acrícos), veiculados pela mídia, impostos à sociedade e copiados por

---

<sup>22</sup> Há uma polêmica sobre o poder da mídia na sociedade atual, muitas vezes enfocada de modo negativo, em que a mesma é vista como manipuladora e persuasiva. Entretanto, existem muitos estudos abordando o seu aspecto positivo, no que diz respeito à diversidade de informações, de culturas e de conhecimentos, que podem/devem ser usados na educação como recurso de ensino. Não podemos deixar de mencionar, também o aspecto positivo da mídia, em especial, da televisiva, no que diz respeito à divulgação da dança nos últimos anos.

nossos (as) alunos (as). Se a escola reproduz as estruturas predominantes nas formas de pensar a corporeidade, as atividades físicas e a dança, a própria escola pode tornar-se um espaço de resistência, de transformação e de superação de manifestações discriminatórias, cristalizadas, alienantes, reprodutoras, presentes no contexto atual (PACHECO, 1999).

É justamente por este sentido provocativo, poético e transformador que a dança não pode se perder como prática pedagógica, visto que ela é condição objetiva de ensino e aprendizagem (MORANDI, 2006), onde pode acontecer a articulação de vários conhecimentos teóricos e empíricos, objetivos e subjetivos, crítico e criativo, racionais e emocionais, dentre outros.

Apesar da dança estar inserida na educação física escolar, primeiramente por meio da ginástica e posteriormente como componente da cultura de movimento, e, também, de ser um componente curricular da educação física, previsto na LDB<sup>23</sup>, é notória a carência da dança nos contextos formais de ensino escolar e universitário (SARAIVA e LIMA, 2007).

Se isto acontece é porque o ensino da dança esbarra em diferentes problemas, entre os quais foram detectados como prioritários: a falta de experiência na formação profissional e na vida pessoal; e a falta de vontade em buscar novos conhecimentos. Essa constatação parte do resultado de uma pesquisa realizada em 2006, com professores/as de educação física da rede municipal de educação de Florianópolis. Nesta pesquisa, os/as professores/as reconheceram que a dança tem sido negligenciada nas unidades educativas, pelos motivos mencionados acima.

Estas afirmações apontam para duas questões distintas: a primeira diz respeito à necessidade que os/as professores/as sentem, em buscar cada vez mais, conhecimentos e experiências que possam levar a uma melhora na qualidade de suas práticas pedagógicas; a segunda refere-se à desmotivação dos profissionais em relação ao trabalho em dança: ou por não terem experiências com a mesma, ou porque não reconhecem a dança enquanto área de conhecimento e que faz parte da cultura de movimento e por isso deve ser trabalhada nas escolas (SARAIVA, et al, 2007a, p. 153).

A falta de experiência em dança atinge não somente os adultos, mas crianças, adolescentes, jovens e velhos, embora a dança seja uma das manifestações de movimento mais apreciadas entre os/as mesmos/as. No entanto, sabemos que na educação e no contexto sócio-cultural as modalidades desportivas

---

<sup>23</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

ainda são as que mais ganham destaque (SARAIVA e LIMA, 2007), em detrimento dos movimentos ritmicos, expressivos e cênicos. Uma análise dessas carências aponta que

as pessoas não experimentam o comportamento expressivo (acontecimento corporal sensual-expressivo que pode despertar momentos íntimos, particulares) e, conseqüentemente, a dança aparece-lhes como um comportamento fora dos padrões habituais, como estranha e impeditiva de manifestações corporais objetivas. [...] Nesse sentido, o que acontece com essa indisposição para a dança pode esclarecer que as experiências corporais e de movimento não são, simplesmente, de natureza privada, porém sempre se encontram em situações, às quais estão aderidos significados sociais, que têm o caráter dos fatos sociais e que se impõem. Na incorporação de estruturas sociais formam-se movimentos e atitudes típicas [...] e isso significa também uma limitação e um processo de exclusão de outras possibilidades, sem que isso seja, necessariamente, aceito conscientemente (Idem, s/p).

Assim, as barreiras que impedem a experimentação da dança, seja na escola ou na vida social, estão na forma como ela é compreendida pela sociedade. O estranhamento das pessoas ao se depararem com uma "aula de dança", é motivado por estes estigmas que estão inculcados na nossa cultura, relacionados ao gênero e que, por exemplo, induzem uma forma cultural onde quase só as meninas podem dançar. No entanto, à medida em que as pessoas possam experimentar a dança nas suas diversas formas e conteúdos, uma brecha se abrirá, pois só podemos compreender a dança por meio da experimentação da mesma.

Para compreender a essência da dança, temos que analisá-la como um fenômeno criado, cuja presença vivida é uma *experiência*, que faz emergir a re-elaboração capaz de nos estimular muitas outras questões vitais para uma *nova* experiência (SHEETS-JOHNSTONE apud SARAIVA e LIMA 2007, s/p).

Acreditamos que a experiência em dança deva ser estimulada desde os primeiros anos de vida. Até porque isso já acontece, não é uma cena incomum vermos crianças bem pequenas dançando ao som de uma música, mesmo as que nem saber caminhar, elas balançam o corpo prá lá e pra cá, num ritmo frenético e quando a música acaba querem mais. A dança está presente no ser humano, faz parte de sua história, da sua cultura, do seu modo de viver, porém, em algum momento da nossa história vamos "podando" este saber, até que ele se torne completamente estranho e distante ao nosso corpo e ao nosso modo de vida.



Diante disso, cabe à nós educadores/as, professores/as de educação física, favorecer/oferecer as mais diferentes experiências durante nossa intervenção pedagógica diária, entre as quais não falte a dança ou outras formas do movimentos expressivo. Somos mediadores/as do conhecimento e, como tal, devemos proporcioná-lo em grande medida com qualidade. Para isso, o/a educador/a deve procurar a aproximação das suas práticas considerando o mundo-de-vida de cada criança, resgatando aquilo que elas trazem de suas vivências cotidianas para resignificar em forma de dança, ou seja, propiciando uma experiência em dança significativa para elas e estimulando o prazer e a apreciação na/da dança.

Nessa perspectiva encontramos na improvisação a forma viável e necessária para o ensino da dança no contexto da educação das crianças, pois concordamos que

Enquanto método, a improvisação permitirá, no mínimo, que os indivíduos criem novas formas de se movimentar (na verdade novas combinações) ou resgatem em outro espaço, sob outro estímulo, as formas do se movimentar próprio e do cotidiano, dando-lhes outra dimensão através da reflexão e validação pedagógicas das possibilidades individuais. Nesse sentido a improvisação propicia o descondicionamento dos movimentos [...] repassados através de formas tradicionais de trabalho, em que os indivíduos condicionam movimentos (SARAIVA-KUNZ, 1994, p. 167).

A improvisação, além de proporcionar o alargamento do repertório de movimentos, possibilita o alargamento da consciência de vida, encaminhando suas orientações para a transcendência das exigências da sociedade de consumo, oferecendo vivências que dão possibilidades de ultrapassar os limites de experimentação padronizada, contribuindo na formação permanente dos/as alunos/as (SOARES et. al. 1998).

Quando se trata da educação/formação de crianças de 0 a 6 anos as questões de condicionamento, disciplinamento e domesticação dos corpos e/ou do movimento, se intensificam ainda mais, diante da “menoridade” da criança em relação ao/a adulto/a e da sua “falta de autonomia”. Nas escolas e nas instituições de educação infantil temos presenciado, na maioria das vezes, o disciplinamento dos corpos e a impossibilidade de movimento, em detrimento da espontaneidade, da liberdade de criação e da movimentação, das emoções, das expressões, dos afetos, do lúdico, entre outros (FIGUEIREDO, 1999; SAYÃO, 2002; VAZ, 2002). Isso tem acontecido devido à falta de compreensão, por parte dos/as adultos/as responsáveis

pela educação/formação, da “importância do corpo, da corporeidade, do movimento, da dança, da arte e dos jogos no desenvolvimento da criança desde os primeiros dias de vida”<sup>24</sup> (FIGUEIREDO, 1999, p. 25). O autor ainda diz que ao disciplinarmos os corpos das crianças, limitando a capacidade de se expressar por meio do movimento, estamos inibindo suas fantasias, suas afetividades e suas linguagens. Nesse sentido, penso que a improvisação pode contribuir, pela possibilidade que oferece de se-movimentar e de se expressar, ampliando o repertório de movimentos, sua capacidade de criar, fantasiar, interagir e conhecer.

Sendo assim, no capítulo a seguir temos a apresentação dos caminhos estratégicos teórico-metodológicos escolhidos para a efetivação dessa pesquisa.

---

<sup>24</sup> Não podemos responsabilizar diretamente os/as professores/as que atuam na educação dessas crianças por não reconhecerem tal importância, sem deixar de questionar sobre a formação desses profissionais e sobre os currículos das universidades. Também, temos que lembrar que a escola/creche não são as únicas responsáveis pela educação das crianças.

### 3 CAMINHOS ESTRATÉGICOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O caminho escolhido para a concretização deste estudo foi a da abordagem qualitativa, pois o fenômeno educacional não deve ser estudado de forma isolada, já que ele está situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido dentro de uma realidade histórica e sobre toda uma série de determinações (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Entendemos que “o estudo do tipo qualitativo procura atingir uma interpretação qualitativa da realidade a ser analisada e contempla a necessidade de objetividade e validade conceptual que contribui para o desenvolvimento científico” (SARAIVA, 2003, p. 222). Na pesquisa qualitativa os investigadores preocupam-se com o contexto, por isso, a necessidade das ações serem observadas em seu ambiente habitual de ocorrência, neste caso, o ambiente educativo, buscando explicações coerentes, lógicas e racionais, no fazer investigativo. Dessa forma, a busca da verdade científica na pesquisa qualitativa está na construção de uma prática social reflexiva e problematizada, por meio do confronto da realidade com a teoria, dentro de uma visão dialética.

Dentro da perspectiva da pesquisa qualitativa, a relação sujeito-objeto “é compreendida como uma relação de troca e de intercâmbio, de aproximação e distanciamento, e de um jogo de alteridade” (SILVA, 2003, p. 58), o objeto de pesquisa, os sujeitos da pesquisa, investigador e investigados, estão imersos num contexto histórico-social. Acreditamos que a pesquisa qualitativa abre essa possibilidade de uma relação dialética de interação entre sujeito-objeto no processo de conhecimento, existindo uma doação mútua: na medida em que podemos nos conhecer nos fazemos conhecidos; na medida em que intervimos em uma realidade esta intervém em nossas vidas.

Neste sentido, pensamos que para conduzir nossos caminhos metodológicos podemos nos embasar em estratégias de conhecimento e orientação metodológica da pesquisa-ação, que

(...) é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2004, p. 14)

Todavia, o uso da pesquisa-ação, neste estudo, se aproxima mais do significado de pesquisa-ação que nos traz Corinta Geraldi (2000, p. 90), como “*pesquisa-ação* no contexto da produção de conhecimentos da *aula/currículo/escola*”, como desenvolvimento profissional e produção de saberes, que nós professoras temos o direito de legitimar. Assim, esse tipo de pesquisa se justifica por que quando estamos pensando/refletindo sobre nossas atividades estamos pesquisando sobre a própria prática, envolvendo estratégias de ensino e conteúdos, neste caso, relacionados ao ensino e vivências da dança por crianças, estamos criando saberes e teorizando (Idem). As possibilidades desse tipo de pesquisa, trazidas por Geraldi (2000), a partir dos estudos de Zeichner, contestam o critério de mudança imediata que, em geral, as propostas de pesquisa-ação exigem de uma intervenção. Sobre os pressupostos do autor, Geraldi (2000) comenta que

Se, por um lado, ele propõe que a relação com a prática, desde a escolha do tema, é um dos elementos definidores da especificidade da pesquisa elaborada por professoras e professores, não considera justo julgar suas pesquisas pelas mudanças ocorridas, porque elas até podem ocorrer, mas os professores não estão envolvidos em pesquisas com esse objetivo e, sim, porque buscam uma compreensão mais ampla e profunda do seu trabalho. Pelo que compreendemos, o autor propõe que o critério seria o *vinculo com a pratica* e não, necessariamente, a mudança, pois esta nem sempre é factível nas condições de produção do trabalho pedagógico e a ignorância deste aspecto fundamental geraria, novamente, o risco da ilusão da reflexão e o risco da emancipação da sociedade via escola, o que é, no mínimo, ingenuidade (p. 96-97).

Assim, a pesquisa quer ser mais uma “forma de ler a realidade” como diz Pedro Demo (1995) toda forma de ler e compreender a realidade é brilhante porque é uma maneira de enfrentar os problemas que nos cercam, por isso devemos sempre confrontar a teoria com a realidade histórica, estimulando a criação, motivando para o questionamento crítico dentro de uma visão emancipatória.

Pensando dessa forma, nos encorajamos em propor uma intervenção empírica pautada em uma ação planejada de caráter social e educativo, onde poderemos nos confrontar com a nossa própria prática pedagógica, buscando “teorizar a prática e praticar a teoria”. Por meio dessas ações, também poderemos intervir na realidade do nosso cotidiano escolar. Isso não quer dizer que aquilo que representa um problema de pesquisa para nós pesquisadoras, seja também um problema para os/as participantes/as envolvidos/as neste projeto de trabalho,

especialmente em se tratando de crianças. A idéia do pesquisador que chegue a campo com a intenção de transformá-lo corresponde ao que de mais clássico existe na cultura científica, apresentando-se como um agente interferente e correndo o risco de estar solitário na intenção transformadora.

Um aspecto a ser destacado na pesquisa-ação, como a ampliação do grau de consciência dos grupos, segundo Thiollent (2004), fica relativizado neste tipo de pesquisa-ação no ensino que envolve crianças, mas não invalida o papel ativo do/a pesquisador/a na resolução, no acompanhamento e nas avaliações das situações desencadeadas e dos problemas propostos. Tendo sempre o cuidado em não limitar a participação dos sujeitos envolvidos em meros espectadores/participantes, mas estimulando a atividade própria do grupo e suas iniciativas. Assim, na pesquisa-ação

(...) é fundamental que as pessoas implicadas tenham algo a “dizer” e a “fazer<sup>25</sup>”. Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os/as pesquisadores/as pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados. (...) A atitude do/a pesquisador/a é sempre uma atitude de “escuta<sup>26</sup>” e de elucidação dos vários aspectos da situação, sem imposição unilateral de suas concepções (idem, p. 16-17).”

Se a posição do pesquisador na pesquisa-ação é de um papel ativo, os participantes seguem nesta mesma linha de sujeito ativo, reflexivo e ator social, onde é permitida a abertura para o diálogo entre os interlocutores. Ou seja, é dado aos/as participantes a oportunidade de exercitarem suas próprias capacidades, pois “o saber informal dos mesmos não é desprezado e sim posto em relação com o saber formal dos especialistas no intuito do enriquecimento mútuo” (idem, p. 101).

Nas questões referentes aos caminhos metodológicos vimos que, na abordagem da pesquisa qualitativa e no método de pesquisa-ação, é de fundamental importância que haja a ação, participação e interação de pesquisadores/as e sujeitos em todo o processo de conhecimento. Por isso, uma de minhas preocupações foi garantir a participação efetiva dos sujeitos da pesquisa, mesmo que fossem crianças de 5 a 6 anos de idade. Sendo assim, procurei propor uma metodologia mais adequada para a pesquisa com crianças, onde pudéssemos, eu e as colegas-professoras, garantir a auscultação das suas falas.

---

<sup>25</sup> Grifos do autor.

<sup>26</sup> Grifo do autor.

Nesta pesquisa, lidei com uma questão muito particular e pouco reconhecida, que é pesquisa com crianças, visto que, os sujeitos/participantes desta pesquisa foram crianças de 5 e 6 anos de idade, frequentadores/as do Núcleo de Educação Infantil Tapera (NEI Tapera).

Apesar de que, nas últimas décadas, tenhamos presenciado um crescente aumento nas pesquisas sobre crianças e infância nos diversos campos acadêmicos, abordando uma infinidade de temas, ainda são pequenas as contribuições de pesquisas que registram em seus estudos as falas das crianças. As pesquisas sobre criança e infância são vastas, no que diz respeito, as situações de risco das crianças, ao desrespeito e desamparo por parte do Estado à criança como sujeito de direito e as especificidades que envolvem a educação e a proteção das crianças de 0 a 6 anos (QUINTEIRO, 2005).

Neste sentido, para mim foi um grande desafio, a realização desta pesquisa, mas consegui enfrentá-lo, sendo criteriosa na escolha da metodologia e dos instrumentos para a coleta de dados. Procurei ter o cuidado, em adotar uma linguagem apropriada para garantir a participação efetiva das crianças em todo o processo de trabalho, ou seja, preparei estratégias e procedimentos que permitiram levar em consideração as experiências do ponto de vista dos/as participantes. Segundo Moysés Kuhlmann Jr. (2003)

As tendências recentes nas pesquisas relativas à infância, sua história e educação têm enfatizado a perspectiva de aproximar-se do ponto de vista da criança, quando falamos dela, quando propomos algo a ela. Além disso, ao procurar levar em conta esta fase da vida, caracterizando-a como realidade distinta do adulto, não podemos nos esquecer de que continuamos adultos escrevendo sobre elas. Por um lado, a infância é um outro mundo, do qual nós produzimos uma imagem mítica. Por outro lado, não há outro mundo, a interação é o terreno em que a criança se desenvolve. As crianças participam das relações sociais, e este não é exclusivamente um processo psicológico, mas social, cultural, histórico. As crianças buscam essa participação, apropriam-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar, porque as relações sociais são parte integrante de suas vidas, de seu desenvolvimento (p. 56-57).

Ao fazer pesquisa com crianças o pesquisador deve considerar que temos um longo histórico de exclusão das crianças nos diferentes campos científicos, dentre eles a educação. As políticas educacionais, como bem nos lembra Zelia Demartini (2005), sempre são elaboradas a partir da posição de dominação dos adultos sobre outras categorias (crianças, jovens e velhos), prevalecendo a projeção

do olhar do adulto sobre as crianças, recolhendo delas apenas aquilo que é reflexo de suas projeções, suas experiências, suas representações e preconceitos. Nas pesquisas científicas essa situação fica pior ainda, dificilmente o/a pesquisador/a leva em consideração as falas das crianças, estas são contidas pelos discursos dos adultos, que “sabem o que é melhor” para elas. É preciso ouvir as crianças ou caímos no mesmo erro e ficamos sempre trabalhando a partir da visão do adulto sobre as diferentes questões da vida das crianças, evitando assim, a projeção do seu olhar e das suas representações em detrimento ao das crianças.

Este não é um exercício fácil de realizar e não ocorre de uma hora para outra, deve haver uma disposição do pesquisador/a para que isso aconteça. Para que possamos nos aproximar do “mundo das crianças” e escutar suas falas sem pré-julgamentos superficiais, precisamos estar, permanentemente, treinando nossa alteridade, ou seja, “exercício de reconhecimento do outro na plenitude de sua singularidade que se constitui no movimento entre o estranhar e o deixar-se ser estranhado, o familiar e o estranho” (SILVA, 2003, p. 83). Para ouvirmos e entendermos as crianças temos que compreender o seu mundo, o mundo da infância, com suas especificidades e heterogeneidades. Mas, como podemos fazer com que as crianças falem ou expressem o que estão sentindo e pensando, sendo que as crianças podem falar muito ou simplesmente, se calar durante a pesquisa? É importante para o/a pesquisador/a reconhecer que existem diferentes situações e

(...) aprender a trabalhar com aquilo que é dito e com aquilo que não é dito, porque temos, principalmente no caso de crianças, esse contexto da “pouca fala”. Isso demanda do pesquisador enfrentar uma dificuldade muito grande, que é como entender o não é dito ou aquilo que é dito numa “palavrinha” só, o que aquilo sintetiza (DEMARTINI, 2005, p. 08).

No campo educacional convivemos com esta especificidade da criança; têm aquelas que falam muito, como aquelas que falam pouco, isso dificulta o trabalho de investigação científica e corre-se o risco de não compreendermos o que dizem, facilitando a exclusão de algumas crianças. Todas as crianças falam - de alguma forma elas nos dizem alguma coisa – está nos faltando é termos mais sensibilidade e prestarmos mais atenção aos sinais que elas nos lançam a fim de evitarmos a exclusão destas crianças no contexto da pesquisa.

Antes de falarmos do campo empírico da pesquisa, vamos falar um pouco sobre a comunidade da Tapera, sobre o Núcleo de Educação Infantil Tapera e sobre o grupo de crianças envolvidas na pesquisa, ou seja vamos apresentar o contexto em que a pesquisa foi realizada.

### **3.1 Contextualizando o campo e as crianças/sujeitos da pesquisa**

#### **3.1.1 Características principais da comunidade da Tapera<sup>27</sup>**

O bairro Tapera, por volta de 1930, constituía-se como uma comunidade de pescadores, rendeiras, agricultores familiares e alguns soldados que prestavam serviços à Base Aérea de Florianópolis. Naquele período, muitas mulheres trabalhavam como domésticas, lavadeiras e passadeiras para os militares daquela corporação, enquanto os homens prestavam serviços civis de manutenção da Base Aérea. Com o crescimento da comunidade e vinda de famílias de outras localidades da cidade ou mesmo do estado, ampliou-se também a oferta de outras formas de trabalho como: funcionalismo público, carreiras militares, serviços de pedreiros, pintores e também funções informais das quais até hoje dependem muitas famílias da comunidade, como; catadores de papel, vendedores de latinhas, manicures, faxineiras, entre outros. Com a crescente busca pelas mais diversificadas formas de trabalho surge a necessidade de um atendimento às crianças provenientes dessas famílias. Era preciso que as crianças tivessem um lugar para ficar enquanto os pais exerciam suas funções laborais.

Considerando-se os aspectos culturais da comunidade, fica claro que esta é carente de áreas de lazer ou espaços destinados a cinema ou teatro. Dispõe apenas de um campo de futebol de areia que é administrado pelo Conselho Comunitário. Além disso, há nesta comunidade, uma bela praia de águas cristalinas e um salão paroquial onde são realizados diversos eventos sociais, de acordo com a possibilidade de ocupação desse espaço.

#### **3.1.2 O Núcleo de Educação Infantil da Tapera**

As atividades do Núcleo de Educação Infantil Tapera iniciaram-se no ano de 1986, atendendo a uma média de 50 crianças, entre 3 e 6 anos de idade, em meio

---

<sup>27</sup> Estas informações foram retiradas do Projeto Político Pedagógico (PPP) do NEI Tapera. Atualmente, O PPP está sendo rediscutido e reelaborado com o grupo de profissionais que atuam nesta unidade, com o objetivo que reavaliar as propostas e informações contidas neste documento.



período no espaço do salão paroquial da Igreja Nossa Senhora de Fátima , localizada na comunidade da Tapera.

Em 1988, na gestão do prefeito Edson Andrino, foi construído um espaço educativo em um terreno doado pelo Conselho Comunitário. Este espaço contava com duas salas, uma cozinha e um banheiro. No entanto, a procura por vagas era tão freqüente, que se fez necessária a ampliação deste espaço físico, passando pela construção de um novo prédio no ano de 1992. Este novo prédio possuía três salas, uma cozinha, uma sala de direção e dois banheiros. Nessa época, o NEI Tapera contava com os serviços de merendeiras e auxiliares de serviços gerais (desta vez uma funcionária para cada função), além de professores com formação em magistério. É importante lembrar que no início das atividades nesta instituição, na data citada, não havia a exigência de formação específica para o exercício das funções; esta exigência representou a qualificação do trabalho pedagógico.

Com o passar dos anos houve a necessidade de outras reformas e ampliação deste espaço. Em 2007 o NEI Tapera recebeu o prédio do antigo posto de saúde da Tapera (prédio este localizado no mesmo terreno do NEI), no qual iniciou-se uma reforma para construção de mais uma sala de atendimento às crianças, um depósito de alimentos, uma cozinha e uma sala de direção mais amplas e três novos banheiros. Com isto a unidade ganhou uma fachada e uma entrada mais segura para as crianças, já que anteriormente o prédio do NEI localizava-se aos fundos do antigo posto de saúde. Hoje a instituição é composta por cinco salas de atendimento às crianças, três banheiros infantis, três banheiros destinados aos/as funcionários/as, três depósitos, respectivamente para materiais didáticos, de limpeza e de alimentos, uma sala de direção, um espaço de lanche para os funcionários e uma cozinha.

O espaço externo, desta unidade, está estruturado da seguinte forma: um parque com alguns brinquedos (gangorra, balanços, casinha de bonecas, escorregador, tripneu e caixa de areia) e uma área coberta que dispõe de cestas de basquete e um armário com materiais diversos como corda, bolas, latas, bambolês, baldes, pás, entre outros. Quanto à estruturação dos espaços interno e externo do prédio, percebemos que este se apresenta ineficiente no que se refere ao atendimento de qualidade às crianças. O espaço, ou a falta dele, representa um problema a mais, pois precisamos estar o tempo todo pensando sobre nossas propostas dentro desse ambiente limitado de que dispomos. Sem contar com a falta

de uma estrutura que atenda, por exemplo, as crianças com necessidades especiais que por ventura possam se inscrever nesta unidade.

### **3.1.3- Regime de funcionamento do NEI Tapera**

O NEI Tapera é uma instituição municipal, que recebe todos os recursos da Secretaria Municipal de Educação do município de Florianópolis e atende crianças de 2 a 6 anos de idade em meio período. O horário de funcionamento da unidade é das 07:00 às 19:00 h, sendo que o atendimento às crianças no período matutino se dá das 07:00 às 13:00h e no período vespertino das 13:00 às 19:00h.

O NEI conta com 10 grupos de crianças, sendo dois G3 (com 15 crianças de 2 a 3 anos cada grupo), dois Grupos misto (com 20 crianças de 3 a 5 anos), dois G5 (com 20 crianças de 3 a 4 anos cada grupo), dois G6 (com 20 crianças de 4 a 5 anos, cada grupo) e dois G7 (com 23 crianças de 5 a 6 anos cada grupo). Todos os grupos contam com uma professora e uma auxiliar de sala por período.

Sobre os recursos humanos a unidade conta com: uma diretora, uma secretária, uma coordenadora pedagógica, uma supervisora pedagógica, 9 auxiliares de sala, 5 professoras de educação infantil, 2 professoras de educação física, 3 auxiliares de serviços gerais, 3 merendeiras e 2 vigias.

### **3.1.4- O trabalho pedagógico no NEI Tapera**

O grupo de profissionais do NEI Tapera compreende a criança como ser social, cultural e histórico, que deve ser respeitado como tal dentro de suas especificidades, onde a educação é entendida como um processo que envolve os múltiplos saberes construídos a partir da inserção da criança em sociedade e na troca das vivências entre seus pares. Neste sentido, a cultura é um fator primordial no processo de desenvolvimento e aprendizagem.

A criança, no espaço de educação do NEI Tapera, é entendida como cidadã e deve ser assim respeitada, dentro de suas especificidades e diversidades. Ela é um ser social que necessita viver em grupo e deve ter seus direitos garantidos e respeitados, como por exemplo, o direito à ludicidade, à brincadeira, ao cuidado e educação, ao afeto e a ser escutada. No NEI Tapera acredita-se que a educação infantil deve valorizar a criança em todas as suas particularidades tendo como foco dois processos complementares e indissociáveis: o educar e o cuidar.

Cuidar é parte integrante da prática na educação infantil, num contexto educativo integrando todos os campos do conhecimento, auxiliando o outro a desenvolver-se em um ambiente rico em oportunidades de atendimento, na valorização de um espaço significativo, no cuidado com o ritmo próprio de cada criança, em tempos flexíveis que estejam voltados às necessidades básicas dessa etapa do desenvolvimento humano. O cuidado é um ato de relacionamento mútuo, que envolve afetividade e saúde. O educar significa ampliar o repertório vivencial da criança através de momentos significativos, contribuindo para a construção de um cidadão/ã autônomo/a e criativo/a.

O Planejamento geral da instituição acontece especialmente nos primeiros dias do início de cada semestre, com a elaboração do PES (Planejamento Estratégico Situacional), organização do calendário anual, e de outros projetos específicos da unidade. Tudo isso realizado em reuniões em que todos os funcionários encontram-se presentes. Estes itens são constantemente reavaliados em reuniões pedagógicas mensais, as quais são consideradas de fundamental importância para o grupo, como momento de reflexão, estudo e organização.

A avaliação da instituição também acontece semestralmente em reuniões em que o grupo de funcionários estejam todos presentes. Todas as avaliações escritas pelos funcionários nestes momentos são revistas e repensadas no semestre seguinte, quando, a partir delas, pode-se repensar o PES da unidade.

Em relação a avaliação do trabalho pedagógico e das crianças, o grupo de profissionais do NEI Tapera iniciou um movimento de buscar conhecer o trabalho com portfólio, ou, como o grupo resolveu nomear, relatório de vivências, como alternativa para superar os modelos de avaliações diagnósticas ou ainda as tradicionais entregas de trabalhinhos aos pais, sem nenhuma contextualização.

Desta forma, a avaliação na educação infantil é entendida como um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir todo o conjunto que envolve o processo de desenvolvimento e aprendizagem e ao mesmo tempo oferece pistas para a organização da prática pedagógica mediante o interesse e necessidade das crianças. É um elemento indissociável do processo educativo, que possibilita ao professor definir critérios para planejar tendo como função acompanhar, orientar, e redimensionar esse processo como um todo, sem perder de vista a importância da socialização deste trabalho com as famílias, que é realizada semestralmente.

O que realmente buscamos com esse tipo de avaliação é o relato de vivências das crianças e as amostras de trabalhos delas. Estas possibilitam ao professor obter mais informações sobre o desenvolvimento e progresso das crianças. Enfim, procuramos um tipo de avaliação que evidencie o crescimento das crianças e os registros individuais e coletivos produzidos pelas professoras, “deixando” a criança como centro do processo educativo.

O envolvimento das famílias com a instituição acontece com a participação em eventos promovidos como Festa Junina, Festa da família, Bingos, Festa de final de ano e, ainda, nas reuniões gerais ou específicas. Há também um grupo de pais representantes da APP (Associação de Pais e Professores), bem como os grupos que participam do processo de seleção de novas crianças classificadas a cada ano.

Os pais possuem livre acesso ao NEI, colaborando com sugestões, críticas e com sua presença quando necessário ou em qualquer outro momento que julguem oportuno.

### **3.1.5- A Educação Física no NEI Tapera**

A educação física no NEI Tapera segue as orientações da secretaria de educação de Florianópolis, sendo que ela respeita as mesmas regras da educação física no ensino fundamental, ficando a critério da unidade fazer as modificações de acordo com a necessidade de cada instituição, desde que, esteja presente no projeto político pedagógico (PPP) e discutido com toda a comunidade escolar.

O PPP desta instituição está passando por uma reformulação, onde estão sendo discutidas algumas mudanças no texto anterior, uma delas é referente à educação física. Por meio da leitura de textos referente à educação física na educação infantil, foram realizadas várias discussões em grupos de estudos. A partir das discussões com as profissionais do NEI Tapera ficou decidido (mesmo que temporariamente) que a educação física seria desenvolvida dessa forma: o/a professor/a de educação física estará presente na unidade 3 vezes por semana, no período matutino das 8:00hs as 12:00hs e no período vespertino das 13:00hs as 17:00hs. Este tempo será dividido entre as turmas da instituição, sendo que cada turma tenha, no mínimo, a presença do/a professor/a uma vez por semana ficando este com o grupo de crianças, em média, um período de 1h: 45min. O trabalho

deste/a profissional de educação física deve ser planejado<sup>28</sup> juntamente com as professoras de cada turma e sempre que puder tentar conciliar seu planejamento com o do/a professor/a de sala. O espaço para o planejamento é uma vez por semana num período de 2:00hs aproximadamente, devendo ser combinado previamente com as profissionais de cada grupo.

Estas mudanças ainda estão sendo discutidas pelo grupo de profissionais, no sentido de melhorarmos ainda mais nosso trabalho com as crianças.

### **3.1.6 Conhecendo um pouco mais sobre as crianças/sujeitos da pesquisa**

As vivências em dança-improvisação foram realizadas com a turma do grupo 6. Apesar de haver vaga para 25 crianças tivemos, na maior parte do ano, a participação de 23 crianças. O motivo que me levou a eleger esta turma foi porque algumas destas crianças já tem tido contato comigo desde 2005, sendo assim, temos um vínculo afetivo maior do que as outras turmas, o que considerei um elemento importante para a pesquisa. Pois, quanto maior for o grau de confiança e afetividade entre pesquisador/a e sujeitos, mais facilmente poderemos alcançar nossos objetivos.

O grupo era formado por 15 meninos e 8 meninas de 5 a 6 anos de idade. O número de meninos e meninas oscilava bastante, pois durante o ano várias crianças desistiram da vaga, entrando outras em seu lugar. No entanto, a quantidade de meninos sempre foi bem superior, teve um período que tivemos 18 meninos para 5 meninas. O tempo de frequência das crianças no NEI Tapera era de 2 meses a 4 anos, ficando uma media de 2 anos de frequência.

O ano de 2008 iniciou com uma formação bem diferente da formação que tivemos durante o segundo semestre. O motivo para tantas mudanças foi primeiramente a ampliação do prédio do NEI Tapera. Com a construção da sala nova o grupo 6 mudou-se para o prédio novo, ficando com uma sala bem mais ampla e arejada que anterior. Sendo assim, algumas crianças que eram deste grupo passaram para outra turma, surgindo à necessidade de chamarem outras crianças que estavam na lista de espera. O grupo teve que passar por uma nova adaptação, pois existiam, além do espaço novo, crianças novas, que precisam de uma atenção

---

<sup>28</sup> O Planejamento será tópico abordado no item 4.1.2 do próximo capítulo.

diferenciada. Depois desta nova formação, o grupo continuou modificando, devido a desistência de vagas de algumas crianças e a chegada de outras.

Estas alterações no número e na entrada e saída de crianças dificultaram, algumas vezes, o desenvolvimento da nossa pesquisa, não afetando ainda mais, porque a maioria do grupo permaneceu. Ainda havia outro problema com as crianças que faltam muito devido ao frio e a chuva intensa durante o inverno, tendo em vista, que a comunidade da Tapera é muito carente, com ruas sem calçamento dificultando a passagem de pedestres. Neste relato podemos perceber como o número reduzido de crianças pode dificultar nosso trabalho.

*Neste dia, devido ao mau tempo, tinham poucas crianças, na noite anterior cheguei a pensar em transferir a intervenção para o dia seguinte, mas lembrei que mudanças constantes poderiam atrapalhar a rotina na unidade e isso não seria bom para o meu trabalho e nem para o trabalho do grupo que vem me recebendo tão bem. O número reduzido de criança pode ter atrapalhado um pouco nos momentos de realização das tarefas, como avaliou uma das professoras (Valdinha) ao final da intervenção. Segundo esta professora, quando têm poucas crianças elas ficam mais tímidas na hora de realizar movimentos/tarefas diferentes, ainda mais com pessoas filmando, fotografando, elas podem sentir-se constrangidas. Ao contrário, quando têm mais crianças, elas se soltam mais ao dividir a atenção com mais amigo (10-06-2008).*

A partir de dados obtidos junto aos familiares e seus respectivos responsáveis por meio de um questionário, podemos traçar algumas características deste grupo. Lembrando que nem todas as famílias responderam o questionário apesar de termos feito várias tentativas por meio de reunião no período noturno, entrevistas na unidade no horário de chegada e saída das crianças e por último o questionário foi enviado através da agenda das crianças que é o meio de comunicação entre a unidade educativa e as famílias. Das 23 famílias inscritas apenas 14 responderam o questionário. Consideramos um número significativo, apesar de que seria melhor, se todas tivessem respondido. Este dado é muito importante e revela a dificuldade que as unidades de educação tem tido em contar com a participação das famílias no processo educativo de seus filhos.

Dos 14 questionários respondidos 8 foram respondidos pelas mães, 4 pelos pais e dois por irmãs. A idade das pessoas que responderam o questionário variou entre 12 a 42 anos. Este dado pode nos revelar que a educação do/as filhos/as ainda fica, na maioria dos casos, com a responsabilidade da mãe, mesmo que esta também exerça uma atividade profissional fora de casa.

Todas as crianças são moradoras do bairro Tapera, oriundas de famílias de 4 pessoas (pai, mãe e dois filhos), apenas em um caso em somente a presença da mãe em outro somente a presença do pai. Assim podemos constatar que em 93% dos casos, estas crianças pertencem a famílias nucleares. Na maioria das famílias o número de filhos corresponde a 2, sendo que somente em duas delas existe um filho.

Filhos e filhas de trabalhadores/as as profissões dos pais variam bastante, são elas: vigilante, motorista, pintor, aposentado (2), auxiliar de serviços gerais, policial, funcionários público, açougueiro, encanador, carpinteiro (2), autônomo e operacional. Em relação à atividade profissional da mãe 48% se declararam donas de casas (do lar), as outras profissões variam entre: cozinheira, empregada doméstica, auxiliar de serviços gerais, operadora de caixa e servente.

Sobre a renda familiar, elas variaram entre menos de salário mínimo a mais de 5 salários: 5 famílias declararam ter uma renda de mais de 2 salários mínimos, 1 família declarou receber menos de um salário mínimo, 1 família declarou receber mais de 5 salários mínimo, 2 famílias declararam receberem de 2 a 3 salários mínimos, 2 famílias declaram receber de 1 a 4 salários mínimos, 1 família declarou receber 3 salários mínimos e 2 famílias não quiseram declarar sua renda.

A partir das nossas observações em relação ao grupo e seu comportamento com seus pares podemos dizer que o grupo 6 é formado por crianças muito curiosas, se envolveram bastante nas atividades, principalmente, quando havia novidade. Gostavam de escrever, desenhar, pintar, sobretudo, brincar com as outras crianças na sala e no parque. Por se tratar de uma turma com crianças entre 5 e seis anos, conversam muito entre si, falando alto para expor suas idéias. Era uma turma muito envolvente, dinâmica e participativa, gostavam de trazer novidades para sala relacionadas aos projetos desenvolvidos na unidade, gostavam de conversar sobre suas famílias e o que fazem em casa com seus amigos no período em que não estão na unidade. Esta turma nos trouxe muitas questões para pensarmos, vamos tentar refletir sobre elas ao longo da pesquisa.



Figura 1- As crianças e as professoras do grupo 6.

### 3.2 Instrumentos e procedimentos da coleta de dados na ação-observação

Neste processo de elaboração do conhecimento científico, as crianças participantes desta pesquisa, foram reconhecidas como sujeitos que se encontram em um momento histórico e em um contexto social e que possuem conhecimentos e experiências distintas. Por isso, a necessidade de encontrarmos instrumentos de pesquisa que possam me desvelar este cenário complexo, pois envolveu um número significativo de participantes (considerando também suas famílias que indiretamente estavam presentes nesta pesquisa) com diferentes histórias de vida, além de todos os profissionais atuantes nesta unidade de ensino<sup>29</sup>.

Para a coleta de dados, o procedimento principal foi a observação sobre as vivências e os instrumentos complementares foram: um questionário aplicado aos responsáveis pelas crianças; o diário de campo, composto dos registros elaborado por uma professora-observadora, colega que registrava as aulas *in loco*, e dos elaborados por mim, imediatamente após as vivências. Isso me permitiu bastante fidelidade aos fatos, com o confronto dos dois registros, e com as trocas de impressões possíveis entre eu a colega-observadora. Além disso, utilizamos a filmagem e a fotografia como registro de campo. Na seqüência, detalhamos o uso de cada um desses instrumentos.

<sup>29</sup> Apesar das intervenções ocorrerem em uma turma, as outras profissionais estavam envolvidas, mesmo que indiretamente, como na hora de ceder o espaço para a realização das práticas.



### 3.2.1 Sobre os questionários:

O questionário<sup>30</sup> era composto por 18 perguntas: as 12 primeiras perguntas (de assinalar ou com respostas diretas) tinham como objetivo conhecer mais sobre as crianças e suas famílias, como por exemplo, a renda da família, com quem a criança mora, os passatempos preferidos, etc. As outras questões eram semi diretas, tendo como intuito saber o que as famílias pensam sobre a dança, se a consideram importante na formação de seus/suas filhos/as, se eles incentivam seus/suas filhos/as dançarem, se as famílias gostam de dançar ou assistir espetáculos de dança, etc.

Através destes questionários pude desenhar um pouco do contexto de cada criança e conhecer mais o universo de atuação da pesquisa e da população envolvida.

É preciso desvendar inicialmente a história de cada criança, do grupo a que esta criança pertence e do grupo que ela está ligada no momento da pesquisa. Quer dizer, se é aquele grupo escolar, se é aquela instituição, se é aquela creche, se é aquela rua; verificar, enfim, o grupo com o qual ela se relaciona ou mesmo a criança sozinha (...). É preciso verificar quais são as marcas de cada criança, as marcas de cada infância e os processos de socialização (DEMARTINI, 2005, p. 08).

Os questionários foram aplicados a um dos familiares de cada criança (ou a pessoa que era responsável pela mesma e estava mais próxima de sua convivência diária que pode ser o pai, a mãe, avôs paternos ou maternos e assim por diante). Nem todas as famílias responderam os questionários, apesar de termos feito várias tentativas para que isso acontecesse. A primeira tentativa foi em uma reunião com as famílias, onde compareceram somente duas famílias. Diante disso, mudei de estratégia aplicando os questionários aos familiares quando estes estavam levando ou buscando seus/suas filhos/as na unidade. Foi assim que consegui o maior número de questionários. Como nem todas as crianças vão com suas famílias para o NEI Tapera - algumas crianças vão de carona com outras famílias, com transporte escolar ou com irmãos/ãs muito pequenos/as – para a família dessas crianças os questionários foram enviados por meio da agenda escolar (que é o meio de comunicação entre a unidade as famílias). Desses questionários recebemos retorno

---

<sup>30</sup> Ver anexo II.

de 4 famílias. Esperamos novamente para a reunião de entrega de avaliação no final do ano letivo para fazer a última tentativa, apenas 4 famílias comparecerem, sendo que apenas uma delas ainda não havia respondido o questionário. Com isso tivemos um total de 14 questionários respondidos numa turma de 23 crianças.

Como foi dito anteriormente, este também, é um dado importante para esta pesquisa, pois nos revela que ainda temos pouca participação das famílias no processo educacional de seus/suas filhos/as devido a vários fatores, como: a falta de tempo por causa da rotina de trabalho e a falta de esclarecimento, da família, sobre a importância de sua participação na educação dos/as filhos/as.

Após o recolhimento dos questionários foi construída uma tabela<sup>31</sup> para a apresentação das informações obtidas e para facilitar o cruzamento dos dados. Essas informações me deram uma noção geral do contexto sócio-econômico das famílias, bem como elas se constituem e como vêm a dança na formação de seus/suas filhos/as – conforme apresentei no item 3.1.6 “Conhecendo um pouco mais sobre as crianças/sujeitos da pesquisa”. Além disso, dessas informações foram retirados as falas mais significativas para o cruzamento dos outros dados obtidos com os outros instrumentos de pesquisa.

### **3.2.2 Sobre a Observação:**

A observação sofreu a descrição concomitante, no diário de campo, por uma das professoras do grupo pesquisado. Foram registrados todos os momentos possíveis durante todas as intervenções, com especial atenção aos momentos considerados mais importantes conforme o roteiro previamente esboçado, com base no sugerido por Saraiva (2003)<sup>32</sup>. Esse roteiro servia como guia em meio a tantas informações advindas no momento da pesquisa, buscando perceber elementos como: impressões iniciais e características mais aparentes (horário de início da intervenção, condições físicas, ambientais, composição por gênero, etc.), dados estruturais/funcionais (rituais de chegada, conversa inicial e final, deslocamentos, participação das crianças, conteúdos trabalhados, materiais utilizados, etc.), momentos mais significativos (mediações entre o/a professor/a e as crianças, dificuldades, falas mais significativas, possíveis aprendizagens, etc.) e os

---

<sup>31</sup> Ver anexo IV.

<sup>32</sup> Ver anexo I.

significados mais aparentes (presença de hierarquias, impregnação de modismos, juízos sobre dança, corpo e gênero, integração e exclusão de grupos, etc.). O registro do diário de campo não se resumiu em apenas descrição e avaliação, mas na obtenção do maior número de informações possíveis, dando ênfase ao processo na forma como as definições se formam e na forma em que os sujeitos/participantes se apresentam e representam diante das intervenções, tal como sugerem Bodgam e Biklen (1994)

Ao recolher os dados descritivos, os investigadores abordam o mundo de forma minuciosa. Sendo sensíveis aos detalhes do meio que nos rodeia e às presunções que nos guiam. Não deixando passar despercebidos os gestos, as palavras, as conversas, os olhares que utilizamos e as quais que nos cercam. Tendo a idéia de que no mundo nada que nos cerca é trivial, que tudo pode nos dar pistas que nos permitam compreender de forma mais esclarecedora o nosso objeto de estudo (p. 49).

Para auxiliar a observação e o registro das intervenções no diário de campo, usei uma filmadora e uma máquina fotográfica, que foram usados em todas as intervenções em momentos oportunos. Estes instrumentos representaram uma documentação visual e também foram utilizados como referências na maneira de perceber a realidade apresentada. Silva (2003), em seu livro<sup>33</sup>, faz uma consideração relevante sobre o uso das fotografias em seu estudo de campo. Ele utilizou a câmara

com intenção de produzir fotografias que se constituíssem em textos e narrativas sem palavras, mas com poéticas próprias e cujas metáforas se configurassem num certificado do real, numa demonstração da realidade. Porém, não se deve esquecer o caráter ambíguo que tem a fotografia, uma vez que pode ser, simultaneamente, sua realidade ou seu simulacro; por outro lado, às vezes a câmara nos revela coisas que o próprio olho não vê (p. 90).

Por isso, me inspirou a idéia de que o/a pesquisador/a deve buscar exercitar seu olhar e sua postura de pesquisador observador que “fotografa e observa, observa enquanto fotografa”<sup>34</sup> (Idem, p. 87).

---

<sup>33</sup> Trama doce-amarga (exploração do) trabalho infantil e cultura lúdica (Ver referências).

<sup>34</sup> Silva (2003), nos alerta para a importância de socializarmos o resultado das fotografias com as crianças e a instituição envolvida, este cuidado reforça a idéia da relação sujeito-objeto, evitando assim o tratamento dessas crianças como coisas que se pode fotografar e descartar.

Após cada intervenção, eu usava as imagens obtidas pela filmagem e fotografias para complementar o registro feito no diário de campo. Desta forma, um instrumento complementava o outro.

A observação só aconteceu com sucesso devido à colaboração das professoras de sala (Beth e Valdinha) e da coordenadora pedagógica (Bel) que se disponibilizaram em participar desta pesquisa ativamente. Entre elas havia um rodízio, onde um dia uma delas registrava no diário de campo e a outra registrava com a filmadora e/ou a máquina fotográfica. A participação das professoras foi muito importante, porque elas podiam obter no momento da vivência informações, falas, olhares, que eu nem sempre poderia ter em meio às intervenções.

No início da pesquisa, houve algumas intervenções em que só havia uma professora na sala, deste modo, esta ficava com a responsabilidade de registrar no diário de campo enquanto que eu tinha que propor as tarefas junto com as crianças, filmar e fotografar. Quando isso acontecia havia uma sobrecarga de trabalho dificultando muito o andamento das vivências, como descrevi no diário de campo:

*Neste dia, a Beth não estava presente, então a Bel se prontificou em fazer o registro, a Valdinha ficou fotografando e filmando um pouco, eu tentei filmar em alguns momentos (não tinha tripé). Ficou um pouco tumultuado para eu dirigir as tarefas e filmar ao mesmo tempo. Eu não consegui participar das tarefas com as crianças, ficava só falando alto e não conseguia intervir com mais atitude em alguns momentos (17-06-2008).*

Neste registro fica claro a importância das outras professoras na participação da pesquisa. Quando uma delas não estava presente havia uma sobrecarga de trabalho em alguma parte. Outra questão importante foi a minha participação junto às brincadeiras das crianças, visto que é muito mais interessante para elas quando as professoras podem estar fazendo parte das brincadeiras e não somente ficar “dando ordens”. Quando nós professoras participamos das brincadeiras com as crianças, temos mais noção do tempo e do espaço que estamos usando; ficamos sabendo com maior nitidez se as brincadeiras estão sendo chatas, divertidas, rápidas ou lentas. Além disso, podemos intervir com mais propriedade nas diferentes situações como as discussões, “briguinhas”, disputa de espaço, etc. (que estão sempre muito

presente durante as brincadeiras das crianças). Podemos também servir de referência para as crianças na hora de criar/experimentar situações que estas não estão acostumadas. E por último, nos aproximamos mais delas, isto transmite certa segurança no que estão fazendo, em si mesmas e em nós, pois elas se identificam conosco quando nos colocamos na mesma posição de inventar, experimentar, negar, etc.

### **3.2.3 Sobre a interação entre as crianças e os instrumentos de pesquisa**

Uma das preocupações que eu tinha antes de iniciar a pesquisa era em relação à atitude das crianças diante dos instrumentos de pesquisa, principalmente em relação à filmadora. No caso da máquina fotográfica e do diário de campo, as crianças já eram habituadas a ver as professoras registrando os acontecimentos na unidade em cadernos e com máquinas fotográficas, mas a filmadora era a grande novidade e a minha grande incerteza. Por isso, preocupei-me em apresentar os instrumentos de pesquisa para as crianças com muito cuidado, explicando como seria usado e para que servia. Havia a preocupação de que era que as crianças ficassem tímidas diante da filmadora e se negassem a participar das vivências. Isso até aconteceu em algumas ocasiões, mas foram situações isoladas. O mais perceptível, no início das intervenções, foi que as crianças não se comunicavam com estes instrumentos, era como se não existissem. Porém, com a convivência com os instrumentos elas foram interagindo com eles; na medida em que a timidez ia diminuindo as crianças faziam mais perguntas sobre os instrumentos, queriam passar na frente da filmadora o tempo todo, ou ficar por trás dela vendo os/as colegas/as sendo filmados/as, ou queriam ser fotografadas.

Em alguns momentos os instrumentos de pesquisa interferiram negativamente nas intervenções, principalmente, quando as crianças insistiam em ficar mexendo na filmadora ou quando deixavam de participar das vivências para ficarem olhando através do monitor da filmadora. Isso já era esperado, visto que era uma novidade e despertava muitas curiosidades. Entretanto, o que mais me impressionou foi a influência positiva que estes instrumentos suscitaram durante algumas vivências como podemos ver nos registros do diário de campo que relatam, também, sobre a curiosidade e a interação das crianças com os instrumentos de pesquisa, alguns deles estão descritos abaixo.

**Interação com a filmadora:**

*Valquíria fica olhando por trás da câmera digital o que as crianças estavam fazendo, Mario percebe que ela está lá e diz que ela não pode ficar ali, mas em seguida pergunto o que ela está vendo e fica fazendo poses e gestos com a mão pra que ela mesmo veja. Vitória fica observando as crianças até o final da atividade. Karina passa pela câmera e faz uma careta também (14-08-2008).*

*Andrei pára na frente da câmera e fica fazendo muitas caretas. Valquíria insiste em ficar olhando por trás da câmera digital. Valdinha pede para ela voltar para a atividade (18-08-2008).*

*Quase todas as vezes que vou ligar a filmadora algumas crianças se posicionam em frente dela e ficam fazendo caretas ou ficam passando de um lado para outro e depois correm para ver através do visor para ver se conseguem ver sua imagem (25-08-2008).*



Figura 2- A professora Beth fazendo registro no diário de campo, logo atrás Andrei observando as crianças através da filmadora.

**Interação com o diário de campo:**

*Marcos. pergunta para a Beth:*

*\_o que tu tá escrevendo?*

*Beth: o que eles estão fazendo.*

*Marcos: a roda né? Agora o trem, o trem! (fica narrando o que as meninas estão fazendo para que ela escreva) (25-08-2008).*

*Valquíria pega o caderno de registro senta na cadeira em que a Beth estava sentada e começa a imitá-la. Denise e Carla ficam olhando. Emanuel e Mário vão averiguar o que elas estão fazendo. Valquíria se levanta da cadeira e volta para a brincadeira com as outras crianças. As crianças se dispersam, termina a brincadeira (05-09-2008).*

### **Interação com a máquina fotográfica:**

*As poses das crianças estão ficando mais elaboradas, elas estão dando mais importância para o momento da pose - por causa da foto - do que para o momento da dança (15-09-2008).*

*A máquina digital e a possibilidade de saírem nas fotos foi um dos atrativos nesta vivência, as crianças se preocupavam em dançar, fazer poses diferentes para serem fotografadas. Isso me chamou a atenção, pois numa situação onde as crianças não têm acesso a esse instrumento – máquina fotográfica digital -, normalmente elas saíam correndo ao ver alguém fotografando. No caso dessas crianças, a maioria já estava acostumada com a fotografia, pois a máquina digital também faz parte da rotina da creche, sendo que as professoras usam este recurso para fazerem o registro diário das turmas na unidade, elas são fotografadas no parque, nas salas, no refeitório, nas festas, etc. Mas, ao longo da pesquisa percebi que elas foram se soltando cada vez mais a ponto de se sentirem a vontade ao serem fotografadas. (15-09-2008).*

A partir destes registros foi construída outra tabela<sup>35</sup> para análise e interpretação destes dados. A tabela foi composta por três colunas: na primeira coluna estão descritas as vivências registradas pelas professoras de sala e por mim. Na segunda coluna, estão expressos os significados mais expressivos extraídos da primeira coluna. Por último, na terceira coluna, estão descritas as unidades de significados que formaram as categorias de análise.

---

<sup>35</sup> Ver anexo III.

Por fim, as respostas dos questionários, registros dos diários de campo e todo o processo de investigação serão analisados, discutidos, interpretados e confrontados, com base na inter-relação das informações obtidas e com os pressupostos teóricos levantados durante a pesquisa bibliográfica. Os resultados serão analisados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos.

### **3.3 Apresentando a pesquisa de campo**

A primeira apresentação da proposta da pesquisa foi para as profissionais que trabalham no NEI Tapera. Em uma reunião pedagógica, fiz uma breve apresentação da proposta de pesquisa, onde todas as profissionais tiveram a oportunidade de conhecer mais sobre o projeto de trabalho. Algumas professoras fizeram perguntas, querendo saber mais sobre a pesquisa, isso denotou interesse por parte da equipe de trabalho. Após a apresentação, deixei uma cópia do projeto de pesquisa para as pessoas que o quisessem conhecer melhor. Acredito ser muito relevante esta pequena apresentação para que todas as profissionais pudessem estar cientes do trabalho o qual iríamos desenvolver e para que de alguma forma pudessem contribuir para o andamento desta proposta.

A segunda apresentação foi realizada para as famílias das crianças, mediante um convite impresso, enviado por meio da agenda das crianças, para uma reunião que aconteceu no horário noturno (para facilitar a ida das famílias após o trabalho). Segundo o convite, as famílias estavam sendo chamadas pelas professoras de sala e pela professora de educação física, com o intuito de participarem de uma reunião onde seriam apresentadas o regulamento de trabalho na unidade, os materiais de uso pessoal das crianças, apresentação das professoras, etc. Esta reunião não foi realizada especificamente para falar da pesquisa, mas aproveitamos o ensejo para fazer a apresentação da mesma. Para minha surpresa apenas duas famílias apareceram na reunião, mesmo assim, fiz toda a apresentação da proposta de trabalho pedindo que estas assinassem um documento onde os/as responsáveis pelas crianças concordariam que elas participassem da pesquisa. As famílias presentes na reunião também demonstraram interesse pela proposta.

A terceira e última apresentação foi realizada para e com as crianças. Neste dia, ouve toda uma preparação da minha parte para que as crianças tivessem



interesse pela proposta de trabalho. A apresentação foi dividida em dois momentos (em dois dias diferentes): no primeiro dia apresentei um pouco sobre a pesquisa, sobre a proposta da dança, e os instrumentos de pesquisa (filmadora, máquina fotográfica e diário de campo). Já no segundo dia, falei sobre o que é pesquisa, para tanto, usei uma história para esclarecer as crianças.

**1º dia-** No primeiro momento a conversa inicial servia para esclarecer para as crianças o que iria acontecer, ou seja, falei sobre a proposta de trabalho, sobre a dança e sobre a minha presença na unidade, não mais como a professora de educação física dessa turma, mas como pesquisadora junta a elas. Expliquei para eles que eu não iria mais trabalhar como professora de educação física, porém estaria ali duas vezes por semana para fazer uma pesquisa junto com eles. Tentei aproximar ao máximo da linguagem deles para que pudessem entender, mudando algumas palavras de uso mais acadêmico para palavras mais comuns do cotidiano, como por exemplo: estudo ao invés de pesquisa, livro ao invés de dissertação e assim por diante. No entanto, optei por continuar usando a palavra “pesquisa”, mais freqüentemente, pois acredito que as crianças têm condições de entender este termo relacionando-o ao que irá acontecer ao longo destes dois meses de intervenções (as intervenções, as filmagens, fotos, entrevistas, registros, conversas, etc.). Dessa forma, elas não estarão alheias ao processo da pesquisa, mas se sentirão parte dele.

*Depois de falar sobre a pesquisa, mostrei uma maleta para eles e disse que tinha uma surpresa ali. Todas ficaram muito curiosas, quando abri a maleta retirei dela uma máquina filmadora perguntei se elas sabiam o que era. Algumas disseram que era uma máquina de fotos (05-06-2008).*

A maioria destas crianças está acostumada com o uso da máquina fotográfica na unidade, pois as professoras usam este equipamento, freqüentemente, para registrar os momentos que consideram importantes. Quanto à filmadora, esta sim será uma novidade! Por isso, fiz questão de mostrá-la e filmá-los para que aos poucos eles percam a timidez diante dela.

*Eles demonstraram muita euforia e curiosidade, todos queriam ser filmados e se verem na tela da filmadora, tudo ao mesmo tempo. Então filmei um de cada vez e depois mostrei a filmagem para elas. Algumas crianças demonstraram timidez, outras fizeram questão de aparecer mais tempo diante da câmera fazendo poses e caretas. Foi uma novidade bem legal!!! (05-06-2008).*

Por fim, disse que no próximo dia eu iria contar uma história sobre um pesquisador e que iria usar o retroprojeto para fazer isso.

Aparentemente as crianças demonstraram interesse no que estava falando e pela proposta de pesquisa que eu tinha feito. Quando eu falei que a pesquisa era sobre a dança e que eles iriam dançar, teve dois meninos que se manifestaram dizendo que não iriam dançar. Quando perguntei o porquê, ele não respondeu e ficou quieto. Então eu argumentei dizendo que iria ser bem legal, que eles iriam gostar e que deveriam primeiro experimentar pra depois dizer se queriam ou não. Depois lhes disse que quem não quisesse participar era só dizer (não era obrigatório).

**2º dia-** *Neste segundo encontro vim preparada para, finalmente, contar a história para as crianças. Elas já me esperavam com muita expectativa! As professoras e a direção do NEI demonstraram muita disposição e empenho para que tudo desse certo. Ajudaram-me a organizar a sala, criando um ambiente bem aconchegante e favorável para a contação, parecia um cinema. Nesse meio tempo, as crianças que estavam lanchando foram terminando e sentando no tapete. Havia muitos comentários entre elas, duas crianças conversavam alto enquanto a outra disse: silêncio! É um cinema! No cinema temos que falar baixo. Quando tudo ficou pronto as crianças se organizaram, algumas sentadas no tapete e outras em cadeiras. Cortinas fechadas, luzes apagadas, silêncio....começou a história... (06-06-2008).*

Antes de iniciar a contação, falei novamente da pesquisa que iria realizar e perguntei se eles gostariam de participar, visto que, havia duas crianças que tinham faltado no dia anterior. Dessa vez tivemos a aprovação de todas!! Neste dia havia 20 crianças.



Figura 3- As crianças envolvidas com a história.



Figura 3- Contação de história com o retroprojektor.

A história que escolhi para contar foi “De Pergunta em Pergunta”, do livro “Gente, bicho e planta: o mundo me encanta” de Ana Maria Machado<sup>36</sup>. Este livro fala da importância de cuidarmos do eco-sistema do planeta. No entanto, quando contei a história dei mais ênfase a outra mensagem que estava no texto, que era a função do pesquisador de perguntar para desvendar um mistério. A história trata de uma cidade que ficava na Inglaterra e lá havia um mistério que ninguém conseguia desvendar. Esta cidade não ficava nem pobre, nem rica:

Quando tudo ia melhorando, o gado ia engordando, o povo ia prosperando, qualquer coisa acontecia. E a riqueza sumia. Quando ia empobrecendo, o gado ia emagrecendo, o povo ia adoecendo, tudo ruim acontecendo, de repente melhorava. E a pobreza acabava. Mas nunca ficava bem. Nem ficava mal também. Para poder dar um jeito, era preciso entender direito. Para não acontecer mais. Então chamaram o professor Tomás. Ele nem sabia por onde começar. Saiu por ali e resolveu conversar. Desandou a perguntar.

Houve muita colaboração das crianças durante a contação, ficaram em silêncio na maioria do tempo, ou às vezes, faziam algum comentário em relação às imagens que estavam passando. O uso do retroprojektor foi uma grande sacada. Com certeza foi o grande responsável pelo interesse das crianças, pois elas realmente adoram uma boa novidade.

*Ao final da história disse que, assim como o professor Tomás foi pra Inglaterra fazer muitas perguntas para desvendar aquele mistério, eu também estava no NEI*

<sup>36</sup> Editora Nova Fronteira, 2001.

*pra fazer muitas perguntas e descobrir alguns mistérios em relação à dança e as crianças. O Professor Tomás era um pesquisador, um perguntador e eu também. Para conseguir desvendar o mistério o professor teve a ajuda do povo daquela cidade e, eu também, iria precisar da ajuda deles. Quando perguntei se eles iriam me ajudar todas disseram alto: SIIIIIIIMMM!!!! (06-06-2008).*

Realmente fiquei admirada com o interesse das crianças durante a história, o retroprojetor foi de grande ajuda. No final da história Juca se levantou e colocou uma transparência no retro, em seguida outras crianças se levantaram para fazer o mesmo. Percebi que este equipamento despertou muita curiosidade, quando ligamos pela primeira vez, algumas crianças colocaram a mão na frente da luz para ver a sombra projetada na parede, isso virou brincadeira. Mas, como o aparelho é muito sensível e caro, não deixei que eles brincassem por muito tempo. No entanto, ficamos pensando se haveria um jeito de permitir que eles brincassem com este equipamento com a supervisão das professoras para que eles pudessem experimentar e criar brincadeiras. Então veio a idéia de projetar a luz na parede com o retro e pedir pra que eles se movimentassem pra ver qual seria a sensação, mas para isso, era preciso saber se o foco não é prejudicial à saúde, para depois planejar atividades usando este aparelho, tomando os devidos cuidados. Acho que seria um momento bem legal!!!

A partir dessas apresentações e diante dos devidos esclarecimentos, nos sentimos aptas e seguras para iniciarmos as intervenções com as crianças.

### **3.3 Descrição do processo de trabalho/pesquisa com as crianças**

Durante o processo de trabalho com esta turma, utilizei a dança-improvisação enquanto metodologia para o ensino da dança. As 20 intervenções aconteceram no período de junho a setembro de 2007, uma a duas vezes por semana, com duração de uma hora e meia cada. O local onde foram realizadas as intervenções foram os mesmos usados nas aulas de educação física, ou seja, pátio externo e/ou “sala de aula”. As intervenções não aconteceram durante as aulas de educação física, mas em horários e dias diferenciados para pudéssemos dar continuidade ao planejamento da pesquisa sem interrupção, visto que, nas aulas de educação física, acontecem projetos coletivos e atividades variadas que já fazem

parte da rotina da unidade e das crianças. Com as intervenções tivemos a possibilidade de colocar em prática as teorias e teorizar as práticas, através da problematização e da experimentação, com vistas à reflexão e a construção coletiva das possibilidades pedagógicas, que por sua vez poderão ampliar nossos conhecimentos sobre a dança e a dança-improvisação.

As vivências aconteciam sempre no primeiro período da manhã, ou seja, logo depois do lanche matinal das crianças, por volta das 9:00 horas e eram divididas em três momentos:

**1º momento-** A conversa inicial acontecia sempre com todas as crianças sentadas em círculo no tapete, onde relembávamos o que havíamos feito no encontro anterior. Em seguida falávamos sobre a proposta de trabalho do dia, combinávamos o local onde iríamos realizar as tarefas, como elas seriam feitas, apresentávamos algum material que seria usado, falávamos sobre o tipo de música, etc.



Figura 4- A roda para a conversa inicial no tapete.

O “momento da roda”, como acostumamos a dizer na educação infantil, é muito importante para o andamento das vivências, pois aproveitamos esta ocasião para fazermos nossos combinados e estes, geralmente, são respeitados quando as regras ficam claras para as crianças. Quando alguma criança

desrespeita o combinado, podemos chamá-la para conversar e lembramos novamente que havíamos acertado no início das atividades. Esta estratégia, na maioria das vezes, dá certo, tanto para as crianças, quanto para as professoras que, em alguns momentos, também, devem ser lembradas. Além disso, a posição em círculo facilita a visualização de todas as pessoas que estão na roda. Podemos observar melhor as crianças e vice-versa.

Outra estratégia importante que adquirimos durante a pesquisa foi o exercício contínuo de lembrar o que havíamos feito na vivência anterior. Inicialmente, este exercício acontecia para repassar o que havia acontecido para as crianças que haviam faltado no dia anterior, mas com as leituras que fizemos sobre a

“experiência” de Walter Benjamin (2002), percebemos nesta estratégia mais do que pequenos lembretes, mas estávamos construindo com as crianças um método de recuperar nossa memória narrando as nossas vivências, pois a narração implica que se enuncie os acontecimentos estabelecendo uma relação temporal entre eles. O exercício de narrar acontecimentos/vivências permite reviver o momento narrado, criando diferentes versões, resignificando, refletindo sobre o mesmo, fazendo-nos memorizar e nos deixando marcas. É a possibilidade de uma vivência tornar-se experiência.

**2º momento-** Após a conversa inicial partimos para a experimentação das tarefas que haviam sido elaboradas por mim anteriormente, seguindo o modelo de planejamento que veremos no próximo capítulo.

**3º momento-** Ao final das tarefas convidávamos as crianças para nos reunirmos no tapete para uma conversa final. Neste momento perguntávamos se elas haviam gostado das vivências, falávamos das tarefas, das dificuldades, da participação das crianças, entre outros assuntos. Em algumas vezes as crianças davam sugestões de tarefas para outro dia, conversávamos sobre as músicas, sobre o material, enfim, tudo que naquele momento parecia importante.

Após apresentar os caminhos metodológicos que escolhi para a efetivação dessa pesquisa e apresentar o contexto em que ela se realizou, o grupo de crianças participantes e de como iniciei a pesquisa, irei apresentar, no próximo capítulo, as categorias de análises que foram retiradas a partir dos dados obtidos no campo, buscando confrontá-los com um referencial teórico que pudesse me fazer compreender mais e melhor as situações vividas durante nossas intervenções.

#### 4 DESCRIÇÃO, COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A descrição, compreensão e interpretação dos dados foram realizadas com base no enfoque fenomenológico na educação. Segundo Maria Fini (1997), este modo de pesquisa propõe descrever fenômenos e não explicá-los, sem a preocupação de buscar relações causais e, sem deixar de lado uma descrição rigorosa, pois é através dela que se chegará à essência do fenômeno. Para a autora “o fenômeno é aquilo que surge para a consciência e se manifesta para esta consciência como resultado de uma interrogação. (...) Na pesquisa fenomenológica educacional sempre haverá um sujeito, numa situação, vivenciando o fenômeno educacional” (Idem, p. 25).

Assim, empreendi os esforços de uma interpretação hermenêutica dos dados. De acordo com Vitória Espósito (1997), a interpretação hermenêutica ocorre

no interior do círculo existencial-hermenêutico e dependendo da situacionalidade do sujeito, traz ainda, como característica, a possibilidade de se atribuírem diferentes significados as mesmas coisas, as quais, entretanto, dependem sempre da experiência vivida pelo sujeito. O círculo existencial hermenêutico constitui-se, pois, no próprio processo de interpretação (p. 87).

Nesta pesquisa a interpretação hermenêutica permitiu a tentativa de compreensão de uma realidade social a partir do material empírico, ou seja, dos registros feitos a partir das observações das intervenções, deixando as coisas falarem por si mesmas. Através do modo de proceder hermenêutico, podemos reelaborar o compreendido, como consequência da auto-reflexão e abrir brechas para a transformação (SARAIVA, 2003).

Todavia uma reflexão hermenêutica, “nunca acontece sem hipótese: uma “tábula rasa” de concepções sobre possibilidades de experiências e conhecimentos sobre qualquer fenômeno seria absurda. A capacidade de conhecer, sempre trás um pré conhecimento do objeto em descobrimento e ao processo de reconhecimento” (Idem, p. 221).

Neste sentido, a pesquisa-ação, metodologia que escolhemos para este estudo, colaborou para exercitar nosso olhar e nossas ações na perspectiva de construir um novo conhecimento a partir da reflexão da minha própria prática

pedagógica, das experiências em dança, das falas e das atuações das crianças. Aliados a isso, ainda tive a contribuição de todo o meu repertório de conhecimento que adquiri ao longo da minha atuação como professora, mediada por uma série de estudos neste campo de pesquisa.

Os dados apresentaram unidades significativas em relação aos objetivos proposto se referem à Dança-improvisação e ao Gênero e a representação da dança. Na primeira unidade apresento a dança-improvisação como uma metodologia possível para o ensino da dança na educação infantil, trazendo a contribuição dos escritos de Walter Benjamin e Bárbara Haselbach para a discussão e compreensão dessa temática. A partir das intervenções elencamos alguns procedimentos metodológicos para o ensino da dança-improvisação na educação infantil como: o papel do planejamento e dos conteúdos, o papel da professora e o papel da imitação na dança-improvisação. Na segunda unidade apresento o gênero e a representação da dança destacando: a imagem e representação da dança; as diferenças entre meninos e meninas; e as relações de poder entre meninos e meninas e a influência da mídia.

#### **4.1 Dança-Improvisação: uma metodologia possível para o ensino da dança na educação infantil**

A palavra improvisar, no dicionário Silveira Bueno (1996), significa “inventar de repente, falar, escrever, compor sem preparação; arranjar às pressas; construir com material não apropriado; adaptar”. A palavra Improvisação tem quase o mesmo significado “arte de improvisar, adaptação”. O uso da palavra “improvisação” neste estudo vem acompanhado da palavra “dança”, que no mesmo dicionário, significa “baile, divertimento, bailado”. Juntando as duas palavras - dança-improvisação – temos: arte de inventar, compor de repente ou adaptar uma dança. Esse significado, todavia simplifica demais o termo, apesar de no senso comum muitas pessoas se referirem a ele dessa forma.

Barbara Haselbach foi uma pioneira ao falar da improvisação em dança de uma forma mais didática. As propostas de trabalho de improvisação em seu livro “Dança Improvisação e Movimento: expressão corporal na educação física” (1988) podem ser desenvolvidas tanto em aulas de dança para adultos como para crianças,



em escolas, nas aulas de educação física, como em outros âmbitos onde se privilegie a educação em movimento e a criação. Haselbach diz que a improvisação é usada em diferentes situações como, por exemplo: princípio de ensino, forma de compensar o rigor acadêmico, atividades livres, coletâneas de experiências de movimento, proposições de tarefas e temas, etc. Em cada uma dessas situações ela terá um objetivo diferente dependendo das condições pré-estabelecidas. Para ela a improvisação tem dois efeitos opostos, porém complementares: um deles é a criação espontânea, com o objetivo de divertimento ou de compensação; o outro é a da criação direcionada à arte, neste caso a dança. Sendo assim, para Haselbach (1988), improvisar “significa executar algo sob certas condições, não previamente planejado; adaptar-se às dificuldades (por exemplo, ao tema, ao objeto, a música), tornando-se ponto de partida para uma mudança individual ou composição concreta (idem, p. 07)”. Nisso, “improvisação significa dar uma forma espontânea” (Idem) ao movimento a ser criado, ou seja, ao “conteúdo” do movimento e, conseqüentemente, à forma dele que são dados pela pessoa/criança que o executa.

Contribuindo com muitas pesquisas na área da dança-educação e tendo a improvisação como metodologia para o ensino da dança, Saraiva diz que

A improvisação em dança significa criar movimentos não treinados, espontâneos e sem preparação prévia dos mesmos, mas que carregam sentido a partir da iniciativa própria de cada pessoa. Nesse sentido, improvisar, além de ser um conteúdo da dança, é conteúdo de movimento, proposto na sua significação, pois depende de uma inspiração momentânea e, por isso, dependendo do nível da aprendizagem, os movimentos nem sempre são reproduzíveis (2003, p. 383).

Nesta pesquisa uso o termo dança-improvisação, com as duas palavras separadas apenas por hífen, pois a palavra improvisação será usada estritamente em relação à dança. Falo a partir de uma metodologia específica para o ensino da dança na educação infantil, embora tenhamos a compreensão de que a improvisação pode ser também, a própria dança em si, realizada no instante da sua execução.

No processo de investigação pude apreender/perceber a relação existente entre os estudos sobre a dança-improvisação e as teorias sobre experiência e a capacidade mimética de Walter Benjamim. Deparei-me com esta aproximação no

próprio campo empírico, onde desenvolvi 20 encontros de vivências em dança-improvisação, com crianças de 5 e 6 anos de idade, na tentativa de consolidarmos uma proposta teórico-prática de ensino da dança na educação física infantil e na educação infantil. Diante dos registros (diário de campo, filmagens e fotografias) das vivências em dança-improvisação confrontei-me com prática do nosso cotidiano de pesquisa e as abordagens teóricas que tive acesso durante a formação acadêmica. Na interpretação dos dados obtidos no campo percebi que, em muitos momentos de nossas vivências<sup>37</sup>, havia semelhanças no significado entre das situações narradas pelas professoras, as vividas pelas crianças e os relatos de Walter Benjamin sobre experiência e a capacidade mimética. Assim, a opção por aproximar estas teorias sobre a dança para criança e os relatos de Benjamin, é o caminho escolhido na busca de uma possível fundamentação teórico-prática para a dança da criança.

#### **4.1.1 Vivência ou experiência: qual a contribuição da dança na educação infantil e o que a dança-improvisação tem a ver com isso?**

Nos últimos tempos temos visto a preocupação de muitos profissionais das áreas da educação, da sociologia, da educação física, entre outras, com o modo de vida das crianças na contemporaneidade. Walter Benjamin direcionou grande parte de seus estudos para falar desta temática. O que inspirou Benjamin para falar sobre a criança e a experiência foi, principalmente, o momento histórico que ele estava vivendo (período compreendido entre a primeira e a segunda guerra mundial) diante do choque da guerra e do que isso significou para toda aquela geração.

(...) nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes. Uma geração que ainda fora à escola num bonde puxado por cavalos viu-se abandonada, sem teto, numa paisagem diferente em tudo, exceto nas nuvens, e em cujo centro, num campo de forças de correntes e explosões destruidoras, estava o frágil e minúsculo corpo humano (BENJAMIN, 1987, p. 114).

Apesar de seus escritos tratarem de questões de seu tempo (século XX), eles nos levam a entender problemáticas que estão cada vez mais presentes na sociedade do século XXI.

---

<sup>37</sup> O uso da 1ª pessoa do plural é imperativo na narrativa das vivências/experiências compartilhadas, com as professoras-colegas que muito me auxiliaram nesta pesquisa.

Não existem em seus escritos textos que conceituem o termo experiência de uma forma particular, ou seja, não encontramos em suas obras a conceitualização formal desta palavra, que tem em seu bojo, muito mais significados do que possamos imaginar. A palavra “experiência” pode ser encontrada em quase todos os seus escritos, algumas vezes como idéia central, outras apenas perpassando o assunto. O autor aborda a experiência de uma forma plural em suas críticas à sociedade moderna, derivadas de seu posicionamento político e ideológico.

No pequeno texto intitulado “Experiência”, Benjamin coloca a palavra entre aspas. Segundo ele, ocorreu que depois de alguns anos após tê-lo escrito, ao analisá-lo em seus primeiros ensaios mobilizou

Todas as forças rebeldes da juventude contra a palavra ‘experiência’. E eis que agora essa palavra tornou-se um elemento de sustentação em muitas das minhas coisas. Apesar disso permaneço fiel a mim mesmo. Pois o meu ataque cindiu a palavra sem a aniquilar. O ataque penetrou até o âmago da coisa (BENJAMIN, 2002, p. 21).

Neste texto, Benjamin faz uma crítica contundente aos adultos, que usam a máscara da experiência para camuflar a falta dela. Para esses adultos, mascarados, eles já viram/tiveram tudo: juventude, ideais, esperanças... Só resta a amargura de suas lembranças. Então podem os jovens contrapô-los se ainda não experimentaram nada, ou seja, ainda são inexperientes? Falam isso com ar de superioridade, desvalorizando o tempo em que os jovens estão vivendo, como se não tivessem sido jovens também. Os adultos desesperançosos, amargurados, nostálgicos, vivem seu resto de vida achando que a juventude vivida não passa de uma curta noite, que vem em seguida de verdadeiras experiências, que são os compromissos, a pobreza de idéias e o cansaço da maturidade. Com ares de arrogância e autoridade de alguém que é mais experiente, o adulto critica o jovem, desencorajando-o a pensar ou realizar algo novo e futuro.

A crítica que Benjamin faz revela um conceito de experiência com o qual ele não concorda, pois para ele experiência não é somente o acúmulo de anos vividos, de compromissos e problemas resolvidos. Para ele a experiência é mais do que isso, pois experimentar algo é viver em plenitude, seja em curto ou em longo espaço de tempo, visto que existem valores que não se prestam à experiência. Sendo assim, não podemos guiar as experiências de outros a partir das nossas, pois cada uma de

nossas experiências possui conteúdo próprio. “Experiência é carente de sentido e espírito apenas para aquele que já está desprovido de espírito” (Ibidem, p. 23).

Carente de espírito é o adulto que deixa de sonhar, combate seus sonhos de juventude com sentimentos de arrogância e ódio, é aquele que aconselha o jovem a não lutar por seus próprios sonhos, que por sua vez consente em esvaziar-se de espírito. O esvaziamento de espírito provocado pela falta de sonhos, leva o ser humano a uma nova forma de miséria, que Benjamin chama de “pobreza de experiência”. A dificuldade que temos de narrar nossas próprias experiências (produto do modo de vida da sociedade moderna) denota nossa penúria de experiências e a incapacidade de vivê-la em sua essência. Para Benjamin (2002) a não experiência é a limitação da nossa capacidade de traduzir eventos de nossa vida em experiências significativas, como também a dificuldade de nos apropriarmos dos eventos que ocorrem ao nosso redor, de traduzi-los e de narrá-los como tal.

Ao invés de experiências (*Erfahrung*), temos tido apenas vivências (*Erlebnis*). Somos levados por meio dos bombardeios de informações diárias a termos somente vivências que partem de algo externo a nós mesmos. Isso não significa que não existam mais experiências na vida moderna, mas que estas se efetuam fora de nós mesmos, visto que nossas referências se baseiam, geralmente, sobre o que as pessoas dizem, pensam e determinam para nós. As informações, sobre que tipo de roupa devemos vestir, a comida que devemos comer, o modo de como devemos falar, o político que devemos votar, o filme que devemos assistir, chegam até nós rapidamente e se modificam na mesma velocidade, nos impedindo de termos tempo para pensar e agir em diferentes situações porque as respostas já vem prontas.

Cada manhã recebemos notícias de todo mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação. Metade da arte da narrativa está em evitar explicações.[...] O extraordinário e o miraculoso são narrados com maior exatidão, mas o contexto psicológico da ação não é imposto ao leitor. Ele é livre para interpretar a história como quiser, e com isso o episódio narrado atinge uma amplitude que não existe na informação (Benjamin, 1987, p. 203).

A temática da experiência abordada por Benjamin nos levou a relacioná-la a duas questões: a primeira, diz respeito à influência do modo de vida moderno nas experiências de vida das crianças, neste caso, no modo de se relacionar com o

mundo; a segunda, à influência dos adultos nas experiências educacionais das crianças, no caso deste estudo, dos/as adultos/as envolvidos na educação das crianças de 0 a 6 anos.

Em relação à primeira questão vimos que, junto ao advento da modernidade, o modo de vida em sociedade foi e vem sendo modificado numa velocidade cada vez maior. A modernidade nos trouxe muitas melhorias e facilidades, porém juntamente com o progresso vieram muitos problemas, muitos dos quais ainda estamos tentando compreender. Um destes problemas foi apontado por Benjamin, como a massificação e a homogeneização da humanidade, principalmente pelos meios de comunicação em massa. A enxurrada de informações que recebemos todos os minutos direciona nossa percepção causando a fragilidade da criatividade, a ingestão rápida de mensagens pré-estabelecidas comprometendo nossas reflexões, amadurecimentos e compreensões daquilo que é transmitido. Absorvemos o que “devemos ver” em detrimento do que “somos capazes de perceber”. Não conseguimos remeter estas mensagens a um nível mais profundo de reflexão impedindo nossa capacidade crítica. Reduzimo-nos: à pobreza da experiência.

A angustiante riqueza de idéias que se difundiu entre, ou melhor, *sobre* as pessoas, com a renovação da astrologia e da ioga, da *Christian Science* e da quiromancia, do vegetarianismo e da gnose, da escolástica e do espiritualismo, é o reverso dessa miséria. Porque não é uma renovação autêntica que está em jogo, e sim uma galvanização (BENJAMIN, 1987, p. 115).

O aparecimento destas diferentes idéias<sup>38</sup>, segundo o autor, não significa riqueza de idéias e de experiências, mas somente um encobrimento de nossa pobreza de experiência, pois ela está ali, camuflada pelas diversas máscaras de nossas vivências cotidianas. “Pois qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós?” (idem). Como exemplo da conseqüência dessa pobreza de experiência em sua época, Benjamin se reporta a horrível mistura de estilos e concepções do mundo do século XVIII, que nos mostram onde os

---

<sup>38</sup> Em sua época Benjamin se refere ao surgimento das diferentes idéias, como a renovação da astrologia e da ioga, da *Christian Science* e da quiromancia, do vegetarianismo e da gnose, da escolástica e do espiritualismo como uma renovação não autêntica, ou seja, apenas como um amontoado de idéias que serviriam somente para camuflar a pobreza de idéias, de conhecimento e de experiência. Atualmente sabemos que essas idéias surgidas naquela época são ainda praticadas por várias pessoas no mundo todo e que optaram por um estilo de vida “alternativo” como forma de subversão da ordem estabelecida. Existem relatos de comunidades alternativas que ainda vivem isoladas do mundo moderno, mas além disso também temos a medicina e as práticas corporais alternativas que mostram que algumas daquelas idéias condenadas por Benjamin puderam mudar a vida de muitas pessoas.

valores culturais podem nos conduzir, quando a experiência nos é subtraída. Outro exemplo, é a própria barbárie dos campos de concentração da primeira e segunda guerra mundial, onde milhares de pessoas foram exterminadas pela manipulação fascista dos jovens vistos como o futuro da nação. Para Benjamin “a pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade. Surge assim uma nova barbárie” (idem).

Passado os horrores das grandes guerras, a humanidade se depara com o desenvolvimento industrial e tecnológico e a exacerbação da racionalidade científica, que irão influenciar diretamente e profundamente o estilo de vida na modernidade. Benjamin já havia diagnosticado a “pobreza da experiência” em sua época, devido às guerras e à incapacidade de narrar esses acontecimentos. Hoje a expropriação da experiência se encontra em um nível bem mais profundo, quase insuportável, mesmo não estando mais numa situação de guerra onde nosso comportamento é controlado, disciplinado e moldado. A catástrofe agora se dá na convivência cotidiana de uma cidade grande, na influência da indústria cultural e força do mercado de consumo, na aceleração da vida e/ou na banalidade do cotidiano, isso já é o suficiente para nos incapacitar de experimentar as coisas que estão ao nosso redor.

Diante disso, perguntamos: Como resgatar a experiência na atualidade? Apesar do confronto com esta realidade, Benjamin não foi pessimista ao extremo, ele acreditava em mudanças sociais e apostava na arte de narrar para recuperarmos nossa memória e nossa cultura. Assim como acreditava na Arte como possibilidade de transformação.

A segunda questão, a influência dos/as adultos-professores/as na educação de crianças de 0 a 6 anos, reflete diretamente na concepção de criança e de educação que trazemos. Sob o julgo da falta de experiência por parte das crianças – logo elas que ainda poderiam “ter tempo” de usufruir da experiência -, o/a adulto/a se coloca pretensioso/a para poder escolher e determinar o que é melhor na educação das crianças e baseia suas escolhas em suas próprias experiências, classificando *apriori* aquilo que seria bom ou ruim para elas. O estado de minoridade das crianças, a autonomia e a autoridade que os adultos têm em relação às crianças levam à diminuição ou à limitação das possibilidades de experiências vividas por elas, sabe-se por elas, pensa-se por elas, luta-se por elas. Em muitos casos os/as adultos/as utilizam-se do discurso de emancipação da infância para esconder a

negação da mesma e, juntamente, com essa negação, negamos também suas experiências (KOHAN, 2003b).

Muitas vezes, durante o trabalho docente na educação infantil, percebemos nos totalmente envolvidos/as na lógica de produção capitalista. Nos preocupamos mais com o cumprimento das rotinas<sup>39</sup> (hora de lanche, hora do parque, hora da educação física, hora de almoçar, hora de dormir, etc). Fazemos isso mecanicamente, como se estivéssemos dentro de uma linha de produção/montagem de uma grande indústria; os/as adultos/as e as crianças, vão obedecendo essa lógica tornando estas rotinas quase que naturalizadas. Dentro dessa lógica não temos tempo a perder, muito menos espaços para a experiência.

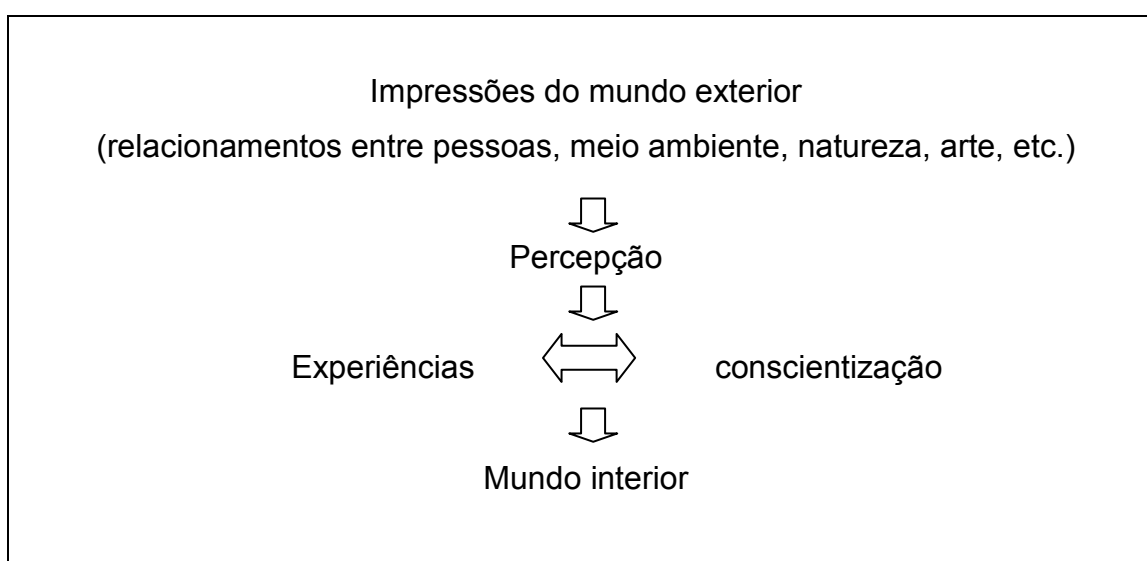
O desafio é subverter esta ordem, assim como fazem as crianças quando pedem para ir ao banheiro ou tomar água e ficam dando voltinhas para ver se desentendiam de uma vez. Buscam demonstrar a necessidade de se movimentar em contraste com as normas e regras que procuram manter os corpos inertes e disciplinados por longos espaços de tempo (SAYÃO, 2001, p. 09). Dentro deste complexo emaranhado de rotinas pedagógicas que envolvem regras, normas, punições, limitações, contenções, devemos procurar espaços para a subversão da ordem estabelecida. Encontramos essa possibilidade na dança e numa metodologia que tem por princípio exatamente o contrário do que esta ordem indica, pois a dança-improvisação não propõe modelos padronizados ou pré-estabelecidos e as referências não são só externas, mas especialmente internas, oriundas da própria pessoa que dança e de suas próprias experiências. Dessa forma, podemos abrir possibilidades para que, desde a primeira infância, a criança possa aprender a brincar/dançar com seu próprio corpo e com o corpo do outro, em tempos e espaços diferenciados, de maneira criativa, lúdica, livre e prazerosa.

Na metodologia de ensino da dança-improvisação proposta por Haselbach (1988), a improvisação é colocada primeiramente como atividade criativa e esta criação é conduzida de fora para dentro e de dentro para fora, num círculo contínuo. Ela pode ser compreendida como orientação que age em direções opostas: de fora para dentro – passando pelo caminho da realidade exterior e da conscientização, para o mundo interior. E, de dentro para fora - improvisação como experiência, como

---

<sup>39</sup> Segundo Sayão o termo “rotina” vem sendo utilizado de forma positiva pelo/as profissionais que atuam na educação infantil, “no se refere à criação de hábitos e atitudes que precisam ser adquiridos pelas crianças” (mimeo, p. 04). Por isso, na creche há hora para tudo: para comer, dormir, brincar, desenhar, para fazer higiene, para a educação física, entre outras coisas.

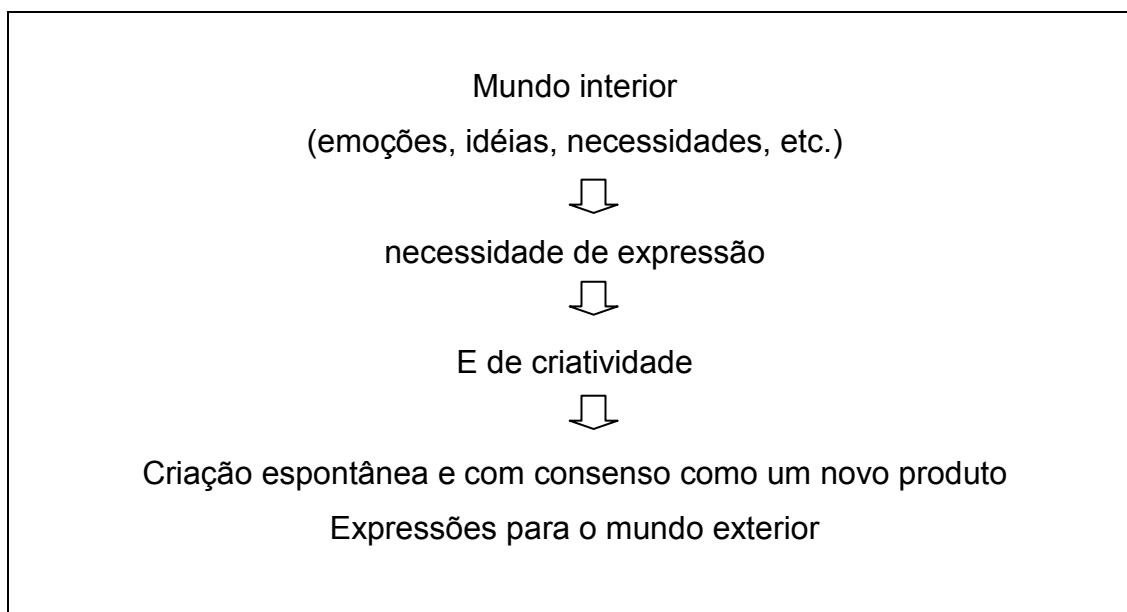
divergência espontânea e individual; como ponto de fácil contato e relacionamento experimental com os fatos (corpo, objeto, espaço, parceiro, força, música, conteúdos, etc.). A autora lembra que a diferença entre experiências com efeito para fora e com efeito para dentro é apenas teórica e descritiva, nos fornecendo apenas um exemplo do processo de improvisação. Durante a experimentação da improvisação, estes efeitos, são produzidos com trocas constantes de influências mútuas em ambas as direções. Veja quadros abaixo:



Quadro 1- Proposto por Barbara Haselbach (1988, p. 08)

No quadro acima, Haselbach procura ilustrar como se dá o processo de criação na improvisação. Neste caso, a criação é produzida de fora para dentro, onde se busca a criação espontânea, baseada na forma não programada das impressões armazenadas. Dentro deste processo, que pode se dar individualmente ou em grupo, se configura a expressão e a forma que são determinadas e elaboradas a partir do mundo exterior, podendo ser este, novamente, um ponto de partida para novas experiências, percepções e impressões.





Quadro 2- Proposto por Barbara Haselbach (1988, p. 09)

Nesse segundo quadro, o processo de construção das expressões acontece de dentro para fora a partir das impressões que temos sobre as nossas emoções, idéias, necessidades, dentre outras, que irão repercutir na necessidade de exteriorização destes sentimentos sendo expressos na concepção de algo novo.

Em uma vivência de dança-improvisação devemos privilegiar a elaboração de tarefas e todo o processo metodológico e não o produto (forma) final, pois o que se tem de mais importante na dança-improvisação é a vivência em si, que é experiência e representação, simultaneamente, como esclarece Saraiva (2003)

A experiência propõe o relacionamento com o meio (o próprio corpo, colega, objetos, música, motivação, etc.) num processo que vai da percepção do mundo exterior e de um conteúdo para a conscientização do movimento como introspecção; a representação, ou expressão de conteúdo, é o processo inverso – o movimento que se vê no decorrer da experiência – acionado, acrescido pela imaginação em criação (expressão) (p. 385)

Sendo assim, as propostas de trabalho de dança-improvisação são mais do que amontoados de tarefas que devem ser rigorosamente cumpridas por seus/suas praticantes. A experimentação destas tarefas são vivências, podendo ter estímulos internos e externos, cuja meta “é a exteriorização das impressões previamente interiorizadas” (HASELBACH, 1988, p. 8). Improvisar é dar forma ao pensamento e à

emoção, sendo eles renovados, pois as reações são temporárias, válidas somente no momento em que se dança. A cada tentativa de repetição pode-se criar-se algo novo, porém passageiro, “por meio de renovados impulsos e reações” (idem). A experimentação das vivências em dança-improvisação podem levar a diversos tipos de experiências, como por exemplo, no campo da estética, mas isso quem vai determinar é a própria pessoa que dança.

A dança-improvisação configura-se como uma possibilidade rica, dinâmica e criativa para os ambientes educativos, podendo proporcionar a ampliação do repertório de movimentos, de conteúdos da dança e da consciência de vida (SARAIVA, 2003). Principalmente, se pensarmos que a maior parte das nossas impressões sobre o mundo e sobre nós mesmos, vem de uma educação institucionalizada, mecanicista, manipuladora e superficial. Nos dizem o que fazer, mas não nos dizem o porque; evitam explicações e quando elas chegam até nós geralmente, são de pouca profundidade devido a rapidez com que são modificadas.

Nessa pesquisa proponho a dança-improvisação como metodologia para o ensino da dança na educação infantil, por considerar que a mesma pode abarcar com as especificidades necessárias para com as propostas pedagógicas da educação infantil, tais como a brincadeira, a ludicidade, a imaginação e a interação. Quando falamos sobre a especificidade da educação física na educação infantil no capítulo anterior, é porque reconhecemos que existem diferenças marcantes entre as crianças e os/as adultos, principalmente sobre a forma de se conhecer e se relacionar com o mundo. Estas diferenças devem ser levadas em consideração em nossas práticas pedagógicas. No caso da dança, isso não é diferente. Pensar a dança na educação infantil é para nós um desafio, sobretudo devido à falta de estudos neste campo de conhecimento, onde tanto a dança, quanto a criança, sofrem processos de discriminação social: a criança porque é vista como socialmente improdutiva num sistema de mercado e a dança por não ser reconhecida como campo de conhecimento ou ser tida como conhecimento supérfluo.

Para Saraiva (2003) a dança-improvisação para além da ampliação do movimento humano que são despertadas pela aquisição da percepção e diferenciação sensoriais e corporais, pode desenvolver também as capacidades de expressão e de comunicação, exercidas na criação. A autora complementa dizendo que os objetivos dessa proposta, de dança-improvisação, não se diferenciam de

qualquer outra proposta de dança/educação. Todavia, é na forma/orientação de trabalho que temos a grande diferença, ou seja, na metodologia.

Os processos de ensino para a vivência/experiência em dança-improvisação se caracterizam como uma forma aberta de ensino, onde outros conteúdos/linguagens podem ser acrescentados a ela ou desenvolvidos a partir dela. Na dança-improvisação podem ser atribuídos outros tipos de danças como: jazz, tango, folclóricas, assim como outras linguagens da arte como: a poesia, a música, as artes plásticas, como pudemos experienciar em nossas vivências.

Como já foi dito, o mais importante na dança-improvisação é a orientação metodológica, ou seja, é a elaboração das tarefas para o desenvolvimento da aula, sendo assim

Na improvisação, o (a) professor (o) não elabora “exercícios” – no sentido tradicional que esta palavra comporta em aulas de EF ou de Dança, como séries de movimentos que se articulam para condicionamento (...). Na improvisação, atribuem-se “tarefas” de movimento e procura-se resolução de problemas de movimento, isto no que tange à atividade de movimento em si (SARAIVA, 2003, p. 386).

As tarefas podem compreender os mais diversos temas, que por sua vez “tendem a partir de conteúdos do cotidiano, do mundo da fantasia ou de uma problemática social. São infinitas as possibilidades de temáticas abarcadas pela improvisação e variadíssimas as formas de articulação no interior da aula” (Ibidem, p. 387).

O repertório de vivências em dança-improvisação desta pesquisa envolveu um grande número de temas e de tarefas. Alguns exemplos de temas usados nas intervenções: “Experiências com peso e fluxo de movimentos” (tarefas com balões coloridos); “Fantasia, movimentos estruturais distorcidos, amplos e variados, imaginação e criação” (tarefas com imitações); “Estimulando a fantasia através de objetos” (tarefas de construção e experimentação de brinquedo (gira-gira)); “O mundo dos sons e dos movimentos” (tarefas de brincar e conhecer o próprio corpo); “Pintando os sons e dançando as formas” (tarefas de confecção de desenhos e imitação); “Interpretação de elementos historiados” (tarefas de contação e representação de histórias). Em alguns casos, as tarefas foram adaptadas em forma de brincadeiras, como a dança da cadeira, a mímica, a contação de histórias, coelho sai da toca, entre outras.

Outro ponto importante em relação à vivência em dança-improvisação é a questão do espaço e material, pois esse tipo de prática não exige espaço físico e materiais específicos<sup>40</sup>. Nessa pesquisa, as limitações de espaços e materiais não me impediram de realizar as intervenções que aconteceram na sala do grupo VI, com cadeiras e mesas e também no pátio onde acontecem as aulas de educação física, pois “devemos nos preocupar em não deixar que essa falta de recursos físicos e materiais impeçam, ou adie, as experiências de movimentos e de criação que os/as alunos/as têm direito de conhecer e vivenciar na fase escolar” (SARAIVA et al, 2007a, p. 160). Sendo assim, essa proposta ou metodologia pode se adaptar às condições físicas - de espaço e de materiais – dessas instituições, pois não é a instituição de ensino que irá se adaptar à dança, mas é a dança quem deve se adaptar à instituição<sup>41</sup>, visto que a realidade dos espaços para as práticas corporais são limitadas em quase todas elas. Acreditamos que o espaço físico não pode ser determinante para o ensino da dança, até porque reconhecemos que em muitas unidades educativas as aulas de danças acontecem em salas de aula com cadeiras, no pátio ou em outros espaços livres (Ibidem).

Esta investigação nos levou a fazer a relação da dança-improvisação e a ampliação das culturas infantis, visto que parte delas são construídas e reconstruídas a partir das vivências e experiências em ambientes educativos onde o/a adulto/a deveria apresentar-se como facilitador/a delas, já que as crianças estão expostas a uma cultura, geralmente, determinada por eles/as.

Nos ambientes educativos temos que “dar conta” dos conteúdos e planejamentos que, na maioria das vezes, já vem prontos, desconsiderando o contexto histórico-social e as experiências de cada aluno/a. Isso não acontece somente em escolas, onde os currículos já estão pré-estabelecidos. Na educação infantil, isso se repete, quando os/as professores/as reaproveitam seu planejamento anual ou seu projeto em várias turmas seguidamente, quando reaproveitam integralmente o planejamento de outro/a professor/a com a sua turma ou quando os/as professores/as ficam a serviço dos modismos pedagógicos se valendo da

---

<sup>40</sup> Me refiro aqui à um possível e velho argumento para o/a professor/a não ministrar essas aulas: uma “sala de dança” e materiais como figurinos de confecção pronta, ou outros objetos de custo à vezes inacessíveis para a escola/creche como: colchonetes, espelhos, barras, etc.

<sup>41</sup> É claro que o ideal seria que em todas as instituições de educação tivessem espaços reservados, preparados para a dança e/ou para qualquer outra prática educativa, mas infelizmente essa não é a nossa realidade, continuaremos lutando para que um dia isso aconteça para que nossas crianças tenham um ensino de mais qualidade.

produção de conhecimentos de outros, de filmes ou de imagens, repassando-os freqüentemente e automaticamente sem fazer qualquer reflexão, ou dar um significado, sem fazer deles *experiência*.

Dentro deste contexto, estamos presenciando o esvaziamento das experiências das crianças, numa fase da vida em que elas deveriam estar experimentando o maior número possível delas. O resultado disso, como nos alerta Mônica Fantin (2003), é o desaparecimento ou a diminuição de diversas práticas culturais infantis como: a capacidade de imaginar, fantasiar, criar, desconstruir, resignificar as coisas e o mundo ao seu redor. Segundo a autora

Para educar crianças neste contexto, precisamos enfrentar o desafio e trabalhar numa perspectiva de construção da experiência no sentido benjaminiano, na conquista da capacidade de ler e narrar o mundo apropriando-nos das diferentes formas de produção da cultura, expressando, criando, comunicando e transformando. Desafio de construir educação na escola e nos diferentes espaços de produção cultural de um jeito diferente, mostrar na mídia outros modelos de educação e outros modos de ser criança que resistem e também existem (Ibidem, p. 247).

Pensar dessa forma é considerar a criança como sujeito de direitos, que produz cultura e por ela é também influenciada, mas que a criança, acima de tudo, possui ainda a capacidade de subverter a ordem das coisas, de resignificar a realidade, de tornar as coisas possíveis.

Durante as intervenções nos deparamos com falas que vêm fortalecer essa idéia de esvaziamento de experiências e das culturas infantis nos seus cotidianos conforme relatei:

*Quando fizemos a conversa final com as crianças [...]. Perguntei-lhes se haviam gostado das brincadeiras e Jorge<sup>42</sup>, disse que tinha gostado porque era uma brincadeira diferente, pois em sua casa ele só jogava vídeo game. João Henrique falou bem baixinho e quando perguntei novamente ele respondeu que em casa ele só joga vídeo game e, às vezes, joga bola. Outros meninos se inspiraram na fala de Jorge. dizendo que, em suas casas, jogam vídeo game e computador. Este menino (Jorge.) está aqui (no NEI) há apenas um mês, é a primeira vez que fica numa*

---

<sup>42</sup> Os nomes das crianças são fictícios para preservar suas identidades.

*instituição de educação infantil, e em sua casa, provavelmente ele brinca sozinho (10-06-2008).*

Percebemos que para Jorge a experimentação com a dança-improvisação, as brincadeiras que ele experimentou naquele dia e a interação com as outras crianças, foi muito significativa, pois desencadeou nele esta reflexão/idéia/locução.

A fala dessa criança evidencia que as suas experiências infantis e de movimentos se restringem, principalmente, aos jogos eletrônicos. Devido ao compromisso com o trabalho (meio de sobrevivência) os pais não tem tido tempo para brincar com seus/suas filhos/as. Com a falta de vagas nas instituições de educação infantil, a televisão e os jogos eletrônicos tornam-se suas babás eletrônicas. E mesmo nos momentos de lazer a mídia eletrônica, principalmente a televisão é a mais procurada. Isso se confirmou com as resposta aos questionários, que nos fazem uma revelação sobre os passatempos preferidos da família. Dos 14 questionários respondidos por familiares das crianças apenas 4 não têm como passatempo preferido algo relacionado às mídias eletrônicas: soltar pipa, brincar com os filhos, ir à praia, passear e dançar. Nos outros 10 questionários 8 responderam que a TV é o passatempo preferido, onde assistem filmes e desenhos animados. Ao contrário da televisão apenas duas famílias declararam que têm preferencialmente como passatempo o computador e a Internet. Esses dados demonstram que fora do tempo de trabalho e de educação formal (escola, creche) a televisão é o passatempo predileto dessas famílias, onde os filmes e os desenhos animados são os programas mais vistos. Isso denota que as vivências/experiências de lazer, divertimento, entretenimento, ócio estão sendo significativamente substituídas pelas vivências eletrônicas mediadas, principalmente, pela televisão.

Com isso, podemos dizer que as referências de brincadeiras e brinquedos estão quase sempre ligadas aos personagens dos jogos e desenhos eletrônicos, levando a diminuição do repertório de experiências das crianças. As crianças passam cada vez menos tempo com suas famílias e cada vez mais tempo em frente à televisão. Até pouco tempo atrás a escola e a creche, eram as principais propagadoras de diferentes informações e experiências das relações sociais e culturais, que hoje são substituídas pela televisão e pelo computador. Para Ingrid Wiggers (2003)

Nesse universo em que o aprendizado das crianças é mediado por suas relações sociais, à escola cabe um papel preponderante na formação do ser humano. Porém, o fenômeno “meios de comunicação de massa” põe em questão a posição da escola como principal agente socializador. A chamada “mídia” adquire, momento a momento, espaço decisivo no processo de interação social, notadamente por ser hoje o principal meio difusor de imagens e informação (p. 30).

Aliados a isso, temos a falta de políticas públicas voltadas ao lazer e o crescimento da violência, que confinam as brincadeiras infantis a espaços pequenos. Onde as crianças não podem fazer muito barulho e não têm interação com outras crianças e/ou adultos/as. Mesmo nas instituições de educação infantil temos visto que em muitas unidades existem poucos espaços para as brincadeiras livres e para o parque. Wiggers (2003) em sua pesquisa constatou que as representações e expressões corporais manifestadas pelas crianças,

encontram eco na cultura corporal, que é emanada dos agentes sociais, em especial a escola e a mídia. Mas essa cultura corporal infantil não pode ser interpretada como um reflexo perfeito, sobretudo considerando que em nosso sítio de investigação, ela pode ser recriada através da brincadeira e da arte, instrumentos capazes de transformar as corporeidades aprendidas socialmente (p. 260).

Confrontadas com as limitações de espaço e tempo na situação das culturas infantis hodiernas, experiências como esta, que propomos nesse dia com a dança-improvisação, são importantes para suas vidas. O que sobrar para elas se não redimensionar suas vivências – finitas, passageiras, se esgotam no momento de sua realização – e transformá-las em experiências – as quais deixam marcas, porque são pensadas, narradas, compartilhadas, infinitas.

Sendo assim, apresento agora como penso e como lido com a dança-improvisação nas vivências propostas para e com as crianças.

#### **4.1.2 O papel do planejamento e dos conteúdos**

O planejamento foi pensado e dividido em duas partes distintas, porém complementares: o planejamento diário das tarefas, das vivências; e o planejamento geral das vivências durante a pesquisa.

O planejamento diário das vivências foi realizado, a partir de um rol de vivências elaboradas para as oficinas em dança-improvisação que vem sendo desenvolvidas ao longo de quase duas décadas no Projeto Vidança e nas disciplinas

que ensinam a metodologia da dança no CDS/UFSC<sup>43</sup>. Essas tarefas são pensadas tanto para adultos/as, quanto para jovens e crianças e sofreram as adaptações no nível de dificuldade para que as crianças pudessem realizá-las com entusiasmo e prazer.

A elaboração do planejamento geral teve como base a idéia de seleção e articulação de conteúdos programáticos, proposto por Junqueira Filho (2006). Para esse autor, a seleção e a articulação dos conteúdos programáticos na educação infantil só atingirá seu objetivo por meio da leitura articulada, das diferentes linguagens pelas quais as crianças se inscrevem no dia-a-dia de suas vidas, seja em família, seja na unidade de educação infantil. Em outras palavras, é preciso que o/a professor/a conheça as crianças pessoalmente. Isso acontece primeiramente com a chegada da criança na unidade de educação infantil e vai se aprofundando com a convivência cotidiana em grupo e individualmente. Só assim o/a professor/a terá a capacidade encontrar elementos para chegar aos conteúdos mais significativos para a vida das crianças e problematizá-los junto com elas (idem).

Junqueira Filho (2006) sugere e defende a idéia de que a seleção e articulação de conteúdos programáticos em educação infantil devem acontecer em dois momentos distintos, considerando dois sujeitos diferentes. Apesar das distinções entre momentos e sujeitos, estes são complementares e necessariamente articulados um ao outro.

O primeiro momento e o primeiro sujeito dizem respeito a conteúdos-linguagens significativos para a professora considerando seus conhecimentos, suas experiências, suas crenças, suas hipóteses e suas previsões, que fazem parte das fontes que compõe o seu repertório de formação profissional e pessoal, considerando, ainda, os interesses e as necessidades das crianças (idem). Para esse momento, que o autor chamou de “parte cheia do planejamento”, “uma professora não pode aguardar seus alunos sem pensar algo para eles, sobre eles – mesmo não os conhecendo ainda -, correndo todos os riscos de acertos e erros em

---

<sup>43</sup> A apostila didática utilizada como apoio vem sendo elaborada pela professora Maria do Carmo Saraiva desde as primeiras experiências com dança-improvisação por ela realizadas com a disciplina ginástica-jazz, da extinta Prática Desportiva das UFSC, nos anos de 1987-1988. Se acresce das Vivências do Projeto Vidança e Grupo de Dança e Improvisação, criados pela mesma professora, em 1989, registrado desde então no CDS/UFSC. A metodologia proposta e as vivências elaboradas na Apostila também é a mesma orientada na disciplina Metodologia da Dança, do Currículo generalista de Educação Física, em extinção, e na disciplina Fundamentos teórico-metodológicos da dança, do atual currículo de licenciatura, até o ano de 2008 ministradas por essa professora.



relação às hipóteses que produzir sobre o grupo de alunos que está prestes a conhecer” (Ibidem, p.22). Segundo ele é bem melhor a incerteza de erros e acertos, do que a certeza do espontaneísmo, quando a professora não planeja, não escolhe nada *a priori*, recebendo seus alunos de mãos vazias, não tendo nada para oferecer.

Nesta pesquisa, a parte cheia do planejamento, foi pensada com o objetivo inicial de sensibilizar as crianças para a apreciação da dança e para a interação entre as crianças e eu. Não me preocupei em elaborar tarefas para conhecer as crianças, visto que já atuava como professora de educação física desta turma. Sendo assim, não foi necessário fazer o primeiro levantamento inicial sugerido por Junqueira Filho. O fato de haver este meu contato anterior com as crianças, possibilitou uma afinidade maior entre nós, proporcionando mais confiança e menos timidez desde o início das vivências. Mesmo assim, me propus à fazer uma nova apresentação, neste caso, do papel da professora de educação física que virou pesquisadora. As tarefas escolhidas para as primeiras vivências tinham como caráter principal a ludicidade, o prazer e o divertimento, como descrito no diário de campo:

*Ao planejar estas atividades<sup>44</sup>, pensei em propor tarefas que fossem atrativas, dinâmicas e alegres. Por isso, usei como material os balões, que são muito estimulantes para as crianças, por serem coloridos e por proporcionar desafios diferentes como, por exemplo: não deixá-lo cair no chão. As músicas escolhidas foram infantis (trem da alegria) que são conhecidas pela maioria das crianças e são bem alegres. Minha intenção era de envolvê-los ao máximo nas atividades para que este momento fosse prazeroso, para que tivessem vontade de participar dos próximos encontros (10-06-2008).*

*Como era esperado as crianças gostaram e participaram bastante das atividades, o balão foi estimulante e fundamental para o sucesso da intervenção. Crianças, de outras turmas, que estavam no pátio, viram a movimentação na sala, foram para a janela ver o que estava acontecendo, algumas, ficaram um tempão observando as atividades e, uma delas, entrou na sala para pedir um balão para brincar. No final das atividades, as crianças ficaram preocupadas em não estourar o balão, para que pudessem levar para casa. Então demos um balão vazio para cada criança para que pudessem levar e brincar em suas casas (10-06-2008).*

---

<sup>44</sup> Terceiro dia de intervenção, dança com balões.



Figura 5- Vivência com Balões.

A participação das crianças neste dia surpreendeu a todas as professoras (tendo em vista que era o primeiro dia de intervenção prática), pois elas brincaram bastante, de forma muito envolvente, por um longo tempo, cerca de uma hora. Para crianças dessa idade é bem difícil segurar a atenção por tanto tempo. Mesmo que em algum momento, algumas tenham parado para descansar, em seguida elas voltavam a participar das brincadeiras, demonstrando interesse no que estava acontecendo. Nas aulas de educação física anteriores a essa intervenção eram raros os momentos em que eu conseguia prender a atenção das crianças em uma atividade por tanto tempo e com tanta qualidade (participação). Surpreendi-me com a participação de Emanuel, um menino que raramente participou de minhas “aulas” e que, nesse dia, demonstrou empenho e interesse na realização das tarefas. As crianças novas, também, me surpreenderam, participando ativamente.

Essa questão vem comprovar a idéia de que a participação das crianças nas aulas de educação física, de dança ou qualquer outra atividade/disciplina, acontece com mais envolvimento, mediante estímulos significativos e/ou prazerosos. As crianças devem ser motivadas por algo que chame a atenção, neste caso, os balões foram de grande ajuda, mas poderia ser outro estímulo qualquer, como: uma boa história, uma música, um objeto diferente, uma brincadeira nova, um desafio novo, etc... É função do/a professor/a procurar envolver as crianças para que participem das atividades propostas, ao invés de impor a participação, devemos aguçar seus interesses através da curiosidade, por meio de planejamentos elaborados a partir seus gostos, necessidades e anseios.

Na vivência citada, tivemos um exemplo da parte cheia do planejamento elaborado, sem uma avaliação prévia das necessidades e interesses das crianças. Mas, nem sempre foi assim, em outros momentos também priorizamos no planejamento aquilo que é necessário para a criança aprender, conhecimentos que devem fazer parte de sua formação inicial os quais, nós professoras, temos a condição de avaliar e propor em nossas práticas pedagógicas. Extraí do diário de campo um momento desse planejamento:

*Ao fazer o registro da oficina-vivência anterior, avalei que seria importante e/ou necessário, propor algumas tarefas que pudessem fazer com que as crianças conheçam os nomes das partes do corpo. Em alguns momentos percebi que algumas crianças não reconheciam ou confundiam partes do seu corpo: ombro e cotovelo. Diante desta necessidade planejei uma tarefa que envolvia este exercício, de tocar diferentes partes do corpo, para que conhecessem mais de si, de seu corpo e, conseqüentemente, de suas possibilidades de movimentação e criação (12-06-2008).*

A palavra necessário é grifada no texto porque o planejamento feito pela professora deve considerar, também, a necessidade das crianças e não somente seus interesses. Esta necessidade, diz respeito ao conhecimento que estas deveriam ter ao passar por esta fase da vida. Conhecer seu corpo, dar nomes às diferentes partes que compõe nosso corpo é um aprendizado importante para as crianças nesta idade. Este conhecimento, que é próprio do desenvolvimento infantil, também diz respeito aos conteúdos-linguagens que, nós como professoras, aprendemos durante nossa formação e que temos o compromisso de repassá-los segundo o interesse e necessidade do grupo.

Seguindo a sugestão de Junqueira Filho (2006) iniciamos a elaboração da parte vazia do planejamento que, segundo ele, ficará em aberto, em branco; constará como lacuna a ser preenchida a partir da chegada das crianças até o fim do ano letivo. Este segundo momento é caracterizado pela articulação entre a previsibilidade da parte cheia do planejamento e a incerteza da parte vazia. Não a chamamos de parte vazia do planejamento por não haver elaboração de propostas de vivências ou de conteúdos, mas porque é vazia de conhecimentos sobre o grupo de crianças que ainda iremos conhecer, vazia de interações que ainda estabelecerão

com outras crianças e adultos. É vazia também, porque a professora precisa estar com os olhos e ouvidos livres, atentos e sensíveis para conhecer mais para além daquilo que ela já conhece. Ela deve estar à procura de indícios, sinais, pistas que devem ser identificadas sobre seu trabalho, sobre si mesma, sobre as crianças, sobre a instituição em que atua e sobre o mundo. Todos estes sinais poderão ser usados na construção deste planejamento. Esta parte do planejamento estava vazia de padrões, de modelos acabados, pré-conceitos, estereótipos, entretanto cheia de intencionalidade. Pois de acordo com Sayão (2001/02) precisamos estar conscientes de que deve haver uma intencionalidade pedagógica em todas as ações docentes, tanto na educação infantil, como na educação física e que nas ações que proporcionamos às crianças, “os adultos mais experientes que atuam em instituições educativas captam os saberes que os pequenos possuem, suas necessidades e seus interesses, e precisam estabelecer mediações que ampliem o repertório cultural das crianças” (idem, p. 03).

Em minha pesquisa a parte vazia do planejamento foi construída seguindo esta idéia de elaboração processual tanto nas escolhas das vivências, quanto nas escolhas dos conteúdos. Deparei-me com a porta de entrada e um caminho a ser percorrido, mas não sabia onde iria chegar. Isso não quer dizer que não tinha um objetivo a ser alcançado, mas que estava aberta ao inusitado, à surpresa, ao desconhecido.

E foi assim que aconteceu; dei início às intervenções baseada em minhas próprias escolhas e me deparei com o inusitado. No sexto dia de intervenção a proposta era da construção de um brinquedo (o gira-gira com fitas de papel crepom), que é um brinquedo feito com duas fitas compridas de papel crepom coloridos, presos por folhas de revistas.

*Receberam, também, duas fitas de papel crepom - distribuídas nas cores verde, azul, amarela, preta e vermelha, entre as quais elas puderam escolher duas cores - , para desenrolar e fixar na folha de revista que já estava dobrada. Depois fixamos as fitas nas folhas dobradas. Ficaram prontos os gira-giras. Enquanto ajudávamos as crianças a terminar seus gira-giras, as outras que já haviam terminado ficaram ansiosas para brincar. À medida que íamos terminando elas já levantavam da cadeira para experimentar seu novo brinquedo. Alguns faziam sons com a boca enquanto giravam seu gira-gira (uuuuuuuuuuu) ou como se fosse um avião (brnnnnnnnnnnn), outras jogavam para cima, outras giravam sobre a mesa*

*bem devagar [...]. Andrei diz que seu gira-gira parece um avião, fica balanço pra lá e pra cá (titititititi). Marcos coloca seu gira-gira dentro da calça e diz: Olha meu rabo. Gabriele fica comparando as cores do seu gira-gira para ver com qual é mais parecido (19-06-2008).*

A primeira proposta era para que as crianças explorassem o brinquedo e experimentassem os mais diversos movimentos com gira-gira. A princípio cada criança fez sua experimentação livre (sem música). Uns giravam ao redor do corpo, outros com movimentos leves, ora mais lentos, ora rápidos.



Figura 7- Crianças brincando/dançando com o gira-gira.

*Andrei pendurou seu gira-gira na cabeça e começou a rodar. Mas parece que o movimento preferido foi “enganchar” uma fita na outra e puxar. [...] Alguns meninos enquanto giravam seu brinquedo gritavam: Brasiill, Brasiilll, como se tivessem comemorando algo. Outros cantavam lálálálá. Na falta da música eles mesmos criavam sons que pudessem impulsionar seus movimentos. Emanuel dizia que seu brinquedo era uma pipa.*

*– olha minha rabiola. Outros meninos entraram na brincadeira.*

Nessa vivência usei vários tipos de música, primeiro com ritmos variados (CD's Palavra Cantada)<sup>45</sup>, depois músicas que continham barulhos de vento (CD

---

<sup>45</sup> O selo Palavra Cantada foi criado em 1994 por Sandra Peres e Paulo Tatit com o objetivo de produzir uma música infantil moderna que fosse ao mesmo tempo lúdica e poética. O resultado foi bastante poético e lúdico acabou por agradar igualmente não só as crianças como os adultos, fossem estes pais ou educadores. Discografia e DVDs: “Canções de Ninar” (1994); “Canções de Brincar” (1996); “Cantigas de Roda” (1996); “Canções Curiosas” (1998); “MilPássaros”(1999); “Noite Feliz”

sons da natureza). Essa proposta foi muito rica para as crianças, elas se divertiram construindo, brincando e dançando com os gira-giras. Como houve pouco tempo para a experimentação do brinquedo e dos movimentos - pois fiz questão de que elas participassem da construção do mesmo – propus continuarmos essa experimentação no próximo encontro. Por fim, a coordenadora Bel, ao ver as crianças brincando com as fitas (gira-gira), me sugeriu a música do “Girassol” de Vinícius de Moraes, que segundo tinha a ver com os movimentos (circulares).

No encontro seguinte reconstruímos os giras-giras, com fitas amarelas para ficarem mais parecidos com girassóis e, ao invés, de prender com folhas de revistas, prendemos com palitos de churrasco, por acreditar que facilitaria a movimentação.

*Em seguida coloquei a música do girassol, as crianças sentaram no chão para ouvi-la. Para minha surpresa elas ficaram sentadas com seus gira-giras ouvindo a música em silêncio, prestando muita atenção. Durante o refrão Marcos e Andrei se levantam e começam a experimentar movimentos com seu gira-gira. As outras crianças também se levantaram e dançaram.*

*[...] Falamos sobre a música e cantamos (eu e a Bel). Falamos sobre o girassol, sobre o carrossel. [...] Em seguida com nossos gira-giras de fitas amarelas dançamos feito girassol (26-06-2008).*

Estas explicações são importantes, pois algumas crianças não estavam conseguindo concretizar ou fazer a relação da palavra com o objeto, o carrossel, por exemplo, é uma palavra que não é muito conhecida por elas.

*Bel explica que esta música foi escrita por Vinícius de Moraes, um poeta brasileiro, que deixou muitas poesias bonitas. Do que a música fala? Bel canta um*

---

(1999); “Canções do Brasil” (2001); “Meu Neném” (2003); CD e DVD “Palavra Cantada 10 anos” (2004); DVD “Clipes da TV Cultura”; “Pé com Pé” (2005); DVD “Canções do Brasil” (2006); DVD “Pé com Pé”(2007); CD “Carnaval Palavra Cantada”(2008); “Palavra Cantada Tocada”(2008); “Canciones Curiosas - palabra cantada en español”(2008).

*pedaço da música: “Sempre que o sol, pinta de anil todo o céu, um girassol vira um gentil carrossel...”*

*Bel: vocês sabem o que é um carrossel? É um brinquedo que fica no parque de diversões, que tem os cavalinhos, ele gira, gira, gira, como um girassol que gira em torno do encontro do sol (26-06-2088).*

Ao final desse encontro tivemos uma conversa com as crianças sobre a música usada na vivência. Falamos sobre seu autor Vinícius de Moraes e sobre as diversas canções/poesias que ele compôs para crianças. Com essa conversa sugerimos conhecer outras poesias de Vinícius de Moraes, as crianças aceitaram a proposta, como podemos ver no relato da professora Beth:

*Por fim, todas as crianças sentadas no tapete, conversando sobre o que mais gostaram. As crianças disseram que gostaram mais da poesia, do girassol, da música, do gira-gira, de dançar! [...] A professora pergunta:*

*\_ Quem gostou da poesia de Vinícius de Moraes? As Crianças respondem:*

*\_ Eeeeeuuuuuuuuuu! [...]*

*Bel (coordenadora pedagógica): sabe aquela música: lá vem o pato pata aqui pata acolá? Esta também é de Vinícius de Moraes. Inclusive aquela: “Era uma casa muito engraçada, Não tinha teto não tinha nada...”*

*As crianças cantam juntas.*

*Elaine: então esse Vinícius era muito inteligente, né Bel? Ele fazia poesias bem legais!*

*Bel: Puxa, ele fez muitas poesias, algumas especialmente para as crianças. Primeiro ele fez as poesias, depois outras pessoas transformaram em música.*

*Elaine: olha que legal, um poeta que escreveu para as crianças. E se fizéssemos uma pesquisa das músicas do Vinícius de Moraes e começássemos a dançá-las?*

*As crianças responderam: vaaaaaaamos!*

*Bel: sabia que tem uma que é do Peru? As criança: imitam o peru e riem.*

*Elaine: tem também a do pingüim, que é muito engraçada. Tem do pato, tem do relógio...*

*Bel: é assim: glu glu glu, abram alas pro peru.*

*As crianças dão muitas gargalhadas hahahahaha*

*Quem gostou da idéia levanta a mão? As crianças gritam eeeeeeeeeuuuuuuuuuu e levantam a mão bem no alto.*

*Elaine: olha! Eu acho que a gente vai começar com um projeto aí, em?*

*Gabriele: o profe, eu nunca fiz um livro!*

*Elaine: a gente pode fazer um livro com as poesias do Vinícius de Moraes, colocar figuras. Podemos dançar também!*

*Bel: dançar a poesia, trazer a foto dele.*

*Elaine: tem uma poesia que tem ele falando.*

*Bel: gente! tem também uma poesia do pum!*

*As crianças: dão muitas gargalhadas hahahahaha, ficam imitando o som do pum.*

*Bel: agora eu não vou falar mais nada, vocês é que tem que pesquisar!*

*Elaine: poesia do pum?! Como será esta poesia?!*

*As crianças dão muitas risadas.*

*Gabriele: vai ser um mistério.*

*Marcos: vamos brincar de pega-pega congela?*

*Mário: ô prófe, eu gostei da música!*

*Finalizamos a conversa (26-06-2008).*

Como vimos, a elaboração dessas aulas foi desencadeada a partir da construção do gira-gira, onde a coordenadora pedagógica deu sua contribuição falando da música do “Girassol” de Vinícius de Moraes. Esta música tinha a ver com os movimentos realizados pelas crianças (movimentos circulares) que por sua vez foram impulsionados pelo brinquedo. O brinquedo gira-gira e a música foram parceiros complementares nesta vivência; um impulsionou o outro: ao mesmo tempo em que o material estimulava à movimentação leve e solta, com giros e saltos, a música contribuiu no mesmo sentido. Vimos, então, que uma aula possibilitou o planejamento de outras duas aulas e da sugestão de um projeto de trabalho. E isso só foi possível por meio de um trabalho integrado, coletivo e multidisciplinar, em que os conhecimentos e as experiências de várias profissionais puderam ser somados, ampliando as possibilidades de trabalho e modificando a rotina destas profissionais. Segundo Sayão (2002), planejar é somar, integrar ações entre crianças-crianças, crianças-professores/as e professores/as-professores/as. Consideramos que o objetivo dessa vivência foi atingido, pois a construção e a experimentação do



material permitiram a criação e experimentação de novos movimentos parciais e totais do corpo.

A possibilidade de trabalhar com diferentes linguagens como a dança, a música e a poesia me deixou muito otimista e entusiasmada com as próximas vivências. Estava pisando num terreno desconhecido, agora tinha outro desafio, o de articular as vivências em dança-improvisação com as poesias de Vinícius de Moraes. *Como relatei no diário de campo:*

*Gostaria de ressaltar, que as oficinas-vivências eram planejadas, inicialmente, de modo que as crianças pudessem experimentar diferentes formas de dançar, se movimentar, se expressar por meio da dança. Por isso, as oficinas – vivências, não tinham ligação (não tinham uma seqüência lógica) uma com a outra. Depois que surgiu a idéia de trabalharmos com as poesias de Vinícius de Moraes, estas oficinas-vivências tiveram nova trajetória, pois além de nos preocuparmos em diversificar as tarefas, as experiências de movimentos, agora tínhamos que nos preocupar, também, com a inclusão das poesias nos temas destes encontros, de forma a despertar a curiosidade e o interesse das crianças (14-08-08).*

Essa idéia me impulsionou, ainda mais, por acreditar que haveria muito interesse por parte das crianças nesta proposta, como relatou a coordenadora Bel:

*As músicas do Vinícius de Moraes da “arca de Noé”, são sobre animais e as crianças são muito curiosas pelos animais, tem tudo pra elas se interessarem. [...] Eu acho que quando tu puxar a poesia, eu acredito que a “poesia do pum”, pode provocar mais a curiosidade deles conhecerem as outras poesias. Porque é uma coisa que gera brincadeira, própria da idade deles (se referindo aos meninos). Daí, eles vão ficar curiosos de querer ouvir, querer saber de como é esta poesia. Coincide que no início da poesia tem a voz do Vinícius. Daí a gente cria toda aquela expectativa:*

*\_ Olha vamos ver a voz desse poeta, ele já morreu, mas está gravada.*

*Usar a imagem dele e a voz dele, entrecruzar estas informações pra que as crianças possam ir se familiarizando com ele (26-06-2008).*

Essa fala se confirma diante da atitude de um menino, que nos surpreendeu como descrito no diário de campo:

*Foi muito surpreendente ver o Juca que é uma criança bem agitada ficar parado por um bom tempo só ouvindo a música e repetindo a letra (Girassol), com visível interesse e satisfação (26-06-2008).*

Essa música que é relativamente calma, não era conhecida por ele e estava fora de seu repertório musical, por isso ficamos surpresas com a sua reação. Isso me leva a afirmar que o gosto é aprendido pela experiência. O gosto é um tema, que vêm sendo discutido desde a antiguidade e ganha uma enorme relevância nos textos de Kant sobre estética. Falamos sempre de “gostos”, mas não nos aprofundamos muito neste termo que está imbricado de sentidos e significados, perpassado pela história, cultura, ideologia e sociedade. A pergunta que faço é: como podemos gostar de algo que não conhecemos ou não experimentamos? Quando dissemos que as crianças gostam disso ou daquilo, estamos avaliando o que tem por trás do que se afirma? Essas perguntas ficaram permeando nossas intervenções, sem conseguirmos lidar com elas de uma forma aprofundada.

Durante as intervenções posteriores demos seqüência à construção da parte vazia do planejamento seguindo a proposta de trabalharmos com as músicas/poesias de Vinícius de Moraes. Trabalhamos com os CDs da Arca de Noé I e II e a música de Toquinho “Aquarela”. A cada vivência, trabalhávamos com canções diferentes, sendo que quase todas falavam de animais: A galinha da Angola, O peru, O leão, Os pintinhos. Havia outras canções que falavam do Girassol, do Pum e a Aquarela. Além das músicas/poesias de Vinícius de Moraes e Toquinho, usamos músicas infantis de diversos intérpretes como: Trem da Alegria, Eliana, Balão Mágico, entre outros. Desde o início das intervenções a intenção era de não trabalhar somente com músicas infantis, pois acredito que devemos ampliar o repertório de músicas das crianças. Sendo assim, procuramos trazer para as vivências diferentes ritmos musicais como: músicas clássicas, músicas com sons da natureza e de animais, músicas com ritmos misturados, sem música, etc. Também trabalhamos com diversos tipos de materiais: balões coloridos, fitas coloridas de papel crepom, arcos, fantasias diversas, cadeiras, instrumentos musicais e o próprio corpo. Estas músicas/poesias e estes materiais foram de extrema importância, tanto

para o estímulo da criação, da imaginação e da movimentação, como para o aguçamento da curiosidade, do interesse e da participação das crianças nas intervenções. De acordo com Haselbach (1988), embora o uso de materiais não seja uma condição necessária, “sua diversificação certamente será capaz ultrapassar as possibilidades de aplicação na improvisação da dança” (p. 22).

A questão da participação das crianças durante as intervenções foi algo que me preocupou muito. A participação das crianças oscilava bastante, em alguns momentos elas participavam ativamente e com interesse, em outros momentos já não havia tanta demonstração de satisfação e empenho. Em muitos desses momentos ficava desapontada, pois parecia que as crianças não estavam gostando, que as vivências não estavam correspondendo as suas expectativas, mas ao mesmo tempo via que em outros momentos todos estavam participando ativamente da proposta.

As conversas com as professoras durante as intervenções nos fizeram entender que este é o movimento do cotidiano na educação infantil. Com esta experiência aprendemos que:

- As crianças nem sempre estarão dispostas a fazer tudo que propomos;
- Elas não irão participar das propostas todas ao mesmo tempo, enquanto algumas participam, outras sentam um pouco, se distraem com outras coisas (brinquedos, pessoas, barulhos...), logo depois retornam a tarefa proposta, como visto:

*Isabel e Leandro ficaram arrastando as cadeiras, fizeram uma fileira de cadeiras e chamaram outras crianças que estavam sentadas. Pegaram objetos e ficaram brincando de trem (08-09-2008).*

Isto aconteceu, enquanto eu estava finalizando as tarefas; Isabel que não estava interessada em participar naquele momento organizou outra brincadeira e chamou outros amigos para compartilhar. Chamamos a atenção de Isabel para que ela voltasse a participar conosco da tarefa, mas ela continuou brincando. Pouco tempo depois ela deixou o que estava fazendo e retornou a dançar conosco.

*De todas as oficinas-vivências, esta foi a que senti mais dificuldade na participação das crianças. Eu saí desta oficina – vivência um pouco chateada parecia que tudo tinha ido mal, mesmo depois das crianças dizerem que tinham gostado. Achei que as tarefas não tinham sido estimulantes para elas, ficou um pouco repetitivo ou muito parecidas. As crianças estavam se dispersando com facilidade e tínhamos que chamar a atenção diversas vezes, até as professoras tiveram que intervir para que se concentrassem mais. Esse foi um dia difícil e desmotivante para mim, como professora-pesquisadora. Mas como diz a Bel, este é o movimento do nosso cotidiano, terão dias melhores outros piores.*

*[...] Quando olhei a filmagem que fizemos durante a aula, para fazer este registro, percebi que eu havia sido muito dura com as crianças. [...] Através do vídeo pude notar que todas as crianças haviam participado e suas expressões eram de satisfação ao realizarem as tarefas. Até mesmo o Sandro, que eu achava que não tinha participado de nada (17-06-2008).*

Como vimos, as crianças não corresponderam à idéia de participação que eu havia imaginado para aquele momento, parecia tudo muito tumultuado e que não havia interesse, o que me levou a ficar desapontada. Mas na verdade houve participação, não da forma que eu queria, mas da maneira que foi possível para as crianças acontecer.

- Haverá momentos em que elas não estarão dispostas a participar por não gostarem da tarefa, por terem medo, por estarem cansadas, doentes, tristes, fazendo birra, etc. As crianças têm este direito de dizer não, eu não quero participar! Porém, quando esta não participa constantemente, devemos conversar com essa criança para saber o que está acontecendo e tentar estimulá-la para que possa participar de outras vivências. Como neste relato feito pela professora Beth:

*A participação das crianças apresentou ritmos diferenciados, houve momentos em que a maioria das crianças estava participando, em outras era a minoria. Algumas crianças revezavam, participando um pouco e depois assistiam mais um pouco. Jorge, Juca, Gabriele, Paula, Ronaldo, foram os que mais participaram, com muita empolgação. Marcos, que geralmente*

*participa das tarefas ficou o tempo todo sentado ou deitado, com uma cara de tristeza, pois dizia que estava doente (18-08-08).*

- Há também alguns momentos em que propomos uma atividade e, nesse mesmo instante, as crianças recriam e inventam outra brincadeira que não é aquela proposta pela professora. Nesse momento, temos duas opções: a primeira (a mais comum) é de interrompermos o que estão fazendo, tentando convencê-las a brincar da forma que desejamos. A segunda é de aproveitar a “invenção” e propor que todos possam brincar juntos. Reconhecer que a proposta das crianças é melhor ou mais interessante que a nossa mexe muito com nosso ego de professora - afinal de contas, somos professoras adultas, sabemos o que é melhor para eles! -, mas às vezes isso é necessário. Depois da experimentação da novidade, podemos retomar a proposta inicial (quando isso é possível, é claro!).

Não queremos dizer com isso que devemos o tempo todo fazer somente as “vontades” das crianças, mas entendemos que nosso papel é de avaliar as situações e tentar mediar da melhor forma possível, fazendo ou não aquilo que as crianças querem. Quando estes problemas acontecem temos que nos perguntar se o nosso planejamento está sendo adequado para a faixa etária das crianças; se a partir da brincadeira proposta pelas crianças poderemos tirar algum proveito; que aprendizado nos trazem, etc. Estes são exercícios constantes: planejar, executar, avaliar e replanejar o nosso cotidiano, como no relato abaixo:

*A questão da participação das crianças nas atividades vai exigir muita atenção, pois não posso obrigá-los a participar das intervenções, mas também não poderei deixar a vontade para fazer o que quiserem, como por exemplo, brincar no parque. Isso pode acarretar a não participação de outras crianças, que na sua grande maioria, preferem ficar no balanço ou correndo pelo parque brincando de pega-pega. Por isso, sugeri que, quem quisesse participar, poderia ficar somente observando, não como uma forma de castigo (a impossibilidade de se movimentar é sempre um castigo para as crianças), mas como forma de prender sua atenção em algum momento das brincadeiras, visto que, muitas vezes, eles dizem que não querem brincar, mas quando vêem as outras crianças se divertindo pedem para entrar na brincadeira. Sendo assim, o planejamento das aulas deve enfatizar, num*

*primeiro momento, os gostos das crianças, para que as atividades possam ser atrativas para elas e que sintam prazer em participar (12-06-2008).*

Jussara Hoffmann (1999) nos alerta, o problema não está em planejar atividades/vivências de acordo com determinadas expectativas – das crianças ou professores/as -, até porque isso nem sempre é possível. É muito importante considerar as concepções teóricas norteadoras do planejamento, a concepção de mundo, de educação, de infância, de crianças e as outras questões que estão relacionadas a elas. Essas idéias estarão imbricadas na intencionalidade do/a professor/a, possibilitando maior riqueza e coerência no momento de planejar e executar. Não existe intencionalidade sem planejamento.

No sentido da sensibilização, da conscientização do movimento e percepção do outro e do espaço, pode-se dizer que esses objetivos foram cumpridos. Esses são conteúdos da dança muito importantes e que devem ser valorizados e trabalhados, tanto nas aulas de educação física como em outros momentos de ensino. Entretanto, a aquisição da sensibilização e da conscientização dá-se de forma processual e não se esgota em apenas poucas vivências, como no caso desta pesquisa.

#### **4.1.3 O papel da professora**

As novas propostas pedagógicas vêm tentando se aproximar destes novos modelos com o intuito de buscar o distanciamento e a superação da organização tradicional escolar e, para isso, eles se baseiam fundamentalmente numa nova concepção de criança, infância e educação. Sendo assim, esta nova orientação coloca a criança como sujeito de direitos, onde a ação pedagógica tem como objetivo principal o reconhecimento destes direitos (ROCHA, 2008).

A difusão destas idéias foi se intensificando a partir do pedagogo Loris Malaguzzi e suas escolas para crianças na cidade de Reggio Emilia na Itália e chega ao Brasil em 1999<sup>46</sup> sendo recebido com entusiasmo pelas instituições de educação infantil e pelos/as pedagogos/as, que vem incorporando esta proposta em suas práticas pedagógicas.

Uma das diferenças proposta por Malaguzzi está no papel do/a professor/a nas intuições de educação infantil, que em sua proposta o papel do/a professor/a

---

<sup>46</sup> Ano de publicação da primeira edição no Brasil do livro “As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância”.

passa a ser o de propiciar a negociação de significados, o que quer dizer que o/a professor/a não oferece mais “o conhecimento objetivo da realidade objetiva, mas sim múltiplas formas de comunicação que devem emergir de uma relação dialógica” (ARCE, 2004, p. 149). Esta idéia contrapõe a forma tradicional de ensino onde a relação professor-aluno ou adulto-criança se estabelece pelo autoritarismo.

Na proposta metodológica de dança-improvisação proposta por Barbara Haselbach (1988), ela coloca o/a professor/a como orientador/a das vivências. Alertando para que este/a, não deva servir de modelo durante as práticas. Como já foi dito anteriormente, o método da dança-improvisação não segue os modelos tradicionais de aulas de dança, onde o/a professor/a se posiciona na frente do espelho ou na frente dos/as alunos realizando movimentos para que sejam reproduzidos. Na improvisação não existe um modelo a ser reproduzido, existe sim, a abertura de possibilidades para que o/a aluno possa criar seus próprios movimentos a partir de suas próprias experiências.

Neste sentido, a metodologia de ensino da dança-improvisação, no que diz respeito à função do/a professor/a, vem concordar com as idéias da função do/a professor/a na pedagogia da infância, onde os/as alunos/as são sujeitos de suas próprias práticas e o professor segue como mediador do conhecimento. Entretanto, devemos ter o cuidado para não cairmos nos espontaneismo, de uma prática vazia de intencionalidade pedagógica, ou seja, não devemos deixar os/as alunos/as alheios somente as suas próprias experiências. Neste caso, o papel do/a professor/a não pode se resumir a de um/a simples espectador/a. Sobre isso Arce (2004) vem nos advertir para não participarmos daquilo que ela chama de “violento processo de descaracterização” do papel do/a professor/a, onde este/a deixa de ensinar para reduzir sua função pedagógica a uma mera participação, pois cabe ao professor/a não mais dirigir, mas seguir os desejos, interesses e necessidades da criança, segundo uma das características da pedagogia da infância. Os/as defensores/as desta idéia colocam em questão, também, o uso da palavra “professor”, visto que esta carrega em seu interior resquícios de uma educação escolarizante. Ao fazer esta crítica à pedagogia da infância, Arce (2004) diz que “esta pedagogia faz do/a adulto/a um/a escravo/a da infância transformada em fetiche dos/as educadores/as” (Idem, p. 160).

Ao longo de minha experiência como professora na educação infantil, tenho presenciado muitas práticas pautadas nesta idéia que acabam caindo no

espontaneísmo, deixando as crianças à margem de suas próprias experiências e negando à elas o direito de conhecerem mais, de experienciar mais, de ir além do mundo que elas já convivem para atravessar fronteiras de outros mundos que ainda são desconhecidos por elas. Isto significa que é também papel do/a professor/a ampliar o repertório de experiências e de conhecimento de si e do mundo, que faz parte de sua prática buscar meios, métodos, instrumentos, técnicas, conteúdos, etc., que possam colocar o professor como mediador e detentor de conhecimentos.

Fantin aborda esta discussão da perda da identidade profissional do/a professor/a e diz que

Não possuindo mais o domínio de sua arte – que no caso da educação para crianças envolve os conteúdos específicos relacionados ao desenvolvimento infantil, à construção de conhecimentos nas diferentes áreas bem como os procedimentos, as atitudes e as linguagens necessárias a este processo de construção -, o professor fica à mercê das circunstâncias, dos acasos, dos “modismos” e da “tirania” da escolha da maioria das crianças, que muitas vezes vem do repertório das produções culturais. Sem possuir e dominar um referencial, dificilmente articula de forma significativa as linguagens da criança - e aí incluo o lúdico, a arte e as narrativas – e as produções culturais como forma e conteúdo a ser trabalhado. Sem sua matéria prima e sem seus instrumentos teórico-metodológicos de trabalho, dificilmente o professor fará suas escolhas didático-pedagógicas articulando significativamente tais aspectos em seu projeto de trabalho (2003, p. 247).

Esses equívocos acontecem também em relação às aulas de dança-improvisação, pois alguns profissionais confundem as aulas de improvisação com momentos de “dança livre”, onde o/a professor/a coloca uma música, geralmente aquelas que estão na mídia e deixam seus alunos/as dançarem livremente, chamando isso de improvisação. Não estamos querendo dizer que estes momentos de “dança livre” não possam acontecer em nossas práticas pedagógicas. Todavia, essa deve ser a exceção e não a regra. Esses momentos, de “dança livre”, são importantes para que as crianças interajam umas com as outras, e “se soltem”. No entanto, esta prática não pode ser vazia de intencionalidade pedagógica, é preciso transcendermos estas práticas, ir além disso, é preciso um planejamento, um objetivo a ser alcançado, para que nossas práticas não se percam como um barco à deriva. Como nos recomenda Fantin



(...) precisamos enfrentar o desafio e trabalhar numa perspectiva de construção da experiência no sentido benjaminiano, na conquista da capacidade de ler e narrar o mundo apropriando-nos das diferentes formas de produção da cultura, expressando, criando, comunicando e transformando. Desafio de construir educação na escola e nos diferentes espaços de produção cultural de um jeito diferente, mostrar na mídia outros modelos de educação e outros modos de ser criança que resistem e também existem (Idem).

Durante a realização desta pesquisa as questões referentes ao papel da professora e a relação adulto-criança estavam bem presentes. Uma das preocupações vigentes era em relação à forma que vinha propondo as tarefas de improvisação com as crianças. Algumas vezes isso me incomodava, pois não tinha certeza se estava abrindo espaço necessário para que as crianças pudessem realizar suas próprias criações e/ou se expressarem com liberdade através da dança. Em uma das vivências conseguimos (eu e a Bel), pela primeira vez, fazer com que as crianças dançassem uma música inteira de uma forma coreográfica. Porém, os comandos de como fazer vinham das professoras. Ficamos o tempo todo dizendo como fazer, algumas vezes com palavras, outras demonstrando o movimento e em outras fazendo junto com as crianças. Nossa preocupação é de que na improvisação, deveríamos privilegiar mais a construção e criação das crianças, mas ao mesmo tempo sentíamos a necessidade de ficar “dizendo” como fazer, dando sugestões de movimentos e em outras fazendo junto com as crianças. Ou seja, as propostas de movimento e organização vinham das professoras.

Com o andamento das intervenções, fomos percebendo que esse tipo de demonstração ou sugestão de movimentos e de posicionamentos eram necessários, principalmente por se tratar de um grupo de crianças de 5 e 6 anos de idade. Em algumas ocasiões tivemos de servir como modelo para as crianças se sentirem estimuladas ou para compreenderem a tarefa proposta, visto que, por vezes, somente a explicação verbal não era suficiente. Sendo assim, consideramos importante usarmos a imitação como uma forma de ampliarmos o repertório de movimentos e imagens das crianças. Dessa forma, a imitação esteve presente em vários momentos de nossas vivências, tanto nas tarefas onde as crianças imitavam umas as outras, como nas tarefas onde propúnhamos imitar a professora.

#### 4.1.4 O papel da imitação na dança-improvisação

Um dos momentos mais significativos de nossas vivências foi a tarefa de imitação, pois imitar é também fantasiar. A fantasia é própria desta idade, as crianças gostam de imitar os adultos (pais, professores, trabalhadores, personagens de televisão), imitam outras crianças (seus amiguinhos), imitam animais e objetos. Elas constroem jogos de faz-de-conta imitando diversos personagens que fazem parte de seu cotidiano. Quando pedi para que imitassem o caminhar de um cachorro, as crianças se abaixaram ficaram de quatro e começaram a “latir”. Então eu logo disse: *não é para imitar o latido do cachorro, só o seu jeito de caminhar!* Adverti e Interrompi o que as crianças estavam fazendo.

As crianças quando imitam algo ou alguma coisa elas vivenciam aquilo na sua completude, imitar o caminhar é, também, para elas, fazer os sons, ruídos, elas não vêem as coisas e o mundo, dessa forma fragmentada, como nós adultos/as (ocidentais) as vemos. Quando interrompemos a imitação deles, acabamos limitando (momentaneamente) suas capacidades de reproduzir da forma que eles vêem as coisas.

Nesta mesma vivência houve outra situação inusitada, quando pedimos para que elas inventassem uma maneira diferente de andar. Uma das crianças imitou o andar de um cachorro com a perna “entortada”, como relatou a professora Beth

*A proposta era inventar um jeito diferente de caminhar ao som de uma música. As crianças fazem de um pé só, de quatro com o pé para cima, como um sapo, rolando, desfilando, carregando um amigo, carrinho de mão, de lado...*

*(...) Elaine pede para que mostrem seu jeito diferente de caminhar (logo depois os amigos deveriam imitar).*

*Mario fica se arrastando pelo chão. Os amigos o imitam.*

*Andrei fica “de quatro” com um pé para cima (parecia um cachorro com a perna quebrada). Os amigos o imitam, mas com a perna esticada.*

*Marcos corrige os amigos dizendo que não é assim (com a perna esticada) e faz o movimento mais parecido (cachorro com a perna quebrada).*

*Andrei concorda com Matheus e mostra para os amigos como se faz.*

*A professora Elaine pergunta:*

*\_ É um cachorro com a perna quebrada?*

*Andrei responde:*

*\_ Não! É com a perna entortada (17-06-2008).*

Andrei, quando imitou cachorro com a perna entortada, estava criando, reinventando o andar de um animal diferente daqueles que costumamos ver. Perguntei para ele se conhecia algum cachorro com a perna quebrada ou entortada, mas ele disse que não. Para as crianças, esta forma diferente de andar, sugerida por Andrei, foi uma novidade. Elas acharam tão interessante que as próximas crianças fizeram o andar igual ou quase igual aquele sugerido por ele, modificando somente uma ou outra parte do corpo.



Figura 8- Crianças imitando o cachorro com a perna "entortada".

Outra intervenção interessante que necessitou uma análise mais aprofundada foi esta, onde a proposta era para as crianças imitarem um som e depois criarem um movimento que representasse este mesmo som, também relatado pela professora Beth:

*Mario sugeriu imitar um saci pulando com uma perna só.*

*A professora Elaine interfere dizendo:*

*\_ Estamos imitando sons que tenham movimentos. Não pessoas! Tem que ter um som e um movimento.*

*Mas, crianças continuaram imitando o saci que Marcos havia sugerido. Elas fizeram o movimento (pulando com uma perna só) e inventaram um som que para elas serviria para dizer como era o saci. Gabriele mostra como ela consegue imitar o saci, pulando com uma perna só, se equilibrando, sem botar a mão na perna (17-06-2008).*

Esta intervenção nos fez refletir sobre a liberdade de criação das crianças. Quando Marcos resolve imitar um saci, logo a professora interfere dizendo que saci é um personagem, não um som. Porém, Marcos não se importou com a correção e seguiu imitando um saci pulando com uma perna só e fazendo vários sons. As crianças gostaram da sugestão de Marcos e todas imitaram seus próprios sacis com seus respectivos sons. O fato de o saci ser um personagem e não um som, não impediu que as crianças inventassem um som para os movimentos que estavam fazendo. Para nós adultas, seria difícil inventar um som para o saci, mas para as crianças isso não foi dificuldade nenhuma.

As brincadeiras que envolviam imitação eram sempre bem recebidas pelas crianças, sendo que elas preferiam imitar animais, personagens de desenhos animados, pessoas, do que objetos inanimados. Muitas das tarefas de dança-improvisação podem envolver este tipo de atividade que são muito importantes para que as crianças tenham oportunidade de criar, fantasiar, representar e reinventar. Esta temática da imitação ou mimética tem sido por muito tempo, esquecida ou pouco mencionada no campo da educação, em especial da educação infantil, apesar da importância que tem o potencial imitativo na aprendizagem da criança.

Para falar sobre a capacidade mimética, Benjamin (1994), utiliza como ferramenta a temática das semelhanças ou similitudes. Logo no início do texto “A doutrina das semelhanças”, o autor ressalta a importância fundamental de um olhar lançado à esfera do “semelhante” para a compreensão de grandes setores dos saberes ainda inexplorados. Ele diz que este olhar deve estar mais direcionado à reprodução dos processos que produzem tais semelhanças, do que nos registros de semelhanças encontradas, “a natureza engendra semelhanças: basta pensar na mímica. Mas, é o homem que tem a capacidade suprema de produzir semelhanças” (ibidem p.108). Embora aponte-se casos de cópias no mundo animal, os mimes são características dos seres humanos. Os animais agem por instinto quando reproduzem suas ações durante a vida, já os seres humanos praticam as similitudes, não somente por “instinto”, mas por suas próprias vontades, dando a estas representações novas formas, novos significados, portanto, não se trata somente de mera imitação, mas da reelaboração de algo.

Os jogos infantis servem também como exemplo, a criança quando brinca não está apenas imitando um objeto ou uma ação humana, quando ela faz uma representação, ela dá outro significado para aquele objeto ou ação, “ela não brinca

somente de ser comerciante ou professor, mas também moinho de vento e trem (idem p. 108)". No entanto, para Benjamin, não basta somente dizer que estas similitudes existem, o mais importante é saber: qual a utilidade desta atitude mimética? Ele busca a resposta para esta pergunta na história e na evolução (filogênese e ontogênese) do comportamento mimético, pois, o significado contemporâneo de semelhança não daria conta de explicar a amplitude deste conceito.

A capacidade mimética encontra-se oscilando, fundamentalmente, entre a autoconservação e a criação, ou seja, oscila no limite entre a repetição, a rotina e a quebra do círculo vicioso da compulsão à repetição pela busca do inusitado, que encontra forte expressão nas artes em geral.

Não se pode deixar de mencionar, de forma geral, que a capacidade mimética é uma via de mão dupla, por isso, temos que ter cuidado com o excesso de reprodução, que está representada nos dias de hoje na repetição de comportamentos, ditados principalmente pela indústria cultural, que nos induz a manipulação e a submissão, ou seja, a imitação pela imitação. Como Adorno e Horkheimer (1985) vêm nos alertar na "Dialética do Esclarecimento", sobre o perigo da repetição: ela pode levar à recaída no universo regressivo da magia, do enfeitiçamento, do maravilhoso e, conseqüentemente, do irracional com a perda do distanciamento crítico.

Também não deixo de dizer que concordo com Benjamin, quando ele nos leva a pensar no fenômeno da mimeses como a criatividade por excelência, pois tal manifestação de comportamentos sempre encontra mecanismos de burla à forma simples de reprodução do real. Pois entendemos que a mimeses jamais compactua com a dimensão da rotina, da repetição, reduplicação, mas tem a ver com a busca do original, do novo, do diferente, o exercício da criatividade do reino estético e da liberdade.

A dança, quando entendida enquanto arte passa por estes dois caminhos a da reprodução e da criação. Na dança, mais do que a qualquer outra forma de manifestação artística, exige-se uma plasticidade própria e uma capacidade mimética. Segundo Ana de Pellegrin (2007), a dança, quando abordada como uma ferramenta de mera reprodução em massa, determina certa visão de corpo reducionista, onde o corpo desempenha uma categoria tipológica, um papel de *performer*, tornando-se instrumento de uma representação amestrada de

coreografias consumíveis, assumindo o papel de reprodutor anônimo de discursos corporais artificiais. Sendo assim, o ensino de dança “transforma-se praticamente em treino, em repetição, em aprimoramento de habilidades, sem a correspondente possibilidade de manejo desses elementos na criação artística, na releitura apropriativa de natureza subjetiva ou particular (Idem p.47).

Em contrapartida, a dança quando entendida como instrumento de criação e sensibilização, desenvolve senso crítico, criativo, expressivo e libertário em direção do novo e do inusitado. Neste sentido, a dança pode fazer com que as pessoas possam ser estimuladas pela sensibilidade em relação ao outro e ao mundo, neutralizando a possibilidade de manifestação do impulso à repetição, evitando assim a incidência da humanidade à barbárie individual ou social, algo tão temido por Adorno (1995).

Neste sentido, as vivências em dança-improvisação possibilitaram a abertura para a imitação, não com o objetivo da reprodução mecânica de movimentos, porém com o objetivo de levar as crianças a reinventar em movimentos por meio de diferentes possibilidades de movimento que podem realizar com seu próprio corpo, em relação aos seus pares e em relação ao tempo e espaço.

## **4.2 Gênero e a representação da dança**

As relações de Gênero entre meninos e meninas foi um assunto que perpassou nossas intervenções práticas. Embora não fosse um dos objetivos específicos da pesquisa, não poderíamos deixá-lo de fora de nossas reflexões, pois reflete no objetivo que pretendia: provocar a desconstrução de imagens e estereótipos da dança, já que, como vimos, mais uma vez, “estereótipos da dança” refletem “estereótipos de gênero”! É importante o papel do/a professor/a que atua nas diferentes áreas da educação e pensa sobre sua prática pedagógica e as diversas questões que implicam este exercício educativo. Devemos nos interrogar a partir de vários pontos, na tentativa de solucionar e compreender questões complexas como a que vamos apresentar. De acordo com Sayão

(...) quando tomamos as relações de gênero como categoria de análise, compreendemos como os meninos e as meninas constroem-se como homens e mulheres e a partir de que valores e concepções. Esse aprendizado impele-nos a agir intencionalmente na tentativa de eliminar ou reduzir algumas hierarquias e estereótipos impostos

socialmente para papéis masculinos e femininos (SAYÃO, 2001/02, p. 11).

A afirmação desta autora se justifica ainda mais, por estarmos tratando da educação/formação de crianças pequenas, que segundo ela, “de fato, não reproduzem mecanicamente o mundo adulto” (Ibidem, p.12), mas procuram nesse mundo parâmetros para a expressão de seus desejos.

Segundo SARAIVA (2003) nas últimas quatro décadas surgiram muitas teorias sobre as questões relacionadas ao gênero, categoria que apresenta ainda muitas incertezas, controvérsias e divergências sobre a natureza destes estudos, sendo importante, refletir sobre eles, “porque estes encaminham nossas possibilidades de atuação pedagógica junto a alunos alunas, já que alteram, conforme o enfoque, as nossas próprias atitudes dentro das estratégias educacionais” (p. 139).

Entretanto, este assunto ainda é debatido com muita timidez pelos profissionais que atuam na educação e na educação física; eles nem sempre se sentem capazes e encorajados em desenvolver atividades relacionadas às questões de gênero nas suas turmas, especialmente quando se trata de crianças pequenas (FELIPE e GUIZZO, 2004). Neste sentido, Sayão (2001/02) diz que quando se trata de questões relacionadas à sexualidade, ou a papéis sexuais, existe certa angústia dos profissionais que atuam com crianças pequenas nas tomadas de decisões durante um acontecimento, pois, para tomar uma decisão, devem considerar simultaneamente as necessidades das crianças, a sua própria formação e a reação das famílias diante de situações complexas e até mesmo inéditas.

O conceito de gênero, de forma simplificada, refere-se à masculinidade e feminilidade, socialmente convencionadas, em contraste com a noção de sexo, que define homem e mulher pelo seu equipamento biológico, conforme muitas autoras (Sorj, 1992; Scott, 1995; Ferreira, 2000). Para Guacira Louro “gênero refere-se ao modo como as diferenças sexuais são compreendidas numa dada sociedade, num determinado grupo, em determinado contexto” (apud SAYÃO, 2002/03, p. 05). Ou seja, não é a diferença sexual entre homem e mulher que irá determinar ou delimitar as questões sobre gênero, mas as formas como estas diferenças são concebidas nas diferentes culturas. Segundo Ari Sartore (2006) “gênero é para além de homens e mulheres concretos, uma vez que, enquanto uma categoria de análise possibilita diferenciações entre pessoas, coisas ou situações vivenciadas” (p. 33). Esta classificação/separação entre o que é masculino e feminino vem acontecendo quase

que automaticamente, como se fosse natural, pois de acordo com Flávia Motta (2006)

Não classificamos somente homens e mulheres como “masculino e feminino” e não são só as “outras sociedades” que atribuem “masculinidade” e “feminilidade” a **coisas** além de pessoas. Se podemos aceitar poeticamente que “o cravo brigou com a rosa” é porque acreditamos na masculinidade de um e na feminilidade do outro, ou seja, da outra (p. 50).

Sendo assim, as diferenças de gênero são estabelecidas culturalmente, dentro de um processo histórico de disputa política e econômica que envolve relações de poder se fazendo presentes em todos os espaços sociais - inclusive nas instituições educacionais – que se manifestam nos modos de vida das pessoas. Conforme Motta (2006) ainda

Identificamos diferenças, estabelecemos oposições e classificamos as coisas, os seres, o universo como “masculino ou feminino”. Assim nós “classificamos”, por exemplo, o sol e a lua, a cadeira e o chão, o garfo e a colher, o cravo e a rosa, o sabonete brando e o pardo. A partir dessa classificação geralmente em pares de opostos, nosso pensamento projeta sobre esses “pares opostos” tudo aquilo que em nossa cultura, consideramos “masculino” e “feminino” (p. 51).

Inicialmente pensei que, por se tratar de uma pesquisa sobre dança com intervenções práticas com crianças de 5 a 6 anos, as questões relativas ao gênero não tivessem lugar de destaque; que as influências culturais ainda não estivessem tão arraigadas. No entanto, percebemos logo no primeiro dia de pesquisa - quando eu fazia a apresentação da proposta de pesquisa sobre a dança-improvisação – que as crianças já se apresentam impregnadas de representações sociais, as quais fazem da dança um demarcador de gênero, reforçando a idéia de que elas não estão alheias ao processo de apropriação social e cultural. Como nessa observação:

*Um menino (Jorge) que até então demonstrava interesse na proposta da pesquisa, demonstrou-se contrário a ela, quando eu disse que se tratava de “brincadeiras com a dança”. É bem provável que ele tenha pensado que dança é coisa de menina e, por isso, tenha se negado a participar (05-06-2008).*

Apesar de, somente uma criança ter negado sua participação esta fala me preocupou muito, pois poderia não ser o único a pensar assim, mas foi o único que teve “coragem” de dizer. Ao longo das intervenções fui avaliando a participação das crianças, especialmente este menino, e notei que ele participava com entusiasmo de



todas as vivências que eram propostas. Depois de algum tempo, na 13º dia de intervenção, realizamos um debate com as crianças a partir de uma pergunta:

*Dançar é coisa de menino ou coisa de menina?*

*Crianças: dos dois.*

*Jorge: eu não gosto de dançar!*

*Elaine: tu gostas, tu já dançaste várias vezes (Jorge, desde que entrou na unidade, sempre participou das vivências com muito interesse, demonstrando ser muito criativo e participativo).*

*Jorge: mas eu achava que não tava dançando.*

*Algumas crianças começaram a dizer: tem vergonha, tem vergonha...Jorge se sentiu envergonhado e mudou de assunto.*

*Elaine: João, dançar não é só ficar rebolando igual tu vê na televisão; dançar é se movimentar no ritmo de uma música, igual a gente dançou aquela “música do pum” lembra? Tem gente que fala que dança é só de menina e não é só de menina! É de menino e menina! E é bem legal dançar, né?*

*Crianças concordam: hã hã. [...]*

*Elaine: vocês sabiam que tem lugares no mundo que só homem pode dançar e mulher não pode! Ninguém vai se transformar numa menina só por que dança, né?*

*Crianças: dão risadas.*

*Jorge fala que o Marcos tava rebolando.*

*Elaine: mas por rebolar, ele virou menina?*

*Jorge: virou!*

*Elaine: Tu virou menina Marcos?*

*Marcos sinaliza negativamente com a cabeça e diz: não! Eu não tenho cabelo!*

*Jorge: ele não tem cabelo? Começa a rir.*

*Elaine: Marcos tem o cabelo bem curto, raspado, mas ainda assim tem cabelo, ele quis se referir que não tinha cabelos compridos.*

*Jorge: não eu vi uma mulher no filme que tem cabelo assim igual o dele.*

*Elaine: tem mulher de cabelo curto também.*

*Gabriela: a minha mãe tem cabelo curto!*

*Elaine pergunta: o bebezinho quando nasce tem cabelo curto?*

*Crianças: tem.*

*Elaine diz: Não é o cabelo que vai dizer se é menino ou menina. E pergunta novamente: O que diferencia o menino da menina? As crianças olham umas para as*

*outras e ficam sem responder. A partir disso não tive condições de terminar esta conversa. (25-08-2008)*

A partir destes relatos elencamos as seguintes questões:

#### **4.2.1 A imagem e representação da dança: a dança é coisa de menina?**

Na primeira vez que Jorge se negou a participar da pesquisa por eu ter mencionado que eram “brincadeiras com a dança”, ainda não tinha certeza de que ele estava se negando a participar por achar que a dança era coisa de menina. Porém, quando ele afirmou que Marcos estava rebolando e por isso ele virou menina, tive certeza de que ele acredita que se os meninos dançarem podem se transformar em menina, ou que dança é coisa de menina.

De acordo com Faro (apud FERNANDES E TIBÚRCIO, 2005)

Ainda hoje, quando se fala de dança, observamos uma referência muito marcante no imaginário popular à figura feminina. Tal fato ocorre devido à forte influência do balé clássico que eternizou a mulher nessa moldura de leveza, flexibilidade, meiguice e estabeleceu, de certa forma, tais requisitos para a execução da dança. Nesse mesmo período, o homem tornou-se apenas um mero “transportador” para suas parceiras, recebendo então um papel secundário. O que muitos esquecem, entretanto, é o fato de terem sido os homens os primeiros a praticarem tal modalidade, quando ainda nos encontrávamos organizados em tribos e aldeias (p. 182).

Em outro relato podemos perceber novamente como o imaginário popular ou a representação social da dança influencia a forma com que as crianças percebem a dança. Nesta vivência pedi para que as crianças fizessem movimentos leves como os de um balão. Neste momento

*Ronaldo aponta para Marcos e diz: parece uma bailarina.*

*Marcos estava andando nas pontas dos pés e com as mãos levantadas, esse movimento sugeriu para Ronaldo (que sempre presta muita atenção nas coisas ao seu redor), os movimentos de uma bailarina. Marcos não deu muita importância ou não ouviu o que o amigo disse e continuou dançando (12-06-2008).*

Conforme Sayão (2001-02) o processo de apropriação cultural de gênero é absorvido paulatinamente por meio de diferentes mecanismos como, por exemplo, nas interações com os adultos, com as crianças, com os meios de comunicação, etc.

A demarcação do que cabe aos meninos e as meninas se inicia bem cedo e ocorre pela materialidade e também pela subjetividade. Essas relações influenciam nas elaborações que as crianças fazem sobre si, os outros e a cultura, e contribuem para compor sua identidade de gênero<sup>47</sup> (Idem, p. 05).

Sendo assim, não é de se estranhar que as crianças façam este tipo de comentário, ou que se neguem a dançar, pois elas já estão impregnadas com estas impressões sociais, tendo medo ou vergonha de dançarem, por eles acharem que podem “se transformar” em meninas. Isto confirma que:

Estas são imagens que refletem nas visões de dança veiculadas na sociedade e atingem o senso comum sobre a dança. No olhar a educação na perspectiva da cultura, não há como dissociar dança e sociedade, assim como não dá para dissociar sociedade e educação, no que as possibilidades da dança na educação terão que passar sempre pela sua possibilidade social (SARAIVA, 2003, p. 201).

No caso desta pesquisa, existe um detalhe muito importante: a turma em que realizamos essa pesquisa era composta por 18 meninos e 6 meninas, sendo que estes números oscilaram durante a intervenção, mas sempre os meninos prevaleciam em número bem superior. Isto foi motivo de preocupação para mim na perspectiva da pesquisa com as crianças. Para elas falei que se tratava de “brincadeiras com dança”, eu não disse que era a dança propriamente dita. Durante as intervenções eu usei na maioria das vezes a palavra “brincar” ao invés de “dançar”. Talvez por isso Jorge tenha dito: *mas eu achava que não tava dançando*. Enquanto se tratava de “brincadeiras” ele queria participar e dizia que gostava<sup>48</sup>, mas ao se tratar de “dança” ele não queria participar e disse que não gostava. Quando eu explicava para as famílias o que estávamos fazendo nessa pesquisa, quase sempre, evitava mencionar que se tratava de práticas com a dança, para evitar pré-conceito sobre o meu trabalho com as crianças. Já ouvi muitos relatos de professores/as de educação física que ao invés de falar que dão aulas de dança, substituem a palavra “dança” por: atividades rítmicas, expressão corporal, atividades expressivas, pois

---

<sup>47</sup> Para Grossi “a identidade de gênero remete ao sentimento individual de ser menino e ser menina (apud SAYÃO, 2001/02, p. 05).

<sup>48</sup> Jorge é o mesmo menino que disse, no primeiro dia de intervenção, que havia gostado de participar, pois em casa ele só brincava de jogar vídeo game e bola.

temem que ao usar o termo “dança” não haveria interesse por parte da maioria dos/das alunos/as, principalmente dos meninos.

Este tipo de explicação que fazemos as crianças/alunos/as e/ou as famílias sobre a dança revela certo preconceito, também, de nossa parte, profissionais que trabalham com a dança. O ideal seria assumir o que estamos fazendo em nossas “aulas”, dizendo que é dança sim, que existem várias formas de se dançar, vários tipos de danças e que meninos e meninas podem dançar. Dessa forma, estaríamos rompendo/desmistificando esta imagem estereotipada da dança que a denigre, a marginaliza e reproduz preconceitos.

A minha preocupação com a aceitação das famílias, no que diz respeito, a participação dos meninos nessa pesquisa sobre dança foi em vão, visto que todas elas aceitaram que seus filhos estivessem presentes nas intervenções. Outro dado importante foi retirado das análises dos questionários e com ele pudemos constatar que a dança faz parte da cultura de movimento dessas pessoas, pois a maioria disse que gosta de dançar e/ou já dançou ou dança. Elas também afirmaram que já assistiram ou assistem a dança, sendo a televisão a maior propagadora da dança atualmente. Ela está presente nas diferentes programações, nas aberturas de programas de entretenimentos, nos programas de auditório, nas novelas, etc.

Sobre a importância da dança na formação do/a seu/sua filho/a, em todas as respostas as pessoas disseram que “sim”, acham importante que a dança esteja presente na formação de seus/suas filhos/as. Os motivos foram variados: porque desenvolve a inteligência das crianças; para ocupar a cabeça; para diminuir a timidez e se soltar um pouco; para saber dançar em outros lugares; para ter desenvoltura; para se distrair; uma maneira de lazer; para se divertir; para o futuro e entrosamento com outras pessoas; para desenvolver a coordenação da criança. A importância da dança na formação de seus/suas filhos/as se deu principalmente em dois âmbitos diferentes, mas não excludentes. O primeiro diz respeito ao desenvolvimento da criança: intelectual, motor e social. O segundo diz respeito ao divertimento, ao lazer e à distração. Isso quer dizer que estas famílias acreditam que a dança atua em diferentes áreas/campos do desenvolvimento humano.

Além disso, as famílias disseram que incentivam seus/suas filhos/as a dançar em suas casas e/ou em outros lugares – apesar de que em nenhum caso as crianças ou familiares praticam a dança regularmente -, principalmente, porque seus/suas filhos/as gostam de dançar. Como forma de incentivo a maioria dos/as

entrevistados/as respondeu que costuma colocar músicas (CD e/ou DVD) para que as crianças dançam em suas casas.

Reconheço, por ter comprovado neste estudo, as dificuldades em trabalhar a dança nas instituições educacionais. Todavia, é extremamente importante confrontarmos com esta realidade, trazer a dança para nossas práticas pedagógicas; e problematizá-la num processo de desnaturalização das formas de pensar e agir humanas. O fato reconhecido de que os movimentos não têm sexo, e de que a discriminação tradicional de movimentos para homens e mulheres é construída no processo de socialização (SARAIVA, 1999), obriga-nos a providenciar tanto as estratégias metodológicas adequadas para o ensino desestereotipado da dança, quanto, uma nova orientação no sentido dos movimentos em dança e em práticas de movimento, em nossa própria formação.

#### **4.2.2 As diferenças entre meninos e meninas**

Na continuidade da conversa com as crianças, Gabriele lembrou a turma que assim como dizem que dança é só de meninas, também dizem que futebol é só para meninos:

*[...] os meninos dizem assim: futebol é só de menino! Então por que no Olímpico, tem menina jogando? (se referindo as olimpíadas de 2008, que estava acontecendo naquele mesmo mês).* Duas outras meninas concordam que viram meninas jogando futebol na TV.

Assim como está “inscrito” socialmente que a dança é para meninas, está que outras formas de movimento são de meninos, como no caso do futebol. Do mesmo modo acontece com as brincadeiras infantis, onde se estabelece as que são de meninos e de meninas.

A pesquisa de Maria Angélica Algebaile (2007) sobre os entrelaçamentos das vozes infantis, realizada em escola pública, traz a tona os discursos das crianças sobre o que é ser menino e ser menina. Segundo ela os brinquedos e brincadeiras discriminam e separam meninos e meninas e isso se reflete nas falas das crianças como fragmentos do coletivo; Falas que se encontram abafadas e sufocadas, nos dando a sensação de estarmos ouvindo os discursos dos adultos através das vozes

infantis. Estas falas estão “tão impregnadas de preconceitos que são assimiladas sem muita chance de resistência por ambos os sexos” (Idem, p. 137). Podemos exemplificar isso nesta ocorrência:

*Todas as crianças ficaram com em duplas para realizarmos a brincadeira de espelho, onde uma criança tinha que imitar a outra. A organização das duplas demorou um pouco, pois havia crianças que não queriam ficar com um amigo e queria outro. A maioria das duplas foi formada por meninos ou meninas separadamente, havia somente uma dupla de menino com menina (Jenifer e Valdir). Depois das duplas formadas Gisele se recusou a fazer dupla com um menino, foi para um canto da sala e fez uma cara de tristeza. Esta cena me chamou atenção, uma vez que ela é uma criança muito participativa. Quando perguntei por que não queria brincar, ela me respondeu que seu pai havia conversado com ela e disse que ela não devia brincar com meninos. De início esta fala me chocou, fiquei sem palavras e sem ação, então a convidei para brincar comigo e ela aceitou de imediato. Seria difícil para mim, como educadora, dizer a Gisele que seu pai estava errado e que, ela podia sim, brincar com os meninos, pois não sabemos o que levou este pai a fazer esta recomendação para sua filha. Optei em calar-me naquele momento levando esta discussão para o grupo de crianças posteriormente (02-07-2008).*

Este é um exemplo de como as crianças assimilam o discurso do/a adulto/a (pai, mãe, professor/a, etc.) e o reproduzem em suas relações pessoais. Também não consigo avaliar se minha atitude diante deste fato foi correta ou não. Nas práticas pedagógicas existem muitos momentos, em que ficamos sem fala e/ou sem ação diante de uma problemática, por isso, faz-se necessário refletir sobre as mesmas na tentativa de encontrar um encaminhamento ou solução. Diante disso, pergunto-me: como lidamos com as diferenças entre os meninos e as meninas em nosso cotidiano? Temos nos preocupado em não reforçar a separação entre eles/elas em nossas práticas?

Claro é que devemos tomar cuidado com as nossas atitudes, as nossas falas, as piadinhas que costumamos contar, apelidos que damos a algumas crianças que demonstram algum tipo de diferença, nossas conversas com outros/as adultos/as, entre outras coisas. Será que nos reconhecemos nestas frases corriqueiras? “Que caderno (ou letra) feio! Nem parece de menina!, ...tinha que ser um menino!, você já

é uma mocinha...etc.” (ALGEBAILLE, 2007, p. 140). A cada repetição destas falas, mais estas idéias são incorporadas, refletindo em nossas atitudes e em nossos discursos.

Nas escolas ou nas creches quando propomos atividades ou brincadeiras diferenciadas para meninos e meninas, como por exemplo, judô para meninos e balé para meninas, estamos reforçando a separação entres eles/elas. Como conseqüência meninos e meninas se acostumam a conviver separadamente. Ao invés disso, devemos propor dinâmicas que estimulem a interação e a cooperação entre ambos (FELIPE e GUIZO, 2004).

Na vivência citada, em que a tarefa era formar duplas e fazer imitações um/a do/a outro/a aconteceu outro caso importante para nossa análise:

*Jenifer e Valdir e pareciam muito envergonhados (talvez por serem a única dupla de menino com menina). Valdir não quis repetir os movimentos de Jenifer. Ela ensaiou alguns movimentos, mas Valdir balançava a cabeça, querendo dizer que não queria. Jenifer insiste umas três vezes, mas ele negou. A professora Beth fez uma intervenção, dizendo que era só pra ele imitar ela, dando dicas de como fazer. Mas, Valdir desiste e senta no tapete. Enquanto isso, Jenifer fica em pé olhando as outras crianças brincarem. Quando percebi que a Jenifer estava sem dupla chamei-a para brincar com a Gisele e ela prontamente atendeu (02-07-2008).*

Valdir se recusou a brincar com a Jenifer, mesmo depois da insistência de Jenifer e dos argumentos da professora Beth. Pareceu-me que Valdir deixou de brincar, não por causa de alguma recomendação de sua família, mas por vergonha, pois era o único menino a formar dupla com uma menina. Talvez se tivessem mais duplas de meninos e meninas isso não teria acontecido, como vimos em momentos anteriores. No entanto, fica claro que os meninos preferem fazer duplas com meninos e as meninas preferem fazer duplas com meninas. Mais um exemplo,

*Quando fizemos a proposta de dançarem ritmos variados, com a alternativa que podiam fazê-lo individualmente ou em dupla, a maioria, das crianças optou por dançar sozinha, apenas duas meninas e dois meninos dançaram juntos e mesmo assim, menina com menina e menino com menino (18-08-2008).*

Esses relatos demonstram que apesar de propor vivências que possibilitassem e estimulassem a interação entre meninos e meninas, esta aconteceu muito timidamente.

Durante a brincadeira - “dança da cadeira cooperativa<sup>49</sup>” - onde as crianças deveriam sentar no colo umas das outras pudemos perceber mais uma vez a dificuldade desta interação.

*Quando a música parou as crianças sentaram e Leandro ficou em pé, todas as crianças ficaram olhando para ele. Ele olhou para um lado e para o outro e resolveu sentar no colo do Jonas. As crianças acharam muito engraçado, deram muitas risadas e Leandro, um pouco envergonhado, se jogou no chão.*

*Jonas: brincadeira engraçada, meu Deus!*

*A brincadeira continua. Na segunda vez que a música pára, Leonardo fica em pé novamente, mas agora menos envergonhado senta no colo do Sandro sem problemas, as risadas continuam. As meninas sentam no colo umas das outras sem o menor problema, já os meninos ficam contrariados ao fazer isso. Valdir em todas as vezes que fica sem cadeira prefere ficar sentado no chão [...]. Todas as crianças acharam muita graça ao sentarem no colo umas das outras. Os meninos ficaram meio “sem jeito” de sentar no colo de outras meninas. [...] As meninas não sentaram no colo dos meninos, mas de outras meninas. [...]*

*No final da brincadeira ficaram somente duas cadeiras e nenhuma menina conseguiu sentar, elas ficaram de pé olhando para os meninos que estavam sentados. Eu sugeri que elas sentassem no colo deles, elas se negaram zombando da minha sugestão.*

*Gabriela: nem pense nisso!*

*Elaine: por que as meninas não querem sentar no colo dos meninos?*

*Gabriele: porque eles são chatos!*

*Valquíria e Gabriele: eles batem na gente! (17-06-2008)*

---

<sup>49</sup> Que é uma modificação da “dança da cadeira tradicional”, a diferença é que, ao invés das crianças saírem da brincadeira quando ficam sem a cadeira para sentar, elas devem sentar no colo de alguém que já está sentado. Ao ritmo da música as crianças deveriam dançar, não apenas ao redor das cadeiras (que estão em círculo), mas por toda a sala, aproveitando todos os espaços da sala.





Figura 6- Separação entre meninos e meninas.

Outra situação evidencia a dificuldade de interação entre meninos e meninas, cuja proposta era para que todas as crianças dançassem a música “Aquarela”. Neste dia as crianças formaram grupos separados: um de meninas e outro de meninos. No final da música sugeri que da próxima vez deveriam misturar os grupos, formando grupos mistos de meninos e meninas. Como descrito pela professora Beth:

*Elaine: As meninas e os meninos dançaram separados, agora vamos misturar?  
Os meninos respondem: não!!!*

*[...] Ficou combinado que formaria dois círculos, porém tinham que misturar meninos e meninas. [...] Novamente houve divisão entre meninos e meninas. Os meninos inicialmente tentaram aproximação, mas as meninas disseram: não, não!*

*Valdir olha para as meninas e chama:*

*\_ vem aqui ó!*

*Os meninos dão as mãos e começam a pular, depois fazem um trem e andam pela sala.*

*As meninas estão compenetradas inventando novos passos. Gabriele comanda. Os meninos imitam um movimento feito pelas meninas. Eles colocam as meninas no meio do círculo. Quando podem elas fogem. Eles tentam novamente, elas ficam por alguns instantes, porém os meninos começam a empurrá-las dentro da roda e elas fogem (25-08-2008).*

Apesar de insistir para que dançassem juntas para que houvesse interação entre meninos e meninas, isso não aconteceu. Percebi que houve a tentativa de ambas as partes de uma aproximação, mas por algum motivo eles/elas se dividiam novamente. Em algumas situações percebemos que as meninas têm medo de se aproximarem ou de brincarem com os meninos porque suas brincadeiras quase sempre envolvem força, e os meninos acabam machucando-as, como na exclamação de Valquíria e Gabriele: *eles batem na gente!*



Figura 7- Meninos dançam com meninos e meninas dançam com meninas.

Contudo, não quero dizer que não existiram interações entre meninos e meninas durante as vivências, estou apenas relatando alguns casos onde percebi esta dificuldade. Apesar de, na maioria das vezes, meninos e meninas preferirem brincar/dançar separadamente, em diferentes momentos existiram outros tipos de interações entre eles/elas, ou seja, as crianças interagiam entre si de outras formas: eles estabeleciam conversas paralelas, brigavam, brincavam e trocavam idéias durante as tarefas, trocavam olhares, etc.

Em uma pesquisa realizada em instituições de educação infantil, Sayão (2002) identificou, também, certa diferenciação entre as crianças nas escolhas de brincadeiras e de parceiros para interagirem. A autora relata

Na maioria das vezes, as meninas agrupam entre si e escolhem brincadeiras relacionadas ao que denominamos tradicionalmente universo feminino: brincam de bonecas, de casinha, de cabeleireiro.

Enquanto isso, os meninos fazem uso de jogos como memória, “lego” ou de construção e outros similares. Em alguns casos, meninos e meninas interagem, porém, na maioria das vezes, fazem opções por atividades com crianças do mesmo sexo (p. 07).

As escolhas das crianças na hora de brincar e interagir devem ser respeitadas, pois não podemos negar que existem diferenças biológicas e culturais que influenciam suas preferências. Essas diferenças de comportamento/escolhas também foram observadas pela coordenadora que prontamente buscou uma forma de “burlá-las”:

*Bel: eu sinto que as meninas puxam mais a coisa da leveza de sentir a música, os meninos puxam mais o movimento pesado à “brincadeira”. Eu acho que quando tu puxar a poesia, eu acredito que a poesia do pum, pode provocar mais a curiosidade de conhecerem as outras poesias. Porque é uma coisa que gera brincadeira, própria da idade deles (se referindo ainda aos meninos). Daí, eles vão ficar curiosos de querer ouvir, querer saber de como é esta poesia (26-06-2008).*

Em relação à diferença entre as brincadeiras dos meninos e das meninas a professora Beth fez o seguinte registro:

*Percebemos em nossa rotina que existe esta diferença em vários momentos no parque; enquanto que as meninas preferem brincar de casinha com loucinhas, os meninos ficam correndo pelo parque brincando de super-heróis. Sabemos que esta diferença é cultural, mas também, em muitos momentos, vimos os meninos brincando de casinha com as meninas e, vice-versa (15-09-2008).*

O fato dos meninos preferirem brincar mais de super-heróis do que de casinha ou, das meninas brincarem mais de casinha do que de super-heroínas, não quer dizer que eles/elas não gostem de outras brincadeiras/brinquedos do universo oposto. Em uma pesquisa realizada por Tânia Azevedo (2008) em escolas públicas revelou que, em entrevista individual, alguns meninos admitiram que brincam de bonecas com suas irmãs e/ou primas em âmbito doméstico, mas o fazem escondido para não serem chamados de “mulherzinha”. Isso acontece por força das representações sociais tradicionais presentes em nosso meio, que associam a habilidade física e força muscular ao universo das brincadeiras de meninos (lutas, corridas, jogos de força, etc); enquanto o domínio afetivo e o “cuidado com o outro”

são associados ao universo das brincadeiras de meninas (brincadeiras de bonecas, casinha, loucinha, etc). No entanto, reafirmamos que essas capacidades pertencem ao domínio do ser humano, independentemente do sexo e do gênero a ele relacionado.

Não podemos, em nome da co-educação<sup>50</sup>, agir com autoritarismo e determinar do que e com quem as crianças devem brincar e interagir. Todavia, não podemos deixar de estimular/possibilitar diferentes interações em nossas práticas cotidianas, visto que essas trocas podem desencadear diversas reações, modificações de comportamento, um no outro. Como neste caso, onde o comportamento das meninas influenciou o comportamento dos meninos, no sentido da experimentarem novos movimentos: *As meninas estão compenetradas inventando novos passos. Gabriele comanda. Os meninos imitam um movimento feito pelas meninas.* Ainda que os meninos e as meninas estivessem dançando separadamente houve interação no sentido de ter acontecido uma troca na execução de movimentos.

#### **4.2.3 As relações de poder entre meninos e meninas e as imagens midiáticas:**

Trago agora para análise outras cenas que demonstram as relações de poder entre meninos e meninas e a influência dos jogos eletrônicos e dos desenhos animados em seus repertórios de movimentos, de brincadeiras e nas suas representações sociais.

O tema desta vivência envolvia tarefas de interpretação de elementos historiados. As crianças deveriam inventar uma história, cada uma acrescentaria uma parte a ela, até que se completasse. Elas poderiam colocar os/as personagens que quisessem: bruxas, fantasmas, fadas, raposa, bailarinas, sol, nuvens, crianças...As crianças também deram sugestões do que poderia entrar na história: bruxos, fantasmas, cavaleiros, et's, gato...Depois da criação da história as crianças iriam representá-la como se fosse uma peça de teatro.

*Esta vivência é a continuação do encontro anterior, onde eu contei uma história e as crianças fizeram a representação dela. Desta vez, pensei que seria*

---

<sup>50</sup> De acordo com Soares et al (1998), "a coeducação é uma prática conjunta de meninos e meninas, rapazes e moças, homens e mulheres capaz de trabalhar em suas diferenças sem discriminá-las em desigualdade (p.25-26)". Nesse caso, a dança-improvisação mostra-se um caminho possível, pois seu processo de ensino permite todas as pessoas dançarem ou movimentarem-se expressivamente.

*interessante que as próprias crianças contassem a história, uma de cada vez, possibilitando a elas o exercício de imaginar, criar e narrar suas histórias, a partir de seus próprios interesses. A proposta era de que elas contassem a história e logo após iriam vestir fantasias de acordo com seus personagens para dar mais "realismo" a suas representações. A fantasia possibilita que elas entrem com mais profundidade no mundo imaginário (11-09-2008).*

Eu iniciei a contação da história em seguida as crianças continuaram. A história começou com um passeio de um grupo de crianças na lagoa do Peri, em seguida as crianças acrescentaram outros personagens como lobos, fantasmas, dinossauros, Batman, Homem Aranha, caçador, etc. Como a proposta era para que as crianças criassem a história, não interferimos no andamento dela, elas tiveram liberdade para inventarem os personagens e o enredo conforme seus imaginários.

Com a finalização da história as crianças puderam escolher o/a personagem que queriam representar. As meninas ficaram com o papel das crianças que foram passear, já os meninos escolheram diferentes personagens como lobo, caçador, fantasma, Homem Aranha, Batman e dinossauro. Houve até disputa entre eles para ficar com os papéis de super-heróis.

Durante a representação desse enredo percebemos que a história se tornou "machista" ou bem próxima de representações que se configuram em nossa sociedade: onde os meninos são os super-heróis ou os malvados da história, a figura masculina, se configura como forte, corajoso, inteligente, defensor, etc; já as meninas são as "mocinhas" que estão sempre em perigo e são salvas pelos meninos, pois elas são: fracas, indefesas, medrosas, etc. Todo este enredo só foi percebido por nós, professoras, quando já estava acontecendo, visto que não havíamos nos dado conta de que história tinha tomado este rumo. Contudo, como eu disse antes, as escolhas foram das crianças, as meninas por estarem em número menor, acabaram ficando com este papel, já os meninos tomaram conta de tudo, deixando-as de lado durante a representação em vários momentos.

Outro aspecto de destaque nessa vivência foram as lutas entre os meninos; eles insistiam em ficar "brincando de lutinhas" o tempo todo e estávamos sempre tentando inibir essas brincadeiras, que geralmente acabam em choro, pois sempre tem alguém que exagera na força e acaba machucando o outro. As meninas evitavam ficar perto dos meninos quando eles estavam brincando dessa forma e,

nessa vivência, os personagens, o enredo, às fantasias de super-heróis contribuíram para que as lutas acontecessem:

*O maior tumulto foi quando houve o combate entre os personagens dos meninos, eles se jogavam uns por cima dos outros imitando as cenas de lutas conhecidas (desenhos da televisão e jogos de vídeo game). As meninas ficaram correndo pela sala e foram esquecidas ao final da história, enquanto os meninos preferiram ficar “lutando” entre si (11-09-2008).*

Este tipo de “brincadeira” acontece com frequência nos diferentes espaços e momentos da nossa rotina: na sala, nos corredores, na educação física e, principalmente, no parque. Apesar de nossas intervenções, os meninos, que estavam fantasiados de super-heróis, ao invés de representar a história que haviam inventado se limitaram às lutas, deixando as meninas de fora da história:

*Novamente os meninos esquecem-se das meninas e continuam se chutando, dando socos, pontapés, se jogando no tapete. Quando a história estava acabando Dudu veio correndo e ficou pedindo pra brincar de novo (11-09-2008).*



Figura 8- As "lutinhas".

Percebemos que os meninos quando começaram a fazer esse tipo de “brincadeira” não conseguem mais parar e reproduzem o que vêem na TV<sup>51</sup>, nos programas de desenhos infantis e jogos de vídeo game<sup>52</sup>, os quais incluem em suas histórias muitas cenas de violência, lutas, vários tipos de armas, morte, etc.

Wiggers (2003), em sua pesquisa observou este fenômeno e pergunta: Por que as crianças se sentem muito atraídas pelos super-heróis da televisão? “Em princípio, porque a cultura midiática opera como ferramenta do processo de socialização e subjetivação humana” (p. 240). Isso porque os chamados “meios de comunicação em massa”, são os principais difusores de imagens em nossos dias e, também, adquirem cada vez mais espaços no processo de interação social – o que antes era o papel da escola. Os programas infantis, os desenhos animados, os jogos eletrônicos, reproduzem e reforçam o modelo hegemônico das representações masculinas e femininas. Estes modelos de corpo, movimento, brincadeiras, têm influenciado as culturas infantis. No caso desta pesquisa, é notória a presença desses arquétipos nas formas de brincar dos meninos, na insistência em “brincar de lutinhas” imitando seus heróis preferidos.

A autora observou também durante as brincadeiras das crianças aquilo que os meninos denominam de “lutinhas” que consistem em “meninos rolando no chão, se empurrando, dando rasteira, e, às vezes, até chutes e socos. As crianças não costumam se machucar nessas brincadeiras, porque logo chega um adulto para ‘atrapalhar’” (idem). Ela também observou que as “lutinhas” foram objeto de dramatização teatral e outra vez estavam presentes nos desenhos de ninjas produzidos coletivamente na aula de artes visuais.

Como vimos, ficou evidente a presença e a influência das representações sociais, em especial as advindas da televisão na construção das culturas infantis. Entretanto, concordo com Wiggers que

Admitindo que a escola e a mídia colaborem para a construção de uma mesma cultura corporal, pressupomos que as crianças são capazes de reagir criativamente a essa cultura, dependendo de suas próprias condições econômicas e culturais (ibidem, p. 259).

---

<sup>51</sup> Programas infantis tais como: Tv Globinho, Tv Xuxa e outros programas de canais fechados ou pagos. Os personagens de desenhos animados que os meninos mais representavam eram: Homem Aranha, Batman e Os Power Rangers.

<sup>52</sup> Jogos de vídeo game com representação de lutas ou guerras como: Dragon Ball Z, Pokémon, Scriball, Rugger Bugger, Naruto, Roboboy, etc.

Sendo assim, reafirmamos a importância das vivências em dança-improvisação na construção das culturas infantis, no que diz respeito a ampliação do repertório de movimentos, da criatividade, da imaginação, da co-educação, entre outros, no que as crianças têm uma oportunidade de recriar suas vivências/experiências, num processo interação, assimilação, e intensidade imaginativa que pode ser muito rico.

No final da vivência fizemos uma conversa com as crianças para saber suas impressões sobre esta proposta.

*[...] Para encerrar a proposta, cada criança falou sobre o que mais gostou de fazer.*

*Eu gostei de ser o lobo, eu de ser caçador, eu de ser a menina, etc...*

*Emanuel: diz que gostou de salvar as crianças de prender o lobo.*

*Gabriele: eu fugi do homem aranha.*

*Hugo: eu gostei do que o Emanuel gostou. (11-09-2008)*

Ao final da vivência conversei com uma das professoras (Valdinha) sobre esse assunto. Em nossa conversa chegamos à conclusão de que, este foi o momento em que mais se evidenciou a relação de poder entre meninos e meninas. Acreditamos que tenha acontecido em função das características do grupo – número de meninos é bem superior ao de meninas - e da forma em que a atividade foi conduzida – deixamos as crianças criarem uma história sem a intervenção da professora. No entanto, devemos ter cuidado para não reforçar estas idéias de que os homens são mais fortes, mais poderosos, corajosos que as mulheres. As diferenças entre homens e mulheres, meninos e meninas, existem por vários fatores: biológicos, cultural, social, histórico, etc. Todavia, reforçar e tornar isto naturalizado seria um equívoco muito grande de nossa parte, principalmente quando estas representações de gênero promovem discriminações. Como professoras/educadoras temos uma função social muito importante na formação das crianças, pois somos, também, formadoras de opinião e a escola/creche são instituições sociais influenciadoras, produtora e reprodutora de cultura. Ari Sartore (2006) diz que apesar do gênero ser aprendido inicialmente nas relações familiares, a escola/creche é também responsável por esta construção social, pois nela, estão presentes as diversidades (de classe social, de raça, de etnia, de religião e de



gênero) e são tratadas, na maioria das vezes, como um problema, e os diferentes são estigmatizados e discriminados.

A escola é um dos espaços nos quais se constroem, para além de conteúdos curriculares, as idéias, os significados, os (pré) conceitos, as concepções e os modelos que consideramos que sejam “ideais” de homens e mulheres. É o que chamamos de currículo oculto, ou invisível, da nossa prática pedagógica (p. 36).

Não ficamos satisfeitas com o rumo desta história, sendo assim, combinamos que no próximo encontro iríamos tentar reverter esta situação, abrindo a possibilidade para que as meninas pudessem escolher outra posição.

*No dia seguinte quando a Elaine chegou o Emanuel perguntou se hoje a turma iria brincar daquelas brincadeiras que havia brincado ontem (se referindo a contação e representação da história que foi feita no encontro anterior). Já Gabriele perguntou se elas iriam brincar de outra coisa, ela não queria brincar da mesma história, ela queria outra história, pois estava com novas idéias.*

*Gabriele diz: todo mundo tem novas idéias no outro dia e hoje a gente pode mudar de história (12-09-2008).*

Esta conversa aconteceu enquanto eu estava preparando a câmera digital. As crianças estavam ansiosas para dar início às atividades. Esperavam que continuássemos a "brincadeira" do encontro anterior (contação e representação de história):

*Elaine está sentada no tapete conversando com as crianças fazendo as combinações do que iria acontecer. Falaram primeiro sobre a história que as crianças haviam feito no dia anterior lembrando que elas tinham pedido para continuar a história outro dia. Elaine pergunta quem gostou da história, as crianças levantaram a mão dizendo que haviam gostado. Em seguida pergunta sobre o que era a história, algumas crianças lembraram-se de seus personagens. Marcos diz que ele era um dinossauro e começa a rosar e fazer gestos como se fosse um dinossauro. Gabriele lembra que tinham as meninas, tinha homem aranha, ela diz que fugiu do homem aranha. Denise diz que ela e a Paula também fugiram e finaliza lembrando: só as mulheres (fugiram).*

*Elaine: Porque que só as meninas fugiram? As meninas não gostam de serem heroínas?*

*Meninos respondem: não!*

*Gabriele diz: tem a mulher gato, a mulher maravilha, ontem eu brinquei de super-heroína na casa da minha vó (12-09-2008).*

O combinado foi o seguinte: as crianças iriam para o outro prédio, na sala de fantasias e contação de histórias, para buscarem uma fantasia, cada criança poderia escolher uma fantasia de sua preferência. À medida que as crianças chegavam à sala de fantasias ficavam bem empolgadas, tinha um armário cheio de cabides com diversos tipos de fantasias, máscaras, chapéus, sapatos, acessórios, etc. As fantasias de super-heróis foram retiradas para que as crianças, especialmente, os meninos não ficassem disputando a mesma fantasia e, também, para que não se repetisse a história do dia anterior, onde os meninos representavam super-heróis e ficavam lutando entre si o tempo todo. A proposta era de se criar uma história diferente onde a fantasia pudesse ser o estímulo principal e a história seria criada pelas crianças de acordo com o/a seu/sua personagem. Aos poucos as crianças voltaram para sala.

*Sandro com penacho na cabeça fala:*

*\_ Eu sou um índio e corre atrás de Ronaldo que está com máscara de urso.*

*Entra na sala Juca. Vestido com uma roupa de palhaço, ele está com olhar tímido e não sorri. Mas logo vai se soltando e já está brincando com os amigos.*

*Emanuel também está com roupa de palhaço e brinca com uma arma de brinquedo. Ele pergunta para a professora:*

*\_ Palhaço usa arma?*

*As crianças estão todas fantasiadas, sentam no tapete para iniciar a contação da história. Antes disso, Elaine pede para que todas as crianças apresentem suas fantasias para a turma. Marcos: eu sou um caçador. Emanuel: eu sou o caçador! Sandro: índio. Gisele: Palhaço. Gabriele: princesa. Paula: rainha. Gisele muda o nome da sua fantasia: eu quero ser princesa. Carla com vergonha não fala nada. Jorge: fantasma. Juca: palhaço. Breno: eu sou um urso. Marcos: um urso. Gabriele complementa: um urso Panda. Ronaldo: sou o Peter Pan. Eloi com vergonha não se levanta, mas falou olhando para baixo: eu sou um pirata.*



Figura 9- As crianças fantasiadas.

As crianças iniciam a história, elas deveriam criar um enredo a partir de suas fantasias. A Gabriele começou a história.

*\_ Era uma vez uma princesinha que estava andando na floresta e ela encontrou um pirata que a levou para um navio e deu muito ouro a ela...Paula continua ela fala que comprou muita coisa com o ouro que a Gabriele havia ganhado do pirata.[...] Paula continua a história que passou para o fantasma que roubou todo o ouro. A história chega aos dois ursos que eram amigos das meninas que encontra o Peter Pan, que ajudou os ursos a encontrar o ouro. No meio da floresta encontraram o pirata, o vampiro e o fantasma que estavam com todo o ouro, mas o ouro era falso, pois o verdadeiro estava com a abelha. A história vai rolando, passando de personagem para personagem. E recomeça uma nova rodada com maior participação das crianças.*

*Antes de iniciar a representação da história Elaine diz que no encontro passado os meninos brincaram muito de lutinha, dando socos, lutando enquanto que as meninas ficaram sozinhas lá no canto. Hoje não pode acontecer isso não! Tem que fazer como está na história, sem lutinhas. Os meninos estão muito agitados, falam quase todos ao mesmo tempo, sempre com “brincadeiras de lutas”.*

*A história começa. Era uma vez...as crianças ficam posicionadas no corredor para a entrada de seu personagem.*



Figura 10- Inicia a representação da história.

*Gabriele estava no meio da sala, ela é a princesa. Ela segura o vestido e sorri, anda de um lado para outro da sala. Entram mais três princesas (Denise, Paula e Gisele). [...] Agora entra um fantasma (Jorge). Outros amigos entram e o amigo urso (Marco e Breno) que conversam com as princesas...(12-09-2008).*

Com a retirada das fantasias de super-heróis, os meninos escolheram outros personagens: caçador, fantasma, abelha, palhaço, urso, pirata, vampiro, etc.

Já as meninas ficaram com as fantasias

de princesa e rainha. Mesmo depois de falarmos sobre a possibilidade das meninas serem também heroínas nas histórias, nessa, elas continuaram sendo as protegidas dos meninos. Eram amigas do palhaço, dos ursos, dos caçadores e do Peter Pan e inimigas do pirata, vampiro e fantasma. Mas, os meninos continuaram sendo os “heróis” da história e as meninas as “mocinhas indefesas”. Os meninos talvez por se identificarem com a representação do herói não consigam perceber as meninas como capazes de ocuparem essa posição ou mesmo por acreditarem na fragilidade física ou/e na passividade do sexo feminino. Com isso os meninos vão se formando com a percepção de si como fortes, valentes, corajosos, sendo que o mesmo não ocorrera, na mesma proporção, com as meninas. Em contrapartida, Azevedo (2008) observou em sua pesquisa de campo que “em algumas ocasiões onde o campo é considerado feminino, as meninas também exercem poder sobre os meninos, deslocando os “lugares sociais” que ocupavam naquele contexto” (Idem, s/p). Com isso, podemos dizer que existe a permeabilidade nas relações de poder, mas a hegemonia, nos mais diversos campos sociais, ainda é masculina.

Percebemos que houve certo avanço em relação à vivência anterior, embora não tenha sido a que eu desejava. Os meninos não ficaram lutando o tempo todo, como no outro dia, acompanharam a história toda com menos vergonha e as meninas tiveram participação maior no enredo. Estas mudanças não acontecerão de

um dia para outro, o importante como foi dito anteriormente, é colocar as crianças e nós mesmas, diante das questões, problematizar e tentar construir novos caminhos, novas histórias.

## 5 QUE DANÇA FAZ DANÇAR A CRIANÇA?

Essa foi a pergunta central que suscitou este estudo. E para tentar respondê-la me coloquei no papel de professora-pesquisadora, com o intuito de refletir sobre a minha própria prática, não apenas como observadora ou participante de alguma prática alheia/de outrem, mas como protagonista de minha própria produção de conhecimento no ensino e na pesquisa. Com o mesmo empenho e rigor que tratei da análise dos dados obtidos no campo pude traçar críticas a minha própria postura de professora, as minhas ações e inércias diante do inesperado, pude exercitar meu olhar em relação à criança e em relação a mim mesma. Geraldi (2000) diz que “quando estamos pensando/refletindo sobre nossas atividades de ensino do cotidiano, estamos também criando saberes. Estamos teorizando” (p.94). Em vários momentos coloquei em cheque o meu próprio conhecimento e as minhas perspectivas, lançando um olhar de estranhamento sobre o meu papel de professora e minha contribuição na formação das crianças com quem atuo. Lancei-me nesta aventura e encontrei nesse caminho companheiras/colegas que se dispuseram a enfrentar o inusitado em busca da construção de uma nova história de um novo saber.

Como co-protagonista desse enredo estava às crianças, minhas parceiras. Refiro-me a elas como co-protagonistas e parceiras porque em todos os momentos elas foram as personagens principais desse enredo. Era pensando nelas que as vivências foram planejadas e foi com a participação delas que pude repensar as trajetórias, buscar novos caminhos. Em meio as suas falas, olhares, movimentos, inércias, me lançavam pistas, me davam idéias, sugeriam mudanças em minhas ações e saberes, estas foram condições fundamentais para o enfrentamento desse desafio que era encontrar na dança-improvisação uma abertura ao novo, ao inusitado, buscando uma nova orientação e sistematização do conhecimento em dança para crianças.

Com o intuito de buscar pressupostos teóricos que pudessem subsidiar a minha própria prática, ou seja, os meus saberes e fazeres desenvolvidos nas “aulas” de educação física na educação infantil naveguei por terrenos para mim pouco conhecidos. Procurei nos escritos de Walter Benjamin um referencial teórico que

pudesse trazer elementos/argumentos que explicassem a diminuição das “experiências” nas culturas infantis hodiernas. Marquei um encontro com Walter Benjamin e Bárbara Haselbach, como se fossem o veneno e o remédio respectivamente, pois Benjamin nos aponta o problema e Haselbach a alternativa. Benjamin nos alerta para a perda das experiências na modernidade. Hoje são poucas as experiências que são profundas, que nos deixam marcas, que nos capacitam a narrar, reinventar, reformular algo vivido. Existem barreiras que nos impedem ou tentam impedir que experimentemos com sagacidade a nossa própria vida. Esses obstáculos, como lembra Maria Galzerani (2005), são de ordem cultural, de ordem da linguagem, de ordem das classes, da ordem das nossas dificuldades de compreender a complexidade do mundo em que vivemos. Sendo assim

O homem moderno tem de estar em alerta, tem de ter um olhar armado, tem de captar rapidamente as ocorrências que se dão na sua frente. E isto em detrimento da sua capacidade de memória, da percepção, de sentidos de si mesmo e do outro, numa trajetória que dificilmente consegue encadear o presente, o passado e o futuro (p. 55).

A escolha por este referencial teórico se deu no próprio campo empírico, durante as vivências com as crianças, onde pude perceber em muitos momentos de nossas vivências a aproximação nos significados entre as situações vivenciadas pelas crianças e os escritos de Walter Benjamin sobre experiência e a capacidade mimética.

As vivências propostas no campo empírico, juntamente com os dados obtidos com as análises dos questionários e as observações, confirmaram que as crianças passam pela limitação de experiências de movimento, devido a limitações de espaço e tempo e das influências midiáticas, pois as “experiências” de movimentos das crianças limitam-se àquelas advindas das mídias eletrônicas, principalmente a televisão. Com as vivências em dança-improvisação as crianças tiveram a oportunidade de ampliar e redimensionar suas “experiências” de movimento por meio da dança, da brincadeira, do lúdico, da criatividade, da imaginação e da interação com seus pares. Percebi que a dança-improvisação possibilitou as crianças experimentarem novas formas de movimentação e expressão em dança. No entanto, se essas vivências se tornaram “experiências” para as crianças, só elas poderão dizer, pois a experiência de que Benjamin fala é sentida, percebida individualmente.

As vivências em dança-improvisação foram pensadas e desenvolvidas no sentido de proporcionar a sensibilização e a apreciação em dança nas crianças. As vivências e as tarefas foram planejadas de forma que as crianças pudessem sentir prazer e se divertirem, ao mesmo tempo em que, me preocupei em organizar conhecimentos que fossem necessários e significativos para elas. Por isso, o papel do planejamento teve destaque em nossas intervenções, onde a intencionalidade no processo educativo orientava minhas ações.

As questões relacionadas ao gênero e a representação da dança, permearam nossas discussões. Compreendemos que as representações sociais fazem da dança um demarcador de gênero. No grupo de crianças pesquisado, evidenciei essas marcas sociais de estereótipos da dança, que demarcaram socialmente e culturalmente que a dança só pode ser praticada por meninas. Com as intervenções e as conversas que tive com as crianças durante a pesquisa pude perceber certo avanço nesse sentido, exemplo disso foi a participação efetiva dos meninos em todas as vivências propostas, isto me leva a afirmar que estamos nos encaminhando para a desconstrução da imagem feminina da dança. Os meninos se expressavam por meio da dança, demonstravam interesse, criatividade e prazer em participar., Sendo a maior dificuldade a interação entre meninos e meninas, foi quase impossível fazer com que interagissem com as meninas nas diferentes propostas, mas não foi difícil fazer com que os meninos dançassem; ou seja, os meninos preferiam dançar com os meninos e as meninas preferiam dançar com as meninas.

Vou retomar a questão inicial: que dança faz dançar a criança?

Por meio da experiência dessa pesquisa, posso concluir que a dança que os faz dançar é a dança planejada, organizada, adaptada as suas necessidades e interesse; é a dança que os faz rir, sentir, experimentar, pensar, movimentar, criar, imaginar. A dança-improvisação apresentou-se como possibilidade viável para o ensino da dança para as crianças.

Todavia, houve limites na busca da ampliação do entendimento sobre a dança-improvisação, como fenômeno dialógico e possibilidade da criança, de forma representativa, “ser e estar no mundo”. Dentre eles destaco a questão do tempo que refletiu em um número restrito de vivências – total de 20 -, para as características do grupo de crianças-sujeitos da pesquisa – crianças de 5 e 6 anos de idade -. A busca pela ampliação do entendimento sobre a dança-improvisação como fenômeno dialógico, não se dá de uma hora para outra, mas de forma processual, dentro de um



trabalho regular e não a gosto de uma intervenção de pesquisa. A possibilidade de efetivação dessa proposta pode acontecer por meio de um trabalho contínuo nas “aulas” de educação física e em outros momentos pedagógicos da educação infantil, onde também possa acontecer a participação e a integração das famílias na compreensão e construção de uma nova orientação da dança na formação das crianças. Da mesma forma, penso que deve ser tratada a relação entre meninas e meninos, no que diz respeito à interação entre eles/elas. Isso também não se altera em poucas vivências, ainda mais que é uma mudança que envolve a prática familiar e social, são mudanças de longo prazo. O que não impede que cada uma de nós faça a sua parte, proporcionando o novo, para que possa ser confrontado com o velho, o que é possível mesmo na percepção de crianças dessa idade.

## 6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1995.

ARCE, Alessandra. Pedagogia da infância ou Fetichismo da Infância. In: DUARTE, Newton. *Crítica ao Fetichismo da Individualidade* (Org.). Campinas: Autores Associados, 2004.

ARIÈS, Philippe. *História Social das Crianças e da Família*. 2º ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

ALGEBAILLE, Maria A. P. Entrelaçamentos de vozes infantis: uma pesquisa feita na escola pública. In: *Infância: fios e desafios da pesquisa*. KRAMER, Sonia; LEITE, Maria I. (Orgs.). Campinas:Papirus, 2007. 9ªed. p. 121-147.

AURÉLIO, Bueno de H.F. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. São Paulo:Positivo, 2005.

AYOUB, Eliana. Narrando experiências com a educação física na educação infantil. In: *Revista brasileira de Ciências e Esporte*. Campinas: Autores Associados. V.26, n.3, maio de 2005. p. 143-158.

AZEVEDO, Tânia M. C. de. Gênero, brinquedos e a concepção de corporeidade. In: *Anais do II Seminário Internacional enfoques feministas e o século XXI: Feminismo e universidade na América latina*. Belo Horizonte: UFMG. 10 a 13 de junho de 2008. (Digitalizado – PDF).

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas*. Vol. 1. Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 114-119.

BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas. Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Walter, *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a brincadeira*. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

BRACHT, Valter. *Sociologia crítica do esporte*. Ijuí/RS: UNIJUI, 2003.

BUENO, Silveira. *Minidicionário da língua portuguesa*. São Paulo: FTD. 1996.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto, 1994.

CANCLINI, N. G. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 1997.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

DEMO, Pedro. *Cidadania Tutelada e Cidadania Assistida*. São Paulo: Autores Associados, 1995.

DEMARTINNI, Zélia. de B. F. Infância, pesquisa e relatos orais. In: Faria ET AL (Orgs.). *Por uma cultura da infância. Metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 1-18.

ESPÓSITO, Vitória H. C. Pesquisa qualitativa: modalidade fenomenológico-hermenêutica. Relato de uma pesquisa. In: BICUDO, Maria A. V. e ESPÓSITO, Vitória H. C. (Orgs). *Pesquisa qualitativa em educação*. Piracicaba:Unimep, 2ªed., 1997. p. 79-92.

FANTIN, Monica. Produção cultural para crianças e o cinema na escola. In: 26ª Reunião Anual da Anped, 2003, Poços de Caldas. *Novo Governo Novas Políticas? 26ª Reunião Anual da Anped*. Rio de Janeiro, 2003. v. 1. p. 246-261.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca S. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: *Corpo, gênero e sexualidade*. MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela. Porto Alegre:Meditação, 2004. p. 31-40.

FERNANDES, Izabelita de B. C.; TIBURCIO, Larissa K. de O. M. Dança, co-educação e educação física: explorando possibilidades em uma escola de natal. In: *Encontro Nacional de Ensino de Artes e Educação Física: Arte e Educação Física: ação na escola 2, 2005*. 23 a 25 de novembro de 2005: Natal. CD 1.

FERREIRA, Maria L. R. Reflexões sobre o conceito de Gênero. In: M. L. R. Ferreira (Org.). *Pensar no Feminino* Lisboa: Colibri, 2000. p. 47-58.

FIGUEIREDO, Márcio X.B. A corporeidade na educação infantil: tecendo redes de sensibilidade criativa. In: SAYÃO, Débora T.; MOTA, Maria R. A.; MIRANDA, Olga. *Educação infantil em debate: idéias, invenções e achados*. Rio grande: Fundação Universidade Federal do rio Grande, 1999. p. 21-34.

FIAMONCINI, Luciana. *Dança na educação: a busca de elementos na Arte e na estética*. Dissertação de mestrado. Florianópolis: UFSC, 2003.

FIAMONCINI, Luciana; SARAIVA Maria do Carmo. *Dança na escola: a criação e a co-educação em pauta*. In: Elenor Kunz (Org.). *Didática da Educação Física 1*. Ijuí/RS:UNIJUI, 2001. p. 95-120.

FINI, Maria I. Sobre a pesquisa qualitativa em educação, que tem a fenomenologia como suporte. In: BICUDO, Maria A. V. e ESPÓSITO, Vitória H. C. (Orgs). *Pesquisa qualitativa em educação*. Piracicaba:Unimep, 2ªed., 1997. p. 23-34.

GALEANO, Eduardo. *A Infância como perigo*. [on line] Disponível na internet via WWW. [http://www.sinpofesc.org.br/mostra\\_artigo\\_open.php?id=126](http://www.sinpofesc.org.br/mostra_artigo_open.php?id=126). Acessado em 12 de abril de 2007.

GALZERANI, Maria C. B. Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. In: FARIA, A. L. G. de; DERMATINI, Z. de B.; PRADO P. D.; (Orgs) *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças* (Coleção Contemporânea) – Campinas: Autores Associados, 2005 2ªed. p. 49-68.

GERALDI, Corinta M. G. A pesquisa-ação nas ciências sociais e nas pesquisas sobre/no ensino. In: Revista de Educação AEC. Campinas:UNICAMP, 2000. nº115. p. 89-101.

HASELBACH, Barbara. *Dança Improvisação e Movimento*. R.J.: Ao Livro Técnico SA, 1988.

HOFFMANN, Jussara M. L.. *Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. Porto Alegre: Mediação, 1999. 7ªed.

HORKHEIMER, Max.; ADORNO, Teodor. W. *Dialética do Esclarecimento*.. São Paulo: Jorge Zahar, 1985 1ª Ed.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel A. de. *Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

KENNEDY, David. As raízes do estudo da infância: história social, arte e religião. In *Filosofia da Infância. Possibilidades de um Encontro*. Kohan W.O. & Kennedy D. Orgs. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

KOHAN, Walter. O. *Infância e educação em Platão*. Educação e Pesquisa. v.29 n.1 São Paulo jan./jun. 2003a. ISSN 1517-9702.

KOHAN, Walter. O. A infância escolarizada dos modernos (M. Foucault). In: Kohan, Walter O. *Infância. Entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003b.

KULMANN Moysés Jr.. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Orgs.). Educação infantil pós-LDB: Rumos e desafios. 4º Ed. (PP. 51-56) Campinas: Autores Associados, São Paulo:UFSCar, Florianópolis: Editora da UFSC, 2003 – (Coleção Polêmicas do nosso Tempo).

KUNZ, Elenor. *Transformação didático-pedagógica do desporto*. Ijuí/RS: Unijui, 1994.

KUNZ, Elenor. Práticas didáticas para um “conhecimento de si” de crianças e jovens na educação física. In: *Didática da educação física*. KUNZ, Elenor (Org.). Ijuí: Editota Unijui, 2002. p. 15-52.

LABAN, Rudolf. *Dança educativa moderna*. (trad. Maria da Conceição Parahyba Campos). São Paulo: Ícone, 1990.

LABAN, Rudolf. *O domínio do movimento*. Ed. Organizada por Lisa Ullmann. (trad. Anna Maria Barros De Vecchi e Maria Silvia Mourão Netto). São Paulo: Summus, 1978.

LIMA, Elaine. C. P. *Dançando na Escola, Politizando a Dança: Um estudo sobre o projeto Dança Escolar da prefeitura de São José*. Monografia de Especialização em Educação Física Escolar. Florianópolis: CDS/UFSC, 2004

LUDCK, M; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação*. Abordagem qualitativa. São Paulo: EPU, 1986. Temas básicos de educação e ensino.

MARQUES, Isabel. *O ensino de dança hoje: textos e contextos*. São Paulo: Cortez, 1999.

MORANDI, Carla. Os passos da dança. In: STRAZZACAPPA, M.; MORANDI, C. *Entre a arte e a docência*. São Paulo: Papyrus, 2006. p. 113-122.

MOTTA, Flávia de M. Gênero, sexualidade e educação. In: Sartori, Ari J.; Britto Néli S. (Orgs.) *Gênero na educação: espaço para a diversidade*. Florianópolis: Genus, 2006. p. 48-62.

O GRUPO de ESTUDOS AMPLIADO de EDUCAÇÃO FÍSICA. *Diretrizes curriculares para a educação física no ensino fundamental e na educação infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis SC*. 1996. p. 41-65

OLIVEIRA, Nara. R. C. de. Concepções de infância na educação física brasileira: primeiras aproximações. In: *Revista brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas: Autores Associados. V.26, n3, maio de 2005. PP.95-109.

PACHECO, A. J. P. A dança na Educação Física: uma Revisão da Literatura. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Caderno 2. Vol. 21 Nº 1, Setembro de 1999. p.117-123.

PELLEGRIN, Ana de. *Filosofia, Estética e Educação: A dança como construção social e prática e educativa*. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 2007.

PERROTTI, Edmir. A Criança e a Produção Cultural: Apontamentos sobre o lugar da criança na cultura. In: ZILBERMANN, R. *A produção cultural para a criança*, 4.ªed., Porto Alegre, Mercado Aberto, 1990.

POSTMAN, Neil. *O Desaparecimento da Infância*. Rio de Janeiro: Ed Record, 1999.

PRADO, Patrícia D. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil. In: FARIA, A. L. G. de; DERMATINI, Z. de B.; PRADO P. D.; (Orgs.) *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças* (Coleção Contemporânea) – Campinas: Autores Associados, 2005 2ªed. p. 113-130.

QUINTEIRO, J. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção . In: Faria ET AL (Orgs.). *Por uma cultura da infância. Metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas: Autores Associados, 2005. 19-48.

REIS, Magali. Ela ficava fazendo cerimônia!!! Entrevistando jovens, falando da infância. In: FARIA, A. L. G. de; DERMATINI, Z. de B.; PRADO P. D.; (Orgs.) *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças* (Coleção Contemporânea) – Campinas: Autores Associados, 2005 2ªed. p. 113-130.

ROCHA, Eloísa A. C. *Diretrizes Educacionais-Pedagógicas para a educação infantil*. Rede Municipal de Ensino, 2008, mimeo.

SARAIVA, Maria do Carmo. *Dança e Gênero na Escola: formas de ser e viver mediadas pela Educação Estética*. Dissertação de Doutorado. Portugal: 2003.

SARAIVA, Maria do Carmo. *Co-educação física em pauta: quando a diferença é mito*. Ijuí: Unijuí, 1999.

SARAIVA, Maria do Carmo; LIMA, Elaine.C.P.; CAMARGO, Julieta.; FIAMONCINI, Luciana. Vivências em dança. Compreendendo as relações entre dança, lazer e formação. In: FALCÃO, J. L. C., SARAIVA, Maria do Carmo. (Orgs.). *Esporte e Lazer na cidade. A prática teorizada e a teoria praticada*. V1. Florianópolis: Lagoa, 2007a. p. 141-170.

SARAIVA, Maria do Carmo; LIMA, Elaine. C. P. *Um olhar sobre o corpo na dança*. Anais do I Seminário Nacional Corpo e Cultura. Possíveis abordagens, possíveis diálogos. Vitória, CBCE, 2007 (digitalizado).

SARAIVA-KUNZ, Maria do Carmo. Ensinando Dança através da Improvisação. *Motrivivência*. 1994, Dez. N.5, 6, 7. p. 166-169.

SARAIVA-KUNZ. Maria do Carmo; DEL PRÁ, Alessandra; LEMOS Alessandra; PAIM FILHO Carlos L.; DIAS D. R.; LIMA Elaine C.P; LEITÃO Fátima C. V. *A razão da dança sem razão: refletindo as possibilidades da dança na escola*. Anais do X Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. Renovações, modismos e interesses. Goiás, CBCE, 1997- VIII. p. 55-60.

SARMENTO, Manuel J.; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: *As crianças: contextos e identidades*. Porto: Universidade do Porto, Centro de Estudos da Criança, 1997. p. 9-30.

SARMENTO, Manuel J. Crianças: educação, culturas e cidadania ativa. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. In: *Perspectiva*. Florianópolis, v.23, nº01, jan./jul, 2005. p. 17-40.

SARTORI, Ari J. Origem dos estudos de gênero. In: Sartori, Ari J.; Britto Néli S. (Orgs.) *Gênero na educação: espaço para a diversidade*. Florianópolis: Genus, 2006. 2ed. p. 26-36.

SAYÃO, Déborah. T. Educação Física na *Pré-Escola*: da especialização disciplinar à possibilidade de trabalho pedagógico integrado. Dissertação de mestrado, PPGE/CED/UFSC, Florianópolis, 1996.

SAYÃO, Déborah T. "Rotinas" que envolvem o corpo e o movimento em ambientes de creche. Universidade Federal de Santa Catarina, 2001(mimeo).

SAYÃO, Déborah T. A construção de identidades e papéis de gênero na infância: articulando temas para pensar o trabalho pedagógico da educação física na educação infantil. In: *Pensar a Prática*. Jul./jun. 2001-2002. p. 1-14.

SAYÃO, Déborah T. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, jan. V.23, n.2, 2002. p. 55-57.

SAYÃO, Déborah T. O fazer pedagógico do/a professor/a de educação física na educação infantil. In: *Caderno de Formação / Divisão Infantil*. Florianópolis: PRELO, 2004. p. 29- 34.

SAYÃO, Déborah T. & LERINA, Gilberto L. Corpo e movimento, adultos e crianças: experiências e desafios. In: *Caderno de Formação / Divisão Infantil*. Florianópolis: PRELO, 2004. p.75- 80.

SCOTT, Joan. Gênero: Uma Categoria Util de Análise Histórica. *Educação & Realidade*. Porto Alegre: UFRGS, 1995, 20, n.2. p. 71-99.

SILVA, Maurício. R. *Trama dode-amarga: (exploração do) trabalho infantil e cultura lúdica*. São Paulo: hucitec, Ijuí: UNIJUÍ, 2003.

SOARES, Andresa et al. *Improvisação & Dança*. Florianópolis: Imprensa Universitária, 1998.

SORJ, Bila. O Feminismo na encruzilhada da modernidade. In: A. O. Costa e C. Bruschini, C. (orgs.). *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos/São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992. p. 15-23.

STRAZZACAPPA, M. Dançando na Chuva... e no chão de cimento. In: FERREIRA, Sueli (org) *O ensino das artes: construindo caminhos*. Campinas/SP: Papirus, 2001.

THIOLLET, M. *Metodologia da pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2004.

VAZ, Alexandre. F. Aspectos, contradições e mal entendidos da educação do corpo e da infância. *Motrivivência*, Florianópolis, v. XIII, n. 19, 2002. p. 7-11.

WIGGERS, Ingrid D. *Corpos desenhados. Olhares de crianças de Brasília através da escola e da mídia*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina: 2003.

## **ANEXOS**

ANEXO I – Roteiro para observação das aulas

ANEXO II – Questionário para pais e mães ou responsáveis

ANEXO III – Termo de consentimento livre e esclarecido



**ANEXO I****ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DAS AULAS**

Nome da observadora:.....

Data:...../...../2008.

Hora:.....

Local:.....

**A) Impressões iniciais e características mais aparentes:**

Horário de início da aula, condições ambientais, frequência de alunos e alunas, composição da classe por gênero, se há presença de alunos ou alunas com necessidades especiais, etc.

**B) Dados Estruturais/Funcionais**

1) “Rituais” (possibilidades):

Chegada do (a) professor (a) ou dos alunos e alunas

Conversa inicial

Deslocamentos

Chamada

2) Como a (o) professora (o) encaminha as actividades no tempo e no espaço

3) Participação dos alunos e alunas na condução da aula e nos processos decisórios

4) Conteúdos ou conceitos trabalhados

5) Local e material utilizado.

**C) Momentos Significativos (desdobramentos)**

- 1) Mediações entre meninos-meninas, meninos-meninos, meninas-meninas, professor (a)-alunos e alunas;
- 2) Possíveis aprendizagens;
- 3) Diferentes ritmos apresentados;
- 4) Demonstrações de autonomia, solidariedade e agressão;
- 5) Dificuldades encontradas;
- 6) Formação de grupos não mediados pelo professor ou professora;
- 7) As falas mais significativas;
- 8) Participação e interesse das crianças.

**D) Os Significados Aparentes (atribuição de sentido ao dado do momento)**

- 1) Presença de hierarquias (entre meninos e meninas: mais hábeis, Mais bonitos (as), mais agressivos (as), etc.;
- 2) Valorização/desvalorização do conteúdo;
- 3) Integração/exclusão entre grupos;
- 4) Atribuição/não atribuição de habilidade relacionada ao gênero;
- 5) Impregnações do modismo;
- 6) Juízos sobre a dança, o corpo e o gênero.

## ANEXO II

### QUESTIONÁRIO PARA OS FAMILIARES OU RESPONSÁVEIS DAS CRIANÇAS

Observação: Por favor, se o espaço junto à cada questão não for suficiente para sua resposta, utilize o verso da folha, numerando a questão correspondente.

Nome (opcional):.....Sexo: ( ) F ( ) M

Idade:.....

Nome da criança:..... Sexo: ( ) F ( ) M

Idade da criança:.....

Grau de parentesco com a criança:

( ) Pai ( ) Mãe ( ) avó ou avô ( ) Tio/tia ( ) outros

Qual?.....

1. Onde mora: ( ) casa ( ) apartamento

Bairro:.....

2. Renda familiar aproximada:

( ) Menos de 1 salário mínimo ( ) De 1 a 2 salários mínimos

( ) Mais de 2 salários mínimos ( ) Mais de 5 salários mínimos

( ) outros.....

3. Quantas pessoas moram na sua casa?.....

4. A criança mora com:

( ) pai e mãe ( ) mãe ( ) pai ( ) irmãos Quantos?.....

( ) outros. Quem?.....

5. Profissão do pai.....

da mãe.....

(ou responsáveis).....

6. A quanto tempo seu/sua filho/a frequenta o NEI Tapera?.....

7. Passatempos preferidos da família

do pai.....

da mãe.....

da criança.....

8. Gosta de dançar? ( ) sim ( ) não ( ) gostaria ( ) não sei

Porque?

10. Se gosta, ou gostaria de dançar, que tipo de dança?

11. Marque se você já dançou ou ainda dança em algum lugar ou grupo

de forma regular: ( ) já dancei ( ) ainda danço

Diga onde (academia, grupo, clube, escola, etc.) e que tipo de dança

(se balé, street, folclore, dança moderna, etc.). Responda, por favor,

em qualquer dos casos acima:

12. Você já assistiu apresentações de dança? ( ) sim ( ) não

Onde? (pode marcar mais de um)

( ) num teatro ( ) na escola ( ) na rua

( ) na televisão ( ) outros lugares.....

Que tipo de dança era?

13- Acha importante que a dança esteja presente na formação do/a seu/sua filho/filha:

( ) sim ( ) não ( ) não sei

Por quê?

14- Você incentiva que seu/sua filho/a dançar em sua casa ou em outros momentos?

( ) sim ( ) não ( ) não sei

Por quê?



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE DESPORTOS  
**Coordenadoria de Pós-Graduação em Educação Física**  
Campus Universitário - Trindade - Florianópolis/SC - CEP 88040-900  
Fone: (048) 3721-9926 - Fax (048) 3721-9792



#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Meu nome é Elaine Cristina Pereira Lima, sou aluna do curso de Mestrado em Educação Física e desenvolvo a pesquisa: **“Que dança faz dançar a criança? Investigando as possibilidades da Improvisação na Educação Física Infantil”**. Com esta pesquisa queremos investigar as possibilidades da movimentação livre e criativa (Improvisação) como um processo para o ensino da dança na educação infantil. Pedimos que o Sr. ou Sr<sup>a</sup> concorde que seu filho/a (ou tutelado/a) participe desta pesquisa, que acontecerá no Núcleo de Educação Infantil Tapera, no período da manhã. Serão duas aulas por semana, uma hora cada, ministradas pela professora que propõe este estudo e que, já ministra Educação Física nesta Unidade de Ensino há três anos. Nestas aulas, proporcionaremos momentos de experiências de dança através de brincadeiras, de histórias, da expressão corporal e musicalização, durante dois meses (de Maio a Julho de 2008). Contaremos, também, com a participação da professora da turma que fará as observações, usando um diário para registrar as falas e ações das crianças, que posteriormente serão analisados por esta professora-pesquisadora. Para contribuir no registro das aulas usaremos, também, uma máquina fotográfica e uma filmadora. Optamos por esta forma de pesquisa por considerar importante a participação do/a professor/a como pesquisador/a, que se preocupa com o seu papel na educação das crianças.

Importante dizer que esta pesquisa não trará riscos e desconfortos aos participantes e poderá contribuir significativamente na formação das crianças, no que diz respeito à ampliação de suas experiências de movimento e aprendizagem da dança. Contribuirá, também, para pensar sobre o papel do professor de educação física na educação infantil. Garantimos a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento que seu/sua filho/a queira deixar de participar desta pesquisa, sem qualquer prejuízo, punição ou atitude preconceituosa. O Sr(a). tem o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais das pesquisas e, caso seja solicitado, darei todas as informações que solicitar.

Se você tiver alguma dúvida em relação à pesquisa ou não quiser que seu/sua filho/a faça parte do mesmo, pode entrar em contato pelo telefone: (48) 3237-9749 ou (48) 84247406. Caso concorde, garantimos que as informações fornecidas somente serão utilizadas neste trabalho e com o máximo sigilo.

Assinaturas:

Pesquisadora principal: \_\_\_\_\_

Pesquisadora responsável: \_\_\_\_\_

Eu, \_\_\_\_\_ responsável legal pela criança \_\_\_\_\_ fui esclarecido/a sobre a pesquisa “Que dança faz dançar a criança? Investigando as possibilidades da Improvisação na Educação Física Infantil” e concordo que meu filho/a (ou tutelado/a) possa participar desta pesquisa e que seus dados sejam utilizados na realização da mesma.

Florianópolis, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Assinatura do(a) responsável: \_\_\_\_\_ RG: \_\_\_\_\_