

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
DEPARTAMENTO DE ARTES  
LICENCIATURA EM DANÇA**

**ELOISE TASSILA BEZERRA DA SILVA**

**O TEMA DE PESQUISA:  
EIXO NORTEADOR PARA O ENSINO DA DANÇA**

**NATAL-RN  
2016**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
DEPARTAMENTO DE ARTES  
LICENCIATURA EM DANÇA**

**ELOISE TASSILA BEZERRA DA SILVA**

**O TEMA DE PESQUISA:  
EIXO NORTEADOR PARA O ENSINO DA DANÇA**

Artigo apresentado ao curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Norte –UFRN- como requisito parcial para obtenção do Grau de Licenciatura em Dança.

Orientadora: Profa. Dra. Larissa Kelly T. Marques

**NATAL-RN  
2016**

*Dedico este trabalho, primeiramente a Deus que me concedeu o dom da vida, a geração dos meus movimentos já no ventre, a minha família pelo apoio e compreensão. Dedico as minhas sabias crianças do NEI-CAp/UFRN por todos os momentos de aprendizagem que me proporcionaram durante o período da pesquisa, no acolhimento delas com muito amor e carinho.*

## **ADRADECIMENTOS**

Primeiramente ao meu Deus do impossível, por me guardar e tornar este sonho realidade, mesmo diante de tantas dificuldades;

À minha família, aos meus pais,

Ao meu noivo por sempre incentivar e apoiar a minha escolha pela dança e pelo ser professor;

Ao meu avó, que sempre enchia seus olhos de alegria, quando me observava em minhas leituras, pois nunca teve a oportunidade de estudar;

A minha orientadora Larissa Kelly, por não só assumir o papel de orientadora, mas como de incentivadora, de amiga e de inspiração. Não poderia ter escolhido melhor, uma pessoa tão incrível, humana e linda;

A todos os meus professores que fizeram parte desta trajetória, contribuindo cada um para minha formação;

Agradeço aos meus queridos amigos, Livia Carolina, Hilbert Spinks e Maximiliano de Lira;

E a todos os meus colegas da turma e os fizeram parte dessa trajetória.

A dança é uma linguagem que fala da vida e da relação do homem(corpo) com a natureza, com a sociedade, com a cultura e a história.(Garaudy)

O futuro da humanidade são as crianças, as perguntas, as inquietações incessantes do conhecimento. Nenhum ser, a não ser a criança consegue ser tão sábio e verdadeiro na criticidade, não se preocupa em comprovar o que diz mais em compartilhar sobre o que sabe em sua verdade visceral( Autor Desconhecido).

## **RESUMO**

Este artigo tece reflexões e proposições sobre o ensino da dança na Educação Infantil, através do compartilhamento de um relato de experiência que aconteceu na Instituição de Ensino Núcleo de educação da Infância- NEI, relatando os caminhos percorridos, as nuances do ensinar dança na escola, face aos conhecimentos dos alunos e suas inquietações como elemento instigante para a pesquisa da dança, a partir do Tema de Pesquisa – Egito Antigo, como referência para a condução das relações de ensino e aprendizagem da dança na Educação Infantil. Isto foi abordado a partir de uma metodologia dialógica, por colocar o professor numa postura crítica de estar na ação e se observar sobre sua prática de pesquisador e de articulador da interação escola e meio social, no qual, a criança está inserida. O artigo, portanto, mostrará caminhos para a construção do conhecimento, trabalhando a dança na escola com crianças, propondo e buscando compreender possibilidades de uma prática docente contextualizada na realidade dos alunos.

Palavras-Chave: Tema de Pesquisa; Ensino, Dança e Aprendizagem, Metodologia Dialógica e Ensino Infantil.

## **ABSTRACT**

This article presents reflections and proposals on the teaching of dance in kindergarten, by sharing an experience report what happened in Educational Institution of childhood - NEI Education Center, reporting the paths taken, the nuances of teaching dance in school face the knowledge of the students and their concerns as exciting element to the dance of the research from the research Theme - Ancient Egypt as a reference for the operation of educational relations and dance learning in early childhood education. For this, it was approached from a dialogic methodology, by putting the teacher in a critical position to be in action and watch on their practice researcher and school interaction articulator and social environment in which the child is inserted. The article, therefore, will show ways of working with dance in a constructive way to school this knowledge with children, proposing and seeking to understand possibilities of contextualized teaching practice in the reality of students.

**Keywords :** Research Theme; Education , Dancing and Learning , Dialogic and Child Education Methodology .

## SUMÁRIO

<b>1. DE UMA INQUIETAÇÃO PARA A PESQUISA</b>	<b>9</b>
<b>2. COMO SURGE O TEMA DE PESQUISA</b>	<b>12</b>
<b>3. PRIMEIROS CONTATOS COM A INSTITUIÇÃO NEI-CAPS</b>	<b>16</b>
3.1 OBSERVANDO E PARTICIPANDO	17
<b>4. O EGITO EM FORMA DE DANÇA: CAMINHOS PERCORRIDOS</b>	<b>18</b>
<b>5. REFLEXÕES TECIDAS SOBRE A PESQUISA: CONCLUSÕES</b>	<b>27</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>30</b>



## 1. DE UMA INQUIETAÇÃO PARA A PESQUISA

Durante o oitavo semestre do meu curso de Licenciatura em Dança pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Campus Natal, na disciplina de Estágio Supervisionado Obrigatório II, deparei-me com a oportunidade de estagiar na Escola Campo de estágio - Núcleo de Educação da Infância- NEI-CAp/UFRN, compreendendo o período de outubro a novembro de 2015, a qual contextualizarei durante o desenvolvimento deste artigo.

Neste período, acompanhei o trabalho da professora de dança numa turma de Ensino Infantil, colaborando nas atividades de planejamento; sistematizadas por meio do cronograma que compreende tais etapas: desenvolvimento do plano de aula; registro e reflexão sobre as atividades desenvolvidas na turma e, por fim, coatuação, no processo de ensino e aprendizagem em dança em uma turma de Ensino Infantil.

As observações, durante o estágio, que marcavam meu contato inicial com a turma de ensino infantil Turma 3, apresentaram-me os Temas de Pesquisa como eixo condutor da prática pedagógica usados no NEI-CAp/UFRN.

Desde o meu início, como discente na UFRN, sempre estive inquietada e curiosa por conhecer esta proposta pedagógica, na certeza de que contribuiria bastante para a minha formação discente, por ser o Núcleo de Educação Infantil- NEI, escola de referência no ensino e extensão para as demais escolas da grande Natal ao conseguir articular, na prática, as três dimensões básicas do conhecimento, consideradas de acordo com Rêgo (1999) como precursores do conhecimento de mundo do aluno: o conhecimento das áreas de conteúdo<sup>1</sup> que se torna possível, o contexto sociocultural das crianças<sup>2</sup>, ou suas realidades imediatas, e os aspectos vinculados diretamente à aprendizagem<sup>3</sup>.

A minha aproximação com esse universo dos estágios supervisionados, me trouxe um questionamento sobre uma problemática que vem predominando em grande parte das discussões percorridas acerca do ensino da dança na escola, que dizem respeito à abordagem da dança de forma massificadora - como mera reprodução de passos, sem reflexão sobre a utilização das movimentações que se fazem presentes nos corpos que dançam.

---

<sup>1</sup> Conhecimento das áreas de conteúdo: Diz respeito as áreas de Linguagem, Matemática, Ciências Naturais e Ciências Sociais.

<sup>2</sup> Contexto Sociocultural das Crianças: Pressupõe um conhecimento da realidade onde a criança está inserida, tanto das vivências anteriores com a família, quanto das experiências partilhadas com outras crianças e do grupo social a que pertencem.

<sup>3</sup> Aspectos Vinculados Diretamente à Aprendizagem: diz respeito ao desenvolvimento socioafetivo, cognitivo e psicomotor, ou seja, qual a estrutura do pensamento das crianças naquele momento de aprendizagem como aprende.

Essa questão problema, reprodução de passos, também se apresentou como recorrente durante meus estudos no curso de licenciatura em dança, quando nas disciplinas que compõem parte da matriz curricular, foram fomentadas discussões acerca de usos de metodologias que possibilitem os alunos fazer, sentir e pensar dança como área de conhecimento.

O professor, portanto, assume uma postura de pesquisador - o que frutifica possibilidades reflexivo-críticas e sistematizadas dos conteúdos, de modo que estes conteúdos tenham significado para as crianças, como um conhecimento não dado, mas construído e dialogado junto a elas, pois segundo Marques (*apud* SOUZA, 1997), essa é uma das grandes contribuições da dança para a educação do ser humano – [...] “educar corpos que sejam capazes de criar pensando e resignificando o mundo em forma de artes” (MARQUES *apud* SOUZA, 1997, p. 1).

A autora ainda afirma que:

A escola pode, sim, dar parâmetros para sistematização e apropriação crítica, consciente e transformadora dos conteúdos específicos da dança e, portanto, da sociedade. A escola teria, assim, o papel não de reproduzir, mas de instrumentalizar e de construir conhecimento em/através da dança com seus alunos (as), pois ela é forma de conhecimento, elemento essencial para a educação do ser social (MARQUES, *apud* SOUZA, 1997, p. 23).

Assim, diante da citação mencionada acima, a escola se apresenta como um espaço essencial para a construção do ser social, na medida em que permite uma apropriação crítica do conhecimento em dança, quando contextualiza o seu ensino na realidade dos alunos, não sendo assim, o ensino da dança abordado como receitas ou fórmulas mágicas, rompendo com uma metodologia tradicional que foca na reprodução de passos, distanciada do contexto das crianças. É neste cenário de rompimento com uma metodologia tradicional e da aliança com uma metodologia que dialoga com o universo do aluno, que se tornou elemento chave para minha aproximação com o tema deste artigo, tema este, fruto da minha experiência de estagiaria no Estágio Supervisionado Obrigatório II..

É neste contexto da dança, pensada como área do conhecimento e trabalhada em conjunto com professores e alunos, que trazemos neste relato o Tema de Pesquisa como eixo norteador para o ensino da Dança em uma turma de Ensino Infantil - Turma 3. Nesse sentido, apresentamos o Tema de Pesquisa como condutor de múltiplas possibilidades de se trabalhar a Dança na escola de modo construtivo do conhecimento/linguagem e arte em dança com crianças, sendo elas meu elemento essencial para que esta dança acontecesse.

Freire (1996) parte da concepção que o ato de lecionar se constitui mediante a relação professor/aluno, considerando o aluno como sujeito fundamental para a problematização da teoria por meio da prática e vice-versa. Portanto, apresento as crianças da turma 3 - ensino infantil como meu objeto de estudo, pois será a partir da inquietação das crianças de conhecer, de pesquisar, de experimentar, que proporemos caminhos para a construção do conhecimento em dança, estando aberta ao que for proposto por elas também, sendo eu elemento mediático das necessidades destas crianças e o mais importante, propositora da percepção do olhar crítico delas.

A partir do anunciado, este artigo tem por objetivo fomentar uma discussão acerca do Tema de Pesquisa como referência para o conduzir das relações de ensino-aprendizagem da dança na educação infantil.

Este escrito foi construído em um cenário escolar que se utiliza da abordagem da educação dialógica, dita por Freire (1970, p.48) como uma educação que se traduz em, “[...] um pensar que percebe a realidade como processo, que capta em constante devenir e não como algo estático. Não se dicotomiza a si mesmo na ação. “Banha-se” permanentemente de temporalidade cujos riscos não teme”, ou seja, o que Freire diz é que educação dialógica é aquela que tem como ponto de partida o diálogo, um diálogo propositivo de problematização constante do conhecimento, assumindo uma postura crítica do ensino, gerando teias dialogais entre professor e aluno.

Assim, a partir da abordagem da educação dialógica traduzida neste escrito como “metodologia dialógica”, entendemos que este trabalho tenha uma relevância para o ensino da dança na escola, principalmente, no contexto infantil, pois ao se pensar no ensino da dança no NEI-CAP/UFRN, caminhamos por uma condução metodológica dialógica em que é trabalhada a relação de ensino e aprendizagem da dança. Esta possibilita aos alunos meios de assimilação dos conhecimentos e mediação da relação entre o aluno e apropriação crítica da dança como conhecimento, como também, uma abertura para que o aluno traga suas referências, favorecendo, assim, a compreensão para o ensino da dança na escola.

Esta pesquisa é de caráter exploratório-descritivo, por ser fruto de um relato da minha experiência de estagiária no Núcleo de Educação da Infância – Colégio de Aplicação - NEI-CAP-/UFRN, na turma de ensino infantil - turma 3 – turno vespertino, realizado no segundo semestre de 2015.2.

Com relação à abordagem desta pesquisa, classifico como uma pesquisa qualitativa, por ser constituída da troca dos meus conhecimentos com as crianças, considerando, portanto, a realidade dessas, sendo o ambiente natural e os acontecimentos emergidos neste

ambiente, elemento essencial para o desenvolvimento dos planos de ensino das aulas. Nesta pesquisa não são comportados números estatisticamente como fio condutor do processo, mas sim, analisado, discutido, e significado o conhecimento, para que este faça sentido na vida das crianças, como afirma Godoy (*apud* NEVES, 1996).

O presente artigo se apresenta em tópicos, que estão divididos nas seguintes partes: como surgiu o Tema de Pesquisa, os primeiros contatos com a instituição NEI-CAPs-UFRN, na qual realizamos o estágio, a intervenção pedagógica com as crianças, a construção de uma composição em dança e por fim, reflexões tecidas sobre a pesquisa.

## **2. COMO SURGE O TEMA DE PESQUISA**

Como mencionamos anteriormente, o presente relato de experiência foi desenvolvido no Núcleo de Educação da Infância-NEI-CAP-UFRN. O NEI foi criado como Unidade Suplementar pela Resolução 55/1979 – COSUNI, de 17 de maio de 1979. Em sua origem nomeado Núcleo Educacional Infantil, tinha como característica inicial de atuar como creche para atender à comunidade universitária feminina - funcionárias, alunas e professoras da UFRN, recebendo crianças a partir de três meses de idade.

À Em 15 de janeiro do ano de 2002, o NEI é regulamentado pela resolução nº002 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Atualmente, o NEI funciona como uma escola de aplicação com vínculo à Universidade Federal do Rio grande do Norte-UFRN e ao Centro de Educação - CE. Em 2013, por meio da Resolução 13/2013, de 18 de outubro de 2013, esta comunidade escolar acolhe as crianças e os servidores da Unidade Educacional Infantil - UEI/UFRN, ampliando assim o seu atendimento à comunidade em geral, no ano de 2014.

Apresenta-se como uma escola em que o ensino é pautado e pensado para o Ensino Infantil (creche e pré-escola) e a inicialização do Ensino Fundamental. Segundo informações obtidas no site <http://www.nei.ufrn.br/pagina.php?a=propostafron>, o NEI -CAP/UFRN é um espaço escolar que proporciona ao aluno um processo de construção do conhecimento com base na relação ensino e aprendizagem, acesso ao conhecimento contextualizado, atendendo às necessidades das crianças e seu contexto histórico e sociocultural.

O tema de pesquisa usado no Nei-Caps, desde a Reestruturação Curricular de 1980, em discussão neste trabalho, comunga com discussões no campo da educação que defendem a condução de um ensino crítico para o aluno, na medida em que considera este como sujeito essencial da construção do conhecimento e não à parte deste conhecimento, tornando o contexto social dos alunos, interesses e inquietações em pesquisas, escolhas de temas, da

realidade imediata dos alunos e temas mais abrangentes; políticos, culturais e sociais, buscando a autonomia das crianças na medida em que o conhecimento é significado, contextualizado, apreciado, discutido e escolhido pelo aluno sob a condução mediática do professor.

Para Rêgo (1999, p. 64), professora do núcleo de Educação Infantil- NEI, “muitos assuntos surgem nas conversas espontâneas do grupo, ou no interesse manifesto de algumas das crianças e desperta o interesse de todos. Mas, nem todo assunto é um tema de pesquisa”, pois segundo Rêgo (1999), precisam obedecer a um parâmetro básico da dinâmica pedagógica, apontados por ela como os quatro critérios seguintes:

Precisa ser um assunto que gere questionamentos, necessidade de ir em busca de um aprofundamento maior, possibilitando, dessa forma, o diálogo; Que contribua para uma visão mais ampla da realidade onde o indivíduo está inserido, favorecendo um melhor entendimento do mundo em que vive; Unifique/aglutine conceitos de outras áreas de conhecimento, com a perspectiva de articular-se com outros conhecimentos, podendo ser ampliado para outros temas; Envolver um componente afetivo ao grupo, para ser significativo, ou seja, que todo o grupo esteja curioso e interessado em saber mais/investigar aquele determinado assunto (RÊGO, 1999, p. 65).

Os critérios citados acima, afirmam que é preciso ter cuidado na condução do processo, pois o objetivo desta metodologia de tema de pesquisa é uma vinculação dos conteúdos com o interesse das crianças, mais comumente que necessitam escolher o tema de pesquisa que possibilitem uma visão crítica e mais ampla da realidade, e isso fica claro, quando a justificativa da criança fica unificada em somente achar um assunto legal, cabendo ao professor identificar, durante a dinâmica cotidiana escolar, as inquietações das crianças por temas geradores que possam mobilizar discussões mais aprofundadas e os que não geram, podendo ser incluídos na dinâmica de estudo do tema de pesquisa, considerados como centro de interesses.

Rêgo (1999) afirma que o tema de pesquisa não deve se transformar em uma camisa de força e chama a atenção para que saibamos não desperdiçar as situações que emergem no dia- a- dia da dinâmica escolar. Segundo a autora “é imprescindível que fiquemos atentas para aproveitar as situações inesperadas, que inevitavelmente surge no cotidiano escolar, mesmo que essas situações / interesses estejam totalmente desvinculadas do estudo em questão” (RÊGO, 1999, p.64).

O tema de pesquisa tem como referenciais usados na sua construção as propostas de Madalena Freire (1983), em “A paixão de conhecer o mundo” no qual relata seu trabalho com crianças, como sujeitas que estão no centro do processo ensino/aprendizagem, e Sônia Kramer (1992) com a pré-escola nas mãos. Esta última autora organiza uma proposta metodológica

para a pré-escola composta de três critérios básicos para a escolha do que ela definiu como tema gerador e o NEI-CAPS define como tema de pesquisa:

- 1.º) a realidade social e cultural das crianças(os conhecimentos que adquiriram, a linguagem, os valores, o saber, enfim, do meio em que vivem);
- 2.º) o desenvolvimento e as características próprias do momento que estão vivendo(cognitivo-linguísticas, sócio-afetivas e psicomotoras);
- 3.º) os conhecimentos socialmente disponíveis em relação ao mundo físico e social ( a língua portuguesa e as ciências sociais) (KRAMER, 1992, p. 49).

O tema gerador, entendido por Kramer como fio condutor do currículo escolar, surge com base na pedagogia de Paulo Freire – em a Pedagogia do Oprimido (1987), na qual Freire traduz de forma mais geral - como um universo mínimo temático, afirmando que:

Em verdade, o conceito de “tema gerador” não é uma criação arbitrária ou uma hipótese de trabalho que deva ser comprovada. Se o “tema gerador” fosse uma hipótese que devesse ser comprovada, a investigação, primeiramente, não seria em torno dele, mas de sua existência ou não (FREIRE, 1987, p. 50).

Esta citação acima nos revela que a intenção de Freire (1987) ao lançar os Temas Geradores como elemento de investigação nos ensinamentos da área de Pedagogia, não é de comprovar a existência desses temas, pois eles já estão presentes na sociedade, portanto, traduzo o tema gerador como elemento fermentado, semeado e gerado a partir das relações homem-mundo, numa teia de problematização do conhecimento, como algo a que chegamos. Um universo de temas gerados a partir das relações homem-mundo e homem-homem, assim, o conhecimento não se dá nos homens isolados da realidade, como pontifica Freire (1987, p.49), ao conceituar como bancária a educação, inferindo que:

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não podem prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob a pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto (FREIRE, 1987, p. 49).

Os Temas Geradores, portanto, se traduzem como um objeto de estudo que compreende o fazer e o pensar, o agir e o refletir, a teoria e a prática, correlacionando o conhecimento leigo e o crítico na medida em que emergem numa rede de relações entre situações significativas individualmente, social e histórica. Assim, Sônia Kramer, traduz o Tema Gerador como “eixo condutor do currículo” e ainda o denomina como fio condutor do trabalho, definindo-o como:

A possibilidade de articular, no trabalho pedagógico, a realidade sociocultural das crianças, o desenvolvimento infantil e os interesses específicos que as crianças manifestam, bem como os conhecimentos acumulados historicamente pela

humanidade a que todos têm direito a acesso. Os Temas imprimem, ainda, um clima de trabalho conjunto e de cooperação na medida em que os conhecimentos vão sendo coletivamente construídos, ao mesmo tempo em que são respeitados os interesses individuais e os ritmos diversificados das crianças (KRAMER, 1992, p. 50).

Desta forma, o tema gerador pode surgir de duas maneiras: através dos temas cíclicos ou contextualizados gerados pelas crianças, seu contexto familiar, escolar e ligados às dinâmicas sociais na escola, por exemplo, aqueles que surgem das datas comemorativas e que são anuais: como o dia dos Pais, das Mães, do Índio, das Festas Juninas, entre outras. Mas, há também aqueles temas que surgem a partir da influência dos meios de comunicação, como por exemplo, a televisão. Um exemplo de tema poderia ser, no caso do ano de 2016, os jogos olímpicos que se configura como um evento único recebido no Brasil, que contagia as crianças em casa, mudando a rotina das pessoas durante o período em que a mesma acontece. Como também:

das situações do dia-a-dia das crianças e de suas relações umas com as outras (nos jogos e brincadeiras, conversas e trabalhos coletivos); de suas relações com o mundo social (suas famílias, vizinhos, amigos) e com o mundo (animais, vegetais, chuva, vento etc.); de acontecimentos especiais (início das aulas, enchente, eleições etc.); de problemas existentes no seu cotidiano de vida (desemprego, falta de dinheiro, doenças, problemas habitacionais, despejos e etc.) (KRAMER, 1992, p. 54-55).

O Tema de pesquisa, nomeado assim pelo NEI-CAp/UFRN, embasado nos autores citados acima para a efetivação do mesmo, como proposta curricular, dividiu-se em três momentos pedagógicos, sistematizados na tese de Doutorado de Pernambuco (*apud* RÊGO, 1999):

[...] É o momento de compreender o outro e o significado que a proposta tem seu universo e ao mesmo tempo permitir-lhe pensar, com um certo distanciamento, sobre a realidade na qual está imerso. **É o momento da fala do outro**, da decodificação inicial proposta pôr Paulo Freire, quando cabe ao professor, ou ao organizador da tarefa, ouvir e questionar, entender e desequilibrar os outros participantes, provocando-os mergulhar na etapa seguinte. Este primeiro momento se constitui o estudo da realidade (ER).

(...)

Uma segunda fase ou momento é o de cumprir expectativas: é quando percebendo quais as superações, informações, habilidades necessárias para conta das questões inicialmente colocadas, o professor ou educador propõe atividades que permitem a sua conquista. Aqui predomina a **fala do organizador**. Apesar de não se perder de vista a fala do outro, o que orienta essa etapa é a tentativa de propiciar os saltos que não poderiam ser dados sem o conhecimento do qual o organizador é o portador. É o momento da organização do conhecimento (OC).

(...)

O terceiro momento é a síntese, quando a junção da fala do outro com a **fala do organizador** permite a síntese entre as duas diferentes visões de mundo ou, ao menos, da percepção de sua diferença e finalidade. É um momento em que uma fala não predomina sobre a outra, mas juntas exploram as perspectivas criadas, reforçam os instrumentos apreendidos, fazem um exercício de generalização e ampliação dos horizontes anteriormente estabelecidos (aplicação do conhecimento) (PERNAMBUCO *apud* RÊGO, 1999, p. 69-70).

### 3. PRIMEIROS CONTATOS COM A INSTITUIÇÃO NEI-CAPS

Partindo da temática supracitada, consideramos as aulas de Dança no NEI-CAp/UFRN um espaço propositor de construção crítica do conhecimento da dança na Educação Infantil como abordando-a de acordo com Porpino e Lima (2011) “como conhecimento, linguagem do corpo e cultura [...] a dança é uma linguagem corporal, cultural humana, produzida por um corpo que não é só físico, mas um corpo biocultural, capaz de perceber e transformar as coisas no mundo”. (PORPINO & LIMA, 2011, p. 118).

Assim, é neste contexto mencionado acima, que as aulas de Dança se davam no prédio do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância (NEPI), anexo do NEI-CAp/UFRN. Portanto, as crianças se deslocavam de suas salas habituais, localizadas no prédio principal, para fazerem aulas, configurando a sala de dança como sala ambiente.

A turma que relatarei neste trabalho é um grupo composto por 22 crianças na faixa etária de quatro a cinco anos de idade, possuindo uma criança com problemas auditivos, não chegando a caracterizar-se a um nível de surdez. Este grupo guarda uma singularidade em relação às turmas anteriores, dada o caráter de transição que os acompanha, de não serem mais tão pequenas como as crianças das outras turmas e nem tão grandes como as seguintes. São advindas de diferentes contextos sociais, que vai desde crianças financeiramente pobres à crianças de famílias de altos padrões sociais

Manifestam, portanto, devido esse caráter transitório relacionado à faixa etária, intencionalidade de estabelecer diálogos com o outro de natureza social, mediante o desejo de comunicar, falar e expressar-se, caracterizando-se assim as crianças da turma 3 como bastante interativas, que possuem um falar mais elaborado de pequenos pesquisadores. No aspecto das atividades motoras, as ações corporais se dão com uma maior independência, agilidade e controle dos movimentos.

Assim, os primeiros contatos deste relato com a Instituição de Ensino Núcleo de Educação da Infância-NEI se deram a partir de atividades preparatórias conduzidas pela



equipe pedagógica da escola, que foram desenvolvidas em dois blocos, os quais antecederam meu primeiro contato com a turma 3, sendo eles: A caracterização da escola e o estudo.

A caracterização compreendia a apresentação dos espaços que compõem a parte estrutural e funcional da escola, seus modos de funcionamento, sendo que a primeira etapa desse processo se dá no espaço do auditório, espaço em que a equipe pedagógica apresenta, por meio de slides, a história da escola, sua metodologia, seu corpo docente, funcionários e, posteriormente, as visitas dos espaços onde as crianças permaneciam durante as aulas.

No segundo instante, caracterizou-se o estudo, que foi composto pela disponibilização de textos da própria instituição de ensino, os quais discorriam acerca do Projeto Político Pedagógico, da caracterização da turma 3 - turma que relatarei nesta pesquisa, assim como também, da disponibilização de textos acerca da área de atuação, neste caso, na dança.

Assim, após esses primeiros contatos com a escola, partimos para um período de observação, onde pudemos conhecer um pouco da rotina das crianças da turma 3 na sala de aula habitual. As relações professor-aluno, as brincadeiras, curiosidades e dinâmica de estudo da turma, durante os dias de terças e quartas, das 13 h às 17h30min, foram alguns aspectos por nós observados. As demais observações foram realizadas nas aulas de dança, que aconteciam uma vez na semana, nas terças feiras das 13hs às 17h30min, necessitando assim das professoras da turma deslocarem as crianças de seus espaços habituais para a sala específica de dança – uma sala ambiente.

As aulas de dança propriamente ditas foram organizadas em cinco encontros de planejamento pedagógico que subsidiariam as cinco aulas aplicadas na turma 3, compreendendo o período entre outubro a novembro de 2015.

### 3.1 OBSERVANDO E PARTICIPANDO

Nos primeiros encontros com as crianças, já na sala de dança, pude observar e participar auxiliando a professora da turma nas atividades desenvolvidas, no decorrer de quatro aulas, nas quais, a professora de dança estava trabalhando o tema de pesquisa “Corpo Humano” na dança, partindo dos movimentos que o corpo é capaz de realizar, enfatizando a importância das articulações ao movimentar-se dançando.

O estudo desse tema culminou em uma coreografia denominada dança das caveiras. Ao finalizar o estudo sobre o corpo humano, a turma 3 transitou para um novo tema de

pesquisa - Egito antigo que surgiu mediante narrativas da novela ‘Dez Mandamentos’<sup>4</sup>, feitas pelas crianças, durante as aulas e das brincadeiras do parque, quando as mesmas produziam pirâmides de areia. Nos momentos seguintes, planejando junto à professora na escola, as aulas que seriam ministradas por mim e elaboradas com o auxílio dela, discutíamos e pesquisávamos, no primeiro encontro pedagógico, as possibilidades de abordagem das danças peculiares do Egito Antigo, marcando como ponto de partida a escolha e contextualização histórica das seguintes danças: Dança do pandeiro<sup>5</sup>; Dança das Flores<sup>6</sup>; Dança do Jarro<sup>7</sup> e Dança Tahtib<sup>8</sup>.

#### **4. O EGITO EM FORMA DE DANÇA: CAMINHOS PERCORRIDOS**

Mediante o contexto deste relato de um ensino crítico, a partir do conhecimento emergido das relações ensino e aprendizagem e da proposição de ensinar dança (partindo do tema de pesquisa Egito Antigo), Porpino e Lima (2006) destacam a dança enquanto linguagem; compreendida por momentos de contextualização, apreciação, imitação, improvisação onde há uma conexão do corpo com o contexto social e cultural em que os educandos estão inseridos.

Optamos, como fio condutor de abordagem dessas danças, pela metodologia dialógica, que esteve presente durante todo o período da minha intervenção na turma 3, portanto, ao introduzir esta metodologia no desvelar deste relato, comungamos com o

---

<sup>4</sup> Dez Mandamentos: Transmitida pela emissora Rede Record, no ano de 2015, retrata um contexto social-político e econômico da história do Egito Antigo, tendo como um dos personagens principal Moises- homem bíblico que na história foi um homem escolhido para livrar seu povo da escravidão. A narrativa acontece na sociedade do Antigo Egito, como o poder hierárquico retido nos Faraós e do povo escravo como servos. Nesta, as paisagens, como as Pirâmides, o rio Nilo e outros elementos culturais e formadores da paisagem do Egito aparecem na novela.

<sup>5</sup> Dança do Pandeiro: A Dança do Pandeiro muito provavelmente tem origem cigana, assim como todas as danças que utilizam objetos percussivos. Essa dança era realizada com o sentido de comemoração, da alegria e da festa, assim, para dançar com o pandeiro usa-se o instrumento no corpo da bailarina, o que caracteriza o nome desta dança como Dança do Pandeiro.

<sup>6</sup> Dança das Flores: Dança festiva ou comemorativa, na qual a bailarina dança com um cesto de flores ou de pétalas de flores. Dizem que esta dança surgiu na época em que as camponesas egípcias trabalhavam na colheita de flores durante a primavera, e para amenizar o trabalho, cantavam e dançavam.

<sup>7</sup> Dança do Jarro: Um tipo de dança surgida entre os beduínos (povos do deserto), que faz reverência à água, elemento natural considerada pelo povo egípcio como sagrada por ser escassa nesta região. Os jarros de barro eram utilizados pelas camponesas egípcias para pegar água, sendo transcendido esse ato cotidiano para o palco e originada a Dança do Jarro.

<sup>8</sup> Dança Tahtib: Dança com dois bastões longos, tipicamente masculinos. Originária da região do Egito chamada Said, ao norte do pai. Dança que deu origem a versão feminina da dança da Bengala ou Bastão. Dizem que a Dança Tahtib surgiu porque os homens egípcios sempre carregavam consigo um cajado longo, que servia para caminhar, para se proteger em combates ou para pastorear rebanhos. Os homens acabavam usando o cajado para dançarem situações comemorativas dançadas ao ritmo Said, com marcações fortes de percussão (derback, daff), guiado através de mizmar (flauta que emite um som cujo lembra o barulho do mosquito).

pensamento de Freire (1987) ao afirmar que o diálogo inicia na busca do conteúdo programático:

Daí que, para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade comece, não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Essa inquietação em torno do conteúdo dialogado é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação (FREIRE, 1987, p. 47).

Esse conteúdo programático começou a ganhar vida no primeiro momento pedagógico e nos desdobramentos desses encontros que aconteceram, durante cinco momentos nas segundas-feiras, nas quais, planejávamos a condução da aula do dia seguinte - nas terças. Desta forma, iniciamos um diálogo com as crianças, indagando-as em formato de uma roda de conversa relacionada ao que elas estavam estudando sobre o Egito Antigo. Mediante as falas das crianças, em um segundo momento da aula foi trabalhado, por meio de exposição de vídeos, as abordagens das danças egípcias do pandeiro; do jarro, das flores e Dança Tahtib, alimentando na minha fala durante o apreciar dos vídeos as seguintes perguntas: Quem dança? Aonde Dançam? Como dançam e Com o que Dançam?

Essas perguntas, mencionadas acima, são traduzidas segundo Marques (1997) como um segundo grupo de conteúdos da dança, no que diz respeito aos aspectos históricos, culturais e sociais da dança como história, estética, apreciação crítica. A autora afirma que:

Um segundo grupo de conteúdos da dança denominou de contextos da dança. Este conhecimento inclui os elementos históricos, culturais e sociais da dança como história, estética, apreciação e crítica, sociologia, antropologia, música, assim como saberes de anatomia, fisiologia e cinesiologia (MARQUES, 1997, p. 24).

Dessa maneira, as indagações lançadas durante o apreciar dos vídeos foram realizadas no propósito de consolidar uma compreensão crítica acerca dessas danças, nos proporcionando caminhos possíveis para o ensino da dança na escola através da utilização de vídeos como recurso metodológico. A dança aqui contribui para a educação do ser social, “que nos permita ver/sentir/perceber” “claro, amplo e profundo”, como afirma Rios *apud* (MARQUES, 1997, p. 23).

Portanto, o papel social, cultural e político do corpo em sociedade devem ser considerados ao se ensinar dança na escola, o que muitas vezes, ainda é distorcido em uma compreensão que sustenta uma visão de ensino e aprendizagem da dança pautada meramente na reprodução de passos.

No caso da experiência no NEI-CAP/UFRN, os passos característicos das danças egípcias são indicativos germinadores de novas possibilidades de vocabulários gestuais para a

construção do saber-fazer em dança. Dessa forma, a visualização dos passos característicos das danças apreciadas, nos vídeos anteriormente comentados, é de grande valia, na medida em que abordarmos estes como ponto de partida para novas possibilidades de exploração dos movimentos mediante o contexto das danças, quando informamos às crianças que para todo surgimento há uma origem.

As origens aqui, portanto, dessas danças egípcias, são compostas pelos aspectos sociais presentes no modo de como viviam o povo no Egito Antigo e que serão dançadas nos corpos das crianças à luz de pensadores da dança, estudiosos do movimento humano, que serão apresentados mais a frente no escrito.

O apreciar dos vídeos pontua o primeiro elemento contextualização, que compõe a dança enquanto linguagem, esclarecendo que a dança é a expressão de culturas, que por meio desta contamos nossas histórias, tentando criar assim outra visão de conhecimento do Egito Antigo, na perspectiva da dança, da arte, modos tão ligados à história de vida deste povo.

Nesse momento da aula, comentamos com as crianças que a dança no Egito Antigo representava para o povo um falar através do corpo com a natureza como forma de agradecimento, celebração da vida pelas conquistas, possuíam um caráter sagrado e eram executadas em homenagem aos Deuses, segundo dados fornecidos no site <http://histdanca.blogspot.com.br/>. Este povo, que ecoava alegria durante o realizar de suas atividades cotidianas, teve essas ações transcendidas para os palcos como forma de lembrar, por meio da dança, o modo de vida do povo egípcio, sendo este, o fator social que articula essas danças entre si, e o fator, que as diferenciam, diz respeito aos modos do dançar.

Assim, diante das reflexões acima tecidas, neste dia, como momento final, compartilhávamos impressões sobre as danças apreciadas, e selecionamos junto às crianças as danças Tahtib e do Jarro, que foram escolhidas em respeito aos seus interesses em conhecer mais sobre essas danças e estudá-las de maneira mais aprofundada por meio da apreciação e experimentação corporal.

Na aula seguinte, aprofundamos por meio de slides, informações que não foram contempladas no primeiro dia. Apreciamos uma imagem que representava o movimento de uma pessoa realizando “a ponte” – comparando-a aos hieróglifos<sup>9</sup>, marcando possíveis registros da dança no Antigo Egito e mitos de um Deus chamado Bés, relatado segundo a história egípcia como um anão que protegia o povo contra a feitiçaria e favorecia um parto

---

<sup>9</sup> Hieróglifos: Nome atribuído à escrita por meio de símbolos- desenhos, considerados pelos egípcios como uma escrita sagrada, é provavelmente a escrita organizada mais antiga do mundo.

rápido e considerado como o inventor da dança no Egito, conforme enunciado no site <http://histdanca.blogspot.com.br/>.

Neste dia, estudamos com as crianças a dança do bastão. Discorremos acerca de sua história com base em informações obtidas em [www.cadernosdedanca.wordpress.com](http://www.cadernosdedanca.wordpress.com), como sendo uma dança surgida nos campos, quando os pastores iam conduzir seus rebanhos com um longo bastão. Explicávamos às crianças que foi por meio deste movimento durante a condução do rebanho que se originou a *Tahtib* - novo nome dado a esta dança, caracterizada como masculina e da região de El Said, no Alto Egito, na qual homens simulavam uma luta com bastões chamados *shoumas*, os quais foram demonstrados corporalmente para as crianças durante minha fala. Com o tempo, passou a ser dançada por mulheres e ficou conhecida como *Raks* (dança) *El Assaya* (bengala), ou a dança da bengala, que sofreu modificações no modo de dançar pelas mulheres, sendo introduzidas aos espetáculos de dança do ventre - outro estilo de dança utilizado pelo coreógrafo chamado de *Mahmoud Reda*.

Ressaltei as crianças, durante o passar dos slides, que os dançantes da *Tahtib*, utilizavam o bastão para fazer movimentos como instrumento no corpo, fazendo marcações batendo-o no chão, equilibrando-o e usando conforme uma moldura para o corpo, como movimentos presentes nesta dança. A partir desses movimentos, podíamos pensar nas possibilidades de executar giros com o bastão, nas horizontais, verticais, em oito, além de usá-lo como apoio no chão ou no ombro em deslocamentos, mobilizando três elementos da dança e seus fatores de movimento, conforme Laban (*apud* PORPINO & LIMA, 2011, p.127) [...] “o corpo (dançarino), o movimento, o espaço”.

Em seguida, propusemos que as crianças experimentassem corporalmente o que tinham percebido, considerando os vídeos propostos na primeira aula, os slides e as ações que apresentamos para elas, atuando como um norte para a experimentação corporal. Objetivávamos que as mesmas pesquisassem como esta dança o que repercutia nos seus corpos por meio de movimentos emergidos a partir da exploração do objeto cênico, bastão, integrando-se no que Lobo e Navas (2007) chamam por imaginário criativo, referentes aos conteúdos e ideias percebidos, vivenciados, sentidos, inscritos e imaginados no corpo quando se dança.

Nesse momento, mediante a compreensão de um corpo que fala, trazemos Rudolf Laban e Valerie Preston Dunlop, estudiosos do movimento citados por Lobo e Navas (2008),

quando abordamos o elemento Estrela Labaniana<sup>10</sup>, que nos propõem os vértices: Corpo, ações, espaço, dinâmica e relacionamento.

Dentre esses, buscamos trabalhar a exploração das partes do corpo - pernas e mãos estimuladas junto ao elemento cênico bastão, quando as crianças realizavam marcações com o bastão batendo-o no chão, sendo esta batida traduzida em seu contexto gerador - um movimento necessário para que as ovelhas pudessem ser conduzidas. Era, portanto, uma forma de diálogo dos pastores com as ovelhas. Assim, na medida em que as crianças batiam o bastão no chão, se deslocavam de um lugar para outro, referenciando o momento do caminhar de uma região para outra no conduzir das ovelhas, sendo este o segundo elemento do vértice ação. Os níveis espaciais<sup>11</sup> aconteciam quando as crianças ajoelhavam-se, realizando movimentos que representavam as conduções das ovelhas - nível baixo em encontro com o vértice relacionamento, quando se relacionavam uns com os outros dançando e trocando vocabulários corporais.

Como encontro posterior, iniciamos com a abordagem da dança do jarro, através da apresentação do elemento cênico - Jarro, contextualizando o cenário que propiciou a criação desta dança - as margens do Rio Nilo, elemento natural da paisagem desértica de grande valia para o povo egípcio, considerado como um milagre de Deus por ser situado no meio do deserto.

Assim, mediante as pesquisas realizadas no site cadernosdedanca.wordpress.com, a dança do jarro caracterizou-se como uma representação de uma parte da cultura egípcia, ligada ao rio Nilo, os movimentos realizados desta dança, durante os espetáculos, são baseados na rotina das camponesas, que caminhavam de suas residências ao rio, descansando, refrescando-se com seus jarros, se banhando e cantando com a alegria.

Neste momento de aprofundamento desta dança, descrevemos os elementos históricos dela, fundamentando sua história a partir da apresentação do elemento cênico -

---

<sup>10</sup> Estrela Labaniana: Formada por cinco componentes estruturais do movimento, que são apresentados em cada vértice da estrela e possui este nome por ter sido criada a partir dos estudos de Rudolf Laban, estudioso do movimento. No primeiro vértice encontramos o corpo que compreende (as partes do corpo); no segundo (o componente ação, como, a locomoção; saltos ou elevações; giros ou rotações em torno do eixo da coluna; transferência de peso, de um apoio do corpo para o outro), no terceiro vértice (componente espaço, constituído pela “corêutica” de Laban, investiga-se o espaço no corpo-movimentos pequenos, médios e grandes e o corpo no espaço- movimentos nos níveis espaciais- alto; médio e baixo), no quarto vértice (dinâmica, que são as qualidades pessoais presentes na realização de um movimento, ligadas as características individuais e são classificadas por Laban em seu gráfico de esforço por meio de quatro fatores de movimento, força(peso): tempo; espaço e fluência e ritmos). E por último, o quinto Vértice, relacionamento (sentir a presença ou focar: aproximar ou estar perto; envolver sem tocar; tocar;abraçar; receber peso ou carregar parcialmente, e repetir o mesmo movimento).

<sup>11</sup> Níveis Espaciais: Compreende o terceiro vértice da Estrela Labaniana **ESPAÇO** (movimentos realizados nos níveis: alto, médio e baixo).

jarro, que perpassou nas mãos das crianças. Em seguida, por meio de fotos distribuídas na roda, apresentamos as roupas-figurinos e seus acessórios, que apareciam nas representações apreciadas.

Ressaltamos para as crianças, que essa dança era criada inspirada nas relações de trabalho e que as vestimentas das camponesas, na sua origem, eram simples e traduziam um cotidiano de tarefas. Portanto, é importante considerar que há um contexto social gerador das danças e no exercício da apreciação, enquanto segundo elemento da dança como linguagem, devemos problematizar, junto às crianças no apreciar de uma imagem, o aspecto do contexto das obras, como possibilidade de leitura da arte.

Desta forma, os momentos seguintes da aula se deram a partir de comentários com as crianças nos quais era mencionada a apresentação da dança do jarro como forma de apresentar as possibilidades de uso do jarro a partir dos movimentos que remetiam: beber água no Rio Nilo; tomar banho; brincar com a água; colocar o jarro em diferentes partes do corpo, como cabeça, local aonde as camponesas carregavam os baldes com água, dançando em diferentes níveis - alto quando dançava no chão ao banhar o rosto, médio - ao pegar água e alto - ao lavar os pés em pé.

Ao propor esse momento mencionado acima, o objetivo não seria de impor a forma como me movia para as crianças, considerando que numa relação de ensino e aprendizagem o conhecimento se partilha e se constrói com os sujeitos numa rede de trocas, portanto, a intenção justificava-se pela partilha de oferecer possibilidades de movimentos que os conduzissem nas suas movimentações, durante o experimentar corporal desta dança pelas crianças, comungando com um pensamento de Rangel (2008) acerca do aluno, podemos verificar que:

Ele apresenta o repertório de movimentos que tem. Leva um tempo até o corpo (a pessoa) adquirir e implementar novos movimentos e ter consciência de que ele não é um “recipiente”, onde tudo é “enfado” sem processamento, e leva um tempo também, para ele ter uma visão crítica saudável do que é ficar repetindo movimentos que, na grande maioria, nada tem relação ao próprio corpo (RANGEL, 2008, p. 12-13).

Aqui adentramos nas aulas seguintes na construção dos elementos imitação e improvisação, que se desdobrou na composição propriamente dita. Assim, como forma de estabelecer uma condução no dançar das crianças, considerando o repertório de movimentos que elas já possuem, somos colocados no encontro do Tema de Movimento I - Ênfase em partes do corpo de Rudolf Laban apresentada por Rangel (2008), como também dos componentes ação - segundo vértice da estrela e espaço - terceiro vértice da estrela.

Este elemento - ênfase em partes do corpo possibilitou para as crianças caminhos para uma pesquisa corporal da dança do jarro no momento em que as mesmas foram convidadas a experimentarem individualmente, e em seguida, em duplas no centro da roda como segundo momento desta aula. Eram, portanto, guiadas durante o indicar da fala, alternativas de uso do jarro no corpo em suas diversas partes, nos fazendo pensar que além das mãos havia outros lugares no corpo que podíamos dançar com o elemento jarro, na medida em que tocávamos este com o quadril, com os pés, com a cabeça, com o bumbum etc.

O componente da Estrela Labaniana “Ação” dialogava quando as crianças foram inquietadas a partir de uma linguagem lúdica e associativa relacionada aos seus fazeres cotidianos, quando: como seria pular corda com o jarro no Nilo? - nível alto (vértice Espaço), baixar para esconder-se nas margens do Nilo - nível baixo (vértice Espaço), sair de um lugar para o outro correndo nas margens do Nilo - deslocar-se (Vértice Ação).

Os elementos mencionados acima, nos permitem pensar na realização de movimentos, contextualizando como ocorreu o movimento; proporcionando a relação deste com a consciência do corpo a partir das ações corporais, na medida em que o fazer está inerente a um contexto histórico, ou seja, a origem da dança do jarro.

Diante deste contexto, Rangel (2008) compartilha um pensamento de Maria Duschenes que reflete sobre:

As ações corporais ajudam a trabalhar o corpo como todo, como uma unidade, por exemplo, na sequência: girar, pular, cair, espreguiçar, todo o corpo participa braços, pernas, tronco, etc, “tudo” gira, “tudo” cai. Observe uma criança tomando água, ou pegando uma bola. Todo o copo participa da ação, “parece que todo o corpo toma água ou pega a bola”. Como a experimentação, o conhecimento e exploração de possibilidades é a proposta de Laban, você já deve ter entendido que é desejável improvisar e criar dando ênfases a partes do corpo (DUSHENES *apud* RANGEL, 2008, p. 23).

Assim, as crianças quando foram convidadas a experimentarem a dança do jarro, compartilharam com seus colegas suas impressões e sensações no centro da roda, sendo colocadas no encontro da história de uma dança não por reproduzir passos, mas sim por vivenciarem e compartilharem entre si a dança do jarro delas, com a significação dada por elas, expressando a alegria, alegria esta proveniente das mulheres que se banhavam e pegavam água no Nilo.

Durante o compartilhar das crianças, no momento mencionado, percebemos que o elemento imitação, atuava como diálogo entre os corpos das crianças, na medida em que ao imitar o movimento do colega, as crianças cresciam ao que já estava fazendo e não o abandonavam, marcando aqui o encontro com o verdadeiro sentido de imitação, um sentido



que não se caracterizava como um mecanismo de mera reprodução generalizador-massificado, mas sim como mecanismo expressivo da dança no corpo, “organizados em seqüências significativas – de experiências que transcendem o poder das palavras e da mímica [...] uma linguagem que fala da vida e da relação do homem (corpo) com a natureza, a sociedade, com a cultura e a história” como revela Garaudy (*apud* PORPINO & LIMA, 2011, p. 119).

A improvisação neste relato de experiência das aulas interventivas na turma 3, difere do conceito de improviso como fazer qualquer coisa - descomprometido com um ensino intencional, se faz presente neste trabalho por uma intencionalidade crítica do fazer-pensar, criar conectando-se a uma rede complexa de circuitos como afirma Lobo e Navas (2008):

Na criação da dança estimulamos a percepção, mergulhando em nossos corpos, entrando em contato com uma rede complexa de circuitos e estados corporais, lançando-nos em expresso no espaço externo, selecionando e organizando o que faz sentido (LOBO & NAVAS, 2008, p. 77).

Como momento final deste dia, que trabalhamos com as crianças a dança do jarro, surgiu o interesse comum de germinar um processo coreográfico diante do que foi estudado e vivido desta dança. Os elementos da coreografia já estavam dispostos, cabendo sistematizá-los. É justamente neste ponto que abordamos outro fator problemático na área da dança, conhecido como as “dancinhas da escola” presentes em outros contextos que se configuram em algo corriqueiro não sendo este o caso aqui descrito.

Neste contexto corriqueiro, alguns profissionais da dança são colocados a produzirem coreografias para atender as ordens dos diretores, o que em sua grande maioria são elaboradas danças fragmentadas dos conteúdos temáticos. Portanto, este escrito nos apresenta caminhos para trilhar uma abordagem que venha a criar, durante as aulas, elementos para compor a coreografia, não fragmentando assim o ensino da dança, enquanto conhecimento, vinculando prática e teoria.

Comungando com o pensamento de Laban *apud* Marques (1999):

Percebemos que para Laban, a articulação de conteúdos específicos atua como elemento gerador do processo criativo. Infere-se, portanto, que a compreensão corporal e intelectual da linguagem da dança é elemento crucial no processo de educação, quer do indivíduo, como afirma em seu livro, quer do profissional de dança Laban (*apud* MARQUES, 1999, p. 278).

Portanto, as crianças são convidadas em um momento posterior, correspondente ao terceiro encontro de intervenção, para compartilharem na roda, quais movimentações elas

mais gostaram de realizar, acharam interessantes, como também, dos momentos que apreciaram na aula anterior, quando as mesmas dançavam em duplas no centro da roda.

Dessa maneira, a partir de um costurar dos movimentos de uns com os outros, a partir das ideias que percebiam ao dançar, as crianças se levantavam e demonstravam seus gostos, alegrias e estranhezas nesses movimentos. Ao olhar para a movimentação de uma criança, nesse momento de partilha, uma frase veio à tona em meu pensamento – “o corpo fala”, e mesmo sem esta criança falar verbalmente, dizia tudo corporalmente.

Compartilharei a seguir, um escrito elaborado por mim durante o mover dessa criança, nos fazendo refletir que no processo de criação, saber ler o que o aluno estava falando corporalmente foi imprescindível para a construção do conhecimento na medida em que identificamos e auxiliamos elementos norteadores para que o movimento ficasse ainda mais rico.

O corpo de um dos alunos nos falava, portanto: Esse corpo pedia emergencialmente mexer-se, não importava a direção, a velocidade ou qualquer tipo de pensamento que premeditasse esta ação. Começava então pelo crânio como se houvesse um fio em sua primeira vértebra e no ápice da cabeça, puxando para baixo, demonstrava uma facilidade enorme em isolar por instantes movimentações em determinadas partes do corpo e, ao mesmo tempo, dialogar com todas as partes do corpo. “Que corpinho pra ter um molejo danado”! Aquele movimento que parecia flutuar no tempo e espaço sustentado, singelo, sutil, não tinha pré-conceitos do que viria em seguida, arriscava há todo o momento novas movimentações na condição de estar no espaço do conhecido para a transição do desconhecido a cada instante.

Na leitura do corpo do aluno por meio do texto acima, fica perceptível o diálogo dos movimentos característicos do corpo dele ligados há uma nova rede de movimentos - dos movimentos estimulados pela história da dança estudada, pelo uso das ações corporais e da ênfase nas partes corporais, que germinam em outros novos movimentos. Desse modo, o processo de construção da coreografia, se deu na integração das impressões corponectivos<sup>12</sup> corpo e mente efetivados a partir da releitura nos corpos das crianças em face desta dança - dança do jarro, gerando a socialização das crianças ao dançarem todas juntas e em duplas, observando, compreendendo, experimentado e descobrindo novas possibilidades de movimentos.

Como último momento da aula, refletimos sobre os movimentos mais recorrentes durante o fazer e o apreciar da dança do jarro das crianças, como forma de sistematizá-los e

---

<sup>12</sup> Corponectivos: Diz respeito há um corpo conectado à mente, congregado a esta, integrados, como um só.

inserir-los na composição coreográfica. No decorrer da socialização dos conhecimentos construídos por cada criança, as ações e falas iam sendo elaboradas por mim junto com a professora de dança, a partir de sugestões de nomes, perguntas sobre a opinião dos nomes, quando, por exemplo, um colega que realizava tal movimentação, indagava-se: como a gente poderia nomear esse movimento, turma 3?

Desta forma, o processo de nomeação dos passos e sistematização foi se dando nas duas últimas aulas, finalizando as cinco intervenções por meio de um trabalho realizado em conjunto, nomeando e sequenciando da seguinte forma: Gira jarro, desce ao Nilo, jarro ombro, equilibra jarro, carregando água, pula no Nilo, nadando no Nilo, pegando água, banho no Nilo, bebendo água, Jarro no braço, Serpente no jarro, Piruetas no Nilo, Estátua egípcia, agradecer, tendo como nome da dança – Dança do Nilo, compartilhada na II Amostra Cultural Infantil do NEI.

## **5. REFLEXÕES TECIDAS SOBRE A PESQUISA: CONCLUSÕES**

Por se tratar de um trabalho de caráter exploratório-descritivo, significa que tive oportunidade de conhecer, na prática, os sujeitos participantes - as crianças, seus objetivos e o seu objeto de estudo - estudo sobre Egito Antigo. A partir desse tema, fomos construindo e definindo com as crianças o que iríamos estudar em dança, apresentando-as várias danças que compõem a cultura egípcia. Desse modo, através dos planos de aulas, pude aplicar atividades que envolviam o tema estudado, dialogando com o estudo das danças escolhido pelas crianças, modificando minhas estratégias na medida em que “bebia” nos elementos que as crianças apresentavam, como: inquietação em conhecer, debater, sugerir, vivenciar corporalmente e visualmente.

Este artigo nos permite pensar, a partir da abordagem Metodológica para as aulas de dança, advinda da Educação Dialógica discutida neste relato, tendo como elemento essencial do conhecimento o diálogo, como um elemento viabilizador de caminhos para se pensar na importância da efetivação da dança nas escolas, mediante ao pensamento de que Dança é movimento, desde do movimento visível aos olhos como aquele que ocorre internamente nos órgãos, envolvendo o corpo e suas expressões.

É através do corpo que nos comunicamos com o mundo, como revela Strazzacappa (2001) que tece reflexões do corpo no Espaço Escolar, quando nos fala que “o indivíduo age no mundo através do seu corpo, mais especificamente através do movimento. É o movimento

corporal que possibilita as pessoas se comunicarem, trabalharem, aprenderem, sentirem o mundo e serem sentidos”. (STRAZZACAPPA, 2001, p. 69).

Este escrito, durante seu compartilhamento, vai trazendo o que Reid (*apud* MARQUES, 1997, p. 23) chama por “o conhecimento *direto*, sem intermediação das palavras (ou do inglês "knowing this"), o conhecimento sobre as artes (do inglês "knowing that") e o conhecimento de como fazer algo (do inglês "knowing how")” que nessa efetivação da dança na escola, estes conhecimentos são traduzidos por Marques como aqueles que:

[...] equivaleriam a experimentar, sentir, fazer dança, enfim, para que construíssemos um conhecimento da dança em si; conhecer/saber disciplinas que não dizem respeito ao dançar propriamente dito, mas que indiretamente complementam este conhecimento; e aprender as habilidades necessárias para poder criar e dançar, respectivamente. (MARQUES, 1997, p. 23).

Deste modo, a partir destas reflexões tecidas acima, o artigo nos permite refletir a partir do cenário de ensino, dança e aprendizagem, vivenciado no Nei-CAp/UFRN, os seguintes pontos que fundamentam a Dança no meio escolar, como: formação metodológica e conceitual; conhecimento específico sobre a dança; Inserção da dança no Projeto Político Pedagógico; Reflexão sobre a Dança: Porque; O que e Como, Organização do trabalho pedagógico: do currículo/ do conhecimento escolar; do espaço; do tempo; do planejamento e avaliação. Valorização da participação do aluno no processo de pesquisa, criação e compreensão da dança como uma construção social, cultural e histórica produzida pela humanidade.

Desta forma, os planejamentos das aulas não foram realizados de uma única vez, a cada fala, curiosidades e necessidades da turma em conhecer mais sobre, ou se encantar mais por outras coisas, modificaram o percurso metodológico, não sendo calculado milimetricamente o caminho a percorrer, mas tendo como ponto de partida o Tema de Pesquisa Egito Antigo que permitiu novos desdobramentos para uma nova perspectiva da área do conhecimento - a dança.

Um dos pontos que considero interessante nesta pesquisa é de percebermos que ao longo da trajetória deste relato de experiência, o Tema de Pesquisa - Antigo Egito passou a assumir o conceito de Tema Gerador para a dança, conseqüentemente, este tema gerador se traduz como eixo norteador na medida em que referência o operar das relações de ensino-aprendizagem da dança no Ensino Infantil.

Sabemos das dificuldades que os profissionais da área de Dança enfrentam, a começar pela falta de estrutura das escolas e imposições da diretoria, mas é possível, neste contexto, trabalhar a dança a partir de temáticas significativas para o aluno, pois só assim, o

conhecimento passa a ser dialogado e frutificado no vértice - professor/aluno e não depositado neste. Esta seria umas das possibilidades de fazer a dança funcionar de fato nas escolas, e não somente de serem tratadas como reprodutoras, sem conteúdo, e o recorrente pensamento que os alunos trazem a tona: Mais professora para que estudar dança, só basta dançar!.

Pelo exposto, refletimos que é necessário sabermos como conduzir este Ensino da Dança tendo como foco um trabalho educativo que será de intermediar os conhecimentos existentes e oferecer condições de novos estudos para o aluno, cabendo ao professor estimular seu olhar de observador e pesquisador, estando sempre assumindo o processo de metamorfose “da borboleta no ato de lecionar, só assim de casulo à lagarta e da lagarta à borboleta” e por fim a reconstrução do processo incessantemente no seu fazer pedagógico.

Concluimos, portanto, com o pensamento de que o ensino da dança nas escolas só será efetivado integralmente como área do conhecimento, quando, em primeiro momento, o professor assumir uma postura de pesquisador, propositor mediante seu trabalho, saindo da sua zona de conforto a novos desafios.

## REFERÊNCIAS

BENGALA ou Bastão in Cadernos de Dança. Disponível em: <<https://cadernosdedanca.wordpress.com/2010/06/23/bengala-ou-bastao/>>. Acesso em: 10 NOV. 2015.

FREIRE, Madalena. A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora/ Madalena Freire Weffort.- Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.Coleção Educação e Comunicação: v.11).

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

\_\_\_\_\_. Pedagogia do Oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. JARRO in Cadernos de Dança. Disponível em:< <https://cadernosdedanca.wordpress.com/2010/06/30/danca-do-jarro/>>. Acesso em: 6 NOV.2015.

HISTÓRIA DA DANÇA. Danças milenares, acessado em: <http://histdanca.blogspot.com.br/>, acessado em 2015.

KRAMER, Sonia (coordenadora); PEREIRA, Ana Beatriz Carvalho; OSWALD, Maria Luiza Magalhães Bastos; ASSIS, Regina de (cols). COM A PRÉ-ESCOLA NAS MÃOS: uma alternativa curricular para a educação infantil. 4. Ed-Ática. São Paulo, 1992.

LIMA, Ruth Regina Melo de; PORPINO, Karenine de Oliveira. DANÇA: linguagem do corpo na educação de crianças In: JALLES, Antonia Fernanda; ARAÚJO, Keila Barreto de (org). Arte e Cultura na Infância. Natal (RN): EDUFRN, 2011.p. 117-134.

LOBO, Lenora; NAVAS, Cássia. ARTE DA COMPOSIÇÃO: teatro do movimento. Brasília: LGE Editora, 2008.

MARQUES, Isabel. Dançando na Escola, 1997. Disponível em <<http://www.esefap.edu.br/downloads/biblioteca/dancando-na-escola-1254151985.pdf>> Acesso em: 11 JAN. 2016.

\_\_\_\_\_. Revisitando a Dança Educativa Moderna de Rudolf Laban. **Sala Preta**, São Paulo, Universidade de São Paulo, v.2. 2002. Disponível em:<<http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57104>>.

NEI. <http://www.nei.ufrn.br/pagina.php?a=propostafron>. Acessado em 2016.

NEVES, Luis José, Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. Caderno de Pesquisas em Administração, São Paulo, v.1/ n. 3; 1996, p- 1.

RANGEL, Lenira. Os temas de movimento de Rudolf Laban: modos de aplicação e referências I, II, III, IV, V, VI,VII e VIII. São Paulo: Annablume, 2008. (Cadernos Corpo e Dança).

REGO, Maria Carmem Freire Diogénes. O Currículo em Movimento. Caderno Faça e Conte, Natal-RN, v.01, p. 61-80, 1999).

SOUZA, Luiza Monteiro. Dança, escola e educação: referências para o ensino-aprendizagem. Tucunduba, p.1-6: Disponível em: <<http://www.revistaeletronica.ufpa.br/index.php/tucunduba/article/download/18/5>>. Acesso em: 6, JAN 2016.

STRAZZACAPPA, Marcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. Cad. CEDES vol.21 no.53 Campinas Apr. 2001.