



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Danielle Berbel Leme de Almeida

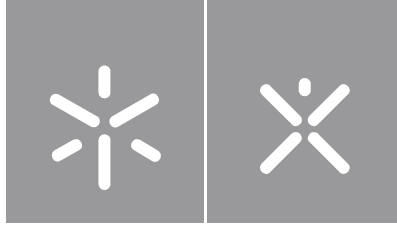
**Corpo/criança é movimento: um estudo  
em sociologia da infância sobre a  
dança da criança**

Danielle Berbel Leme de Almeida  
**Corpo/criança é movimento: um estudo em  
sociologia da infância sobre a dança da criança**

UMinho | 2022

abril de 2022





**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Danielle Berbel Leme de Almeida

**Corpo/criança é movimento: um estudo  
em sociologia da infância sobre a  
dança da criança**

Tese de Doutoramento  
Doutoramento em Estudos da Criança  
Especialidade em Infância, Cultura e Sociedade

Trabalho efetuado sob a orientação do  
**Professor Doutor Manuel Jacinto Sarmiento**

## **DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS**

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

### ***Licença concedida aos utilizadores deste trabalho***



**Atribuição-NãoComercial-SemDerivações CC BY-NC-ND**

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

## **DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE**

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mas declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

# **CORPO/CRIANÇA É MOVIMENTO: UM ESTUDO EM SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA SOBRE A DANÇA DA CRIANÇA**

## **RESUMO**

Nesta investigação, o corpo/criança é a dança, é vivo e repleto de movimento e de interação com o meio, onde, ao dançar, a criança estabelece (entre os pares, entre o espaço, entre os adultos e entre si próprio) relação com o mundo onde vive. Nesta interação, a criança se apropria da compreensão de mundo pela lógica do seu universo infantil e, por ela e nela, se exprimem as culturas de infância. Na cultura da infância a dança acontece com as mais variadas representatividades e por norma, são os adultos que organizam as atividades cotidianas das crianças e, nas práticas de dança, tais acontecimentos são prioritariamente construídos para que a criança (aluno) apenas copie ou imite o adulto (professor), não privilegiando momentos em que as próprias crianças criem suas danças e movimentos, principalmente quando estão em atividades livres. Mas, como são as atividades de dança que são originadas pelos corpos/crianças no desenvolver de seu cotidiano? Como são inseridas as propostas adultas, pelas crianças para vivenciarem suas danças? Assim, o objetivo desta pesquisa foi perceber que significados a criança atribui às práticas de dança inseridas no seu cotidiano e de que modo elas se constituem, enquanto conteúdo e forma, nas culturas infantis. O formato metodológico selecionado foi o estudo de caso múltiplo de orientação etnográfica, para tanto, foi utilizado o diário de bordo e o recurso às metodologias visuais, especificamente a fotografia e o vídeo. Desenvolvemos a criação do material investigativo em quatro contextos distintos, considerando a dança na escola, a dança na escola de dança, a dança no teatro e a dança na rua. A preocupação foi estabelecer permanentemente um foco nas ações das crianças e não na ação intencional dos adultos com as crianças. A pesquisa seguiu-se pautada nos princípios éticos, em que não apenas o consentimento das crianças e das suas famílias era garantido, mas também a permanente situação de assentimento. Procedemos a uma análise de conteúdo que encontrou e definiu as categorias da análise em função dos quatro contextos realizados: a dança e o corpo/criança, a aprendizagem, cultura e diversidade cultural, interação social, participação, imagem de si, transgressão e tempo. Esta pesquisa destaca que através da dança a criança recria a circularidade do seu tempo e desenvolve corporalmente suas ações livres e de colaboração entre os pares, pois, ao mover-se em forma de dança incorpora conhecimentos de si nas relações com as outras crianças, com os adultos e com sua própria imagem. Protagonizam suas ações e exercem seus direitos que potencializa a interação social, pois a dança proporciona aprendizagem na interação com o corpo/criança e seus movimentos dançantes onde corporifica suas ações de ser e estar no mundo e consegue expressar e organizar seus sentimentos e suas ideias. Das emergências anunciadas pelas crianças, direcionar o olhar para o que de fato é relevante para estes corpos deve ser pauta prioritária para aqueles que vem se debruçando nos estudos de dança com esta população. Foi através desta dança que as crianças, em um só corpo dançante, deram voz aos movimentos livres e expressivos que as acompanham, neste processo de criação acadêmica coletiva. Procuo finalizar com um espaço para o recriar. Uma outra vez com as crianças, uma nova dança das crianças.

**Palavras-chave:** corpo/criança, dança, sociologia da infância.

# **CHILD/BODY IS MOVEMENT: A STUDY ON CHILDREN'S DANCE IN SOCIOLOGY OF CHILDHOOD**

## **ABSTRAT**

In this investigation, the child/body is dance itself, alive, full of movement and interaction with the environment, where, while dancing, the child establishes (among peers, their surroundings, with adults and themselves) a relationship with the world they live in. During this interaction, the child seizes understanding of the world through reasoning in their own universe, and therefore through them and in them, childhood cultures are expressed. In childhood culture, dance takes place with the most varied representations and as a rule, it is adults who organize children's daily activities and, in dance practices, such events are primarily constructed so the child (student) only copies or imitates the adult (teacher), not prioritizing moments when children themselves create their own dance and movements, especially when they are in self-governed activities. Nonetheless, how are dance activities, originated by the child/bodies, introduced in the development of their daily lives? How are adult proposals injected by children into their dancing experience? Thus, the objective of this research was to understand what meanings children attribute to dance practices inserted in their daily lives and how they are constituted, through content and form, in childhood cultures. The methodological format selected was the multiple case study of ethnographic orientation. For this purpose, the resource of logbook and visual methodologies was used, specifically photography and video. We developed the creation of the investigative material in four different contexts, considering dance at school, dance at dance school, dance in theater and dance in the street. The concern was to permanently establish a focus on children's actions and not on the intentional action of adults with children, where the research was based on ethical principles, in which not only the consent of children and their families was guaranteed, but also the permanent situation of assent. We carried out a content analysis that searched for and defined the categories of analysis according to the four contexts performed: dance and the body/child, learning, culture and cultural diversity, social interaction, participation, self-image, transgression and time. This research highlights that through dance the child recreates the circularity of his time and bodily develops his free actions and collaboration among peers, because, when moving in the form of a dance, he incorporates knowledge of himself in the relationships with other children, with adults and with their own image. They lead their actions and exercise their rights that enhance social interaction, as dance provides learning in the interaction with the body/child and their dancing movements where they embody their actions of being and being in the world and can express and organize their feelings and ideas. From the exigencies announced by the children, to direct our view towards what is in fact relevant for these bodies should be a priority on the agenda for those who have been focusing on dance studies with this population. It was through this dance that the children, in a single dancing body, voiced the free and expressive movements that accompany them, in this process of collaborative academic creation. I try to end with a space for recreation. Another time with the children, a new dance from the children.

**Keywords:** body/child, dance, sociology of childhood.

## ÍNDICE GERAL

RESUMO .....	iv
ABSTRAT .....	v
ÍNDICE DE IMAGENS .....	viii
ÍNDICE DE TABELAS .....	x
ÍNDICE DE APÊNDICES .....	x
ÍNDICE DE ANEXO .....	x
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS .....	xi
PRELÚDIO .....	1
A dança das vozes .....	2
1º ATO .....	5
O abrir da cortina .....	6
Em síntese .....	15
2º ATO .....	16
A magia de se fazer dança: um caminho metodológico .....	17
Pesquisa Qualitativa .....	19
Estudo de Caso .....	20
Orientação etnográfica .....	22
A imagem como metodologia de pesquisa .....	25
Análise de conteúdo .....	27
Ética na pesquisa com crianças e suas imagens .....	31
A dança em contexto .....	36
A dança na escola .....	38
Para além da condição de aluno .....	41
Atividades livres, curriculares e não curriculares .....	43
A dança na escola de dança .....	52
Corpo bailante .....	53
Rotinas .....	55
A dança no teatro .....	64
Dança no palco .....	64
Dança e coreografia .....	68
A dança na rua .....	72
A Dança na programação cultural de Braga .....	73



A dança nas ruas da cidade de Braga .....	77
3º ATO .....	81
O grande bailado - A dança na construção da identidade infantil: Temas e episódios.....	82
Dança e corpo/criança .....	82
Dança e aprendizagem .....	90
Dança, cultura e diversidade cultural.....	105
Dança e interação social.....	117
Dança e participação .....	126
Dança e imagem de si .....	135
Dança e transgressão .....	148
Dança e tempo.....	157
Em síntese .....	171
RÉVERÉNCIA.....	172
O grand finale - a conclusão.....	173
REFERÊNCIAS.....	179

## ÍNDICE DE FIGURA

Figura 1: O caderno e o desenho.....	1
Figura 2: As crianças à espera da vez de dançar.....	5
Figura 3: Após a diversão com cocô do coelho da Páscoa.....	17
Figura 4: Desenvolvimento da análise segundo Bardin.....	30
Figura 5: As crianças escolhem participar ou não.....	33
Figura 6: As crianças em contextos.....	36
Figura 7: A roda das crianças e a sala.....	38
Figura 8: Entrada das crianças e espaço externo da sala.....	40
Figura 9: Pátio de brincar, rampa e palco.....	44
Figura 10: Pátio interno e externo para recreio.....	46
Figura 11: Educadora mostrando a dança dos Índios.....	48
Figura 12: Fachada da escola e salas de aula.....	54
Figura 13: O exercício novo.....	56
Figura 14: Momento da acolhida.....	57
Figura 15: Aquecimento locomotor.....	58
Figura 16: Exercícios do chão.....	60
Figura 17: Exercícios de deslocamento, criatividade e sequência no centro.....	62
Figura 18: Crianças nos 2 palcos.....	66
Figura 19: Espetáculo para crianças e espetáculo com crianças.....	67
Figura 20: Grandes e pequenos juntos.....	69
Figura 21: A coreografia das crianças no palco.....	71
Figura 22: Crianças a dançar sem sair do sítio.....	72
Figura 23: Festas oficiais da cidade de Braga com atividades de Dança.....	74
Figura 24: Exemplo de cartazes das festas de Braga. Fonte CMB.....	75
Figura 25: Exemplo da participação da criança nas festas de Braga.....	76
Figura 26: O B de Dança e a participação das crianças.....	77
Figura 27: O B de Dança e a participação das crianças.....	78
Figura 28: Campeonato mundial da dança.....	79
Figura 29: Muitos desafios no aquecimento.....	83
Figura 30: Treinar o exercício da maçã.....	84
Figura 31: Estrela na mão.....	86
Figura 32: Observar dançando com o corpo todo.....	91
Figura 33: O espaço de assistir e estar.....	93

Figura 34: Ensaio da coreografia no palco .....	95
Figura 35: Ensaio da coreografia no palco .....	96
Figura 36: A espera para entrar em cena.....	98
Figura 37: Estudo sobre os índios.....	105
Figura 38: Mostrar dança dos índios.....	106
Figura 39: Crianças a criar a dança .....	107
Figura 40: A dança no pátio .....	109
Figura 41: Multiculturalidade das crianças da rua .....	112
Figura 42: Multiculturalidade das crianças da rua .....	113
Figura 43: Os grandes dançam para os pequenos .....	115
Figura 44: Crianças e adultos na dança da festa de Natal .....	118
Figura 45: A dança da festa de Natal .....	120
Figura 46: Crianças observam com o corpo todo .....	121
Figura 47: Crianças ganhando espaço para dançar.....	122
Figura 48: Alunas da turma dos 6 anos .....	126
Figura 49: Meninas aceitando participar .....	128
Figura 50: Exercício preferido .....	129
Figura 51: Combinar os passos da criação .....	130
Figura 52: Exercício de ser público e apresentar .....	131
Figura 53: Muitas poses .....	135
Figura 54: Estrela com o corpo de todas no chão .....	136
Figura 55: Evento com crianças que dançam na rua.....	137
Figura 56: Corpos a dançar na praça.....	138
Figura 57: A mais pequena também participa.....	139
Figura 58: Crianças no meu colo para ser fotografadas.....	140
Figura 59: Crianças no meu colo para ser fotografadas.....	141
Figura 60: Dançar com as amigas .....	142
Figura 61: O Ballet da minha casa.....	143
Figura 62: A dança para eu fotografar.....	144
Figura 63: Formas de estar com o corpo em roda.....	148
Figura 64: Os meninos no canto a arrumar.....	149
Figura 65: O corpo no castigo.....	151
Figura 66: O local perfeito para a dança .....	153
Figura 67: Instruções e agradecimento no palco .....	158
Figura 68: Figurino, cabelo e maquiagem .....	159

Figura 69: A longa espera.....	160
Figura 70: Crianças em cena.....	162
Figura 71: Mais espera.....	163
Figura 72: Fim da segunda atuação.....	164
Figura 73: Posição para a coreografia.....	166
Figura 74: O último dia com a aula de dança.....	173
Figura 75: O Réverênce e o fechar das cortinas com o final do espetáculo das crianças .....	178

### **ÍNDICE DE TABELAS**

Tabela 1: Teses de Doutorado de dança relacionadas com crianças .....	11
Tabela 2: Categorias de análise .....	29
Tabela 3: Aprendizagens na dança.....	50
Tabela 4: Os objetivos da aula de Ballet .....	63

### **ÍNDICE DE APÊNDICES**

APÊNDICE A - Modelo de consentimento informado para pais e responsáveis.....	191
APÊNDICE B - Modelo de consentimento para as crianças .....	193
APÊNDICE C - Modelo de consentimento informado para instituições colaboradoras.....	194
APÊNDICE D - Modelo de consentimento informado para instituições colaboradoras.....	196

### **ÍNDICE DE ANEXO**

ANEXO A - Autorização para uso de imagens públicas .....	198
----------------------------------------------------------	-----

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

**AEC** – Atividade de Enriquecimento Curricular

**c.e.m** – Centro em Movimento

**CMB** – Câmara Municipal de Braga

**DDD** – Dias Da Dança

**DGE** - Direção Geral de Educação

**IPSS** - Instituição Particular de Solidariedade Social

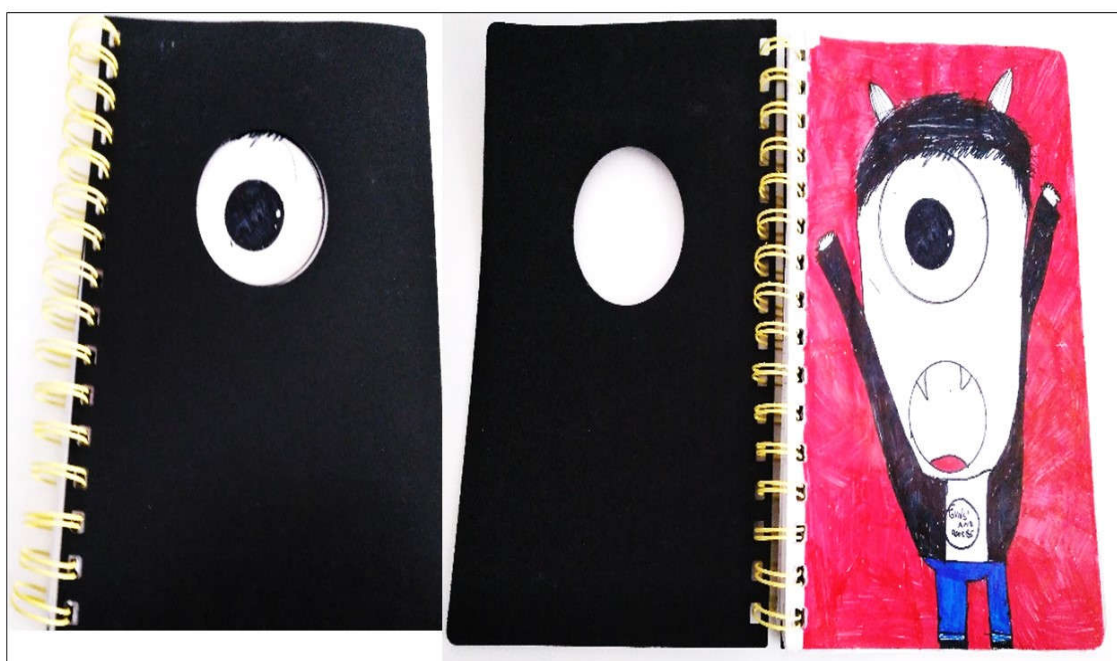
**OCEPE 2016** - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

**UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## PRELÚDIO

*“Esqueceste de mostrar o caderno, vá lá, mostra.”* Fui solicitada por uma das meninas, mas logo incorporado pelas outras meninas quase como um coro. No início da aula, as meninas se sentam em roda para fazer a chamada ou para conversarem um pouquinho, elas contam alguma coisa do dia, ou da semana, e sempre pedem para ver meu caderno. O caderno que uso para pesquisa, onde anoto, escrevo, rabisco situações das ações das crianças. *“Agora o desenho!”* Abro a primeira capa e elas desatam a rir e a dizer coisas *“que olho tão grande”* ou *“é um vampiro?”* O caderno que uso, mostrado na figura 1, tem uma primeira capa preta com um buraco redondo, minha filha fez um desenho na folha a seguir e as meninas bailarinas adoram ver o caderno com o desenho surpresa todas as aulas e tentam decifrar minha letra e perceber alguma coisa que escrevi. A aula não começa sem que elas me olhem, se olhem, respirem e eu conte o que iremos fazer no dia. Quando, por algum motivo, pulo uma dessas etapas, mesmo a etapa de mostrar o caderno, elas reclamam e dizem que não podemos começar pois falta algo<sup>1</sup> (nota de campo: 07/02/2019).

**Figura 1: O caderno e o desenho**



*Nota.* Caderno utilizado para anotações das observações da pesquisa com uma ilustração que de certa forma causava curiosidade e diversão para as crianças. Fonte: Foto da investigadora, 2018.

<sup>1</sup> Por entender que toda escrita da tese é permeada pela minha autoria, mas também um diálogo com autores e com as crianças, optei por usar ora a primeira pessoa no singular, ora a primeira pessoa do plural e ora a terceira pessoa do singular. Este conjunto de estratégia vem sendo discutido na academia (Oliveira et al., 2014) e incorporado nas publicações de teses recentes dentro da linha de pesquisa da sociologia da infância, principalmente as investigações de orientação etnográfica (Campos, 2020). Sendo de nacionalidade brasileira, o texto está escrito na vertente brasileira da língua portuguesa.

## **A dança das vozes**

O caderno, o desenho, as escritas, as crianças, seus movimentos, suas danças... Para conseguir dar início a este percurso artístico/acadêmico recorro aos símbolos que marcaram esta investigação com crianças e suas ações dançantes. O caderno com escritas em uma caligrafia apressada, pouco compreensível para meninas em processo de alfabetização, assim como um desenho cômico, feito pelas mãos de outra criança, são aqui reportados para servir como um primeiro sinal, aquele onde as bailarinas e bailarinos se aquecem, retocam a maquiagem, verificam os cabelos, se movimentam para o palco à espera do terceiro sinal que dará início a parte dançante de todo espetáculo.

Mas o enredo não acontece só no palco, assim como esta investigação não é apenas esta escrita. Temos os bastidores, os ensaios, as montagens, as ideias movimentadas e discutidas entre todos. Mas também temos o público, aquele que assiste, que lê com o corpo todo, sente e interpreta com os seus modos de vida. Assim será em toda esta tese, escrita com muitas mãos, com muitos movimentos dançantes que vão e vem com o sentido atribuído a este espetáculo, esta investigação, “[...] uma escrita que adota uma espécie de estética da reticência, da escrita que surge, da escrita que alude” (Ferrante, 2019, p.41).

Uma escrita que agora observa os movimentos dançantes das crianças através de um ecrã, um momento pandêmico<sup>2</sup> e histórico que obrigou o mundo a dançar a partir de casa, a bailar pelo computador, a estar junto com o corpo ausente, a ter pressa e ao mesmo tempo pedir calma, a querer mover-se e necessitar estar parado. A criação dos dados desta pesquisa aconteceu anteriormente; felizmente pude observar crianças dançarem junto com as outras crianças, em um teatro, na escola, na escola de dança, nas ruas da cidade, alegres, sem máscaras, usando o corpo todo, livre, fluido e sem medo. Mas esta escrita abarcou outra situação que não pode passar despercebida. O modo de dançar mudou, pelo menos por enquanto não temos mais palco, não podemos ir ao teatro, as salas de dança ganharam as salas das casas, o toque do professor agora é imaginado, sentido como num espetáculo.

Mas e como fica esta escrita? Como dar voz aos movimentos das crianças que dançavam livremente nos arquivos da pesquisa e agora gritam em silêncio no confinamento de suas casas? Missão especial esta que me cabe, trazer suas danças presentes ao mundo esquisito, mostrar os seus movimentos autênticos e livres com um misto de saudosismo e vontade de fazer de novo.

[...] Acaba assim por não se afastar muito da aplicação da velha fórmula: deixo o resto à vossa imaginação. E dá o seu melhor quando aquilo que é sugerido por quem escreve faz parte da experiência comum. Procurei durante muito tempo aprender essa arte e tentei muitas vezes

---

<sup>2</sup> A escrita e conclusão da tese aconteceram em pleno fervilhar da pandemia mundial do covid-19.

praticá-la. Mas devo dizer que escrevo com maior empenho quando me ponho a escavar situações e sentimentos mais do que usuais, que por hábito, para evitar o que poderia perturbar-nos, tendemos a calar. Não me interessa escrever qualquer coisa de nunca escrito. Interessa-me o habitual, ou melhor, aquilo a que para nossa tranquilidade impusemos uma categoria habitual. Interessa-me para o investigar e desordenar e para nada calar (Ferrante, 2019, p. 42).

Busco na fala de Elena Ferrante um apoio para minhas escolhas, onde busquei dialogar com as ações das crianças num investigar e narrar, apoderado do meus status adulto, porém procurando trazer sempre, e principalmente, as ações das crianças participantes desta investigação artística/acadêmica em um só corpo, um único espetáculo.

Ao entender que a escrita é também uma das minhas composições, busquei a intensidade e potencialidade que me cabe ao dar voz às movimentações dançantes das crianças participantes nesta grafia como forma de espetáculo. Assim, procurei estabelecer a escrita da tese como um bailado em 3 atos: Prelúdio – A dança das vozes, 1º ato – O subir da cortina: introdução à dança, 2º ato – A magia de se fazer dança: um caminho metodológico, 3º ato – O grande bailado: temas e episódios e Révérence – O Grand finale: a conclusão; procurei desta maneira atender as necessidades e estabelecer um diálogo entre a sociologia da infância e os estudos da dança de forma cênica/acadêmica.

O Prelúdio – A dança das vozes é uma nota introdutória sobre o contexto em que a tese foi concebida, escrita e finalizada. Uma construção do cenário do bailado onde esta escrita se encontra, situando o público/leitor com a melhor estratégia para apreciar a obra.

No 1º ato – O subir da cortina: introdução à dança é onde o espetáculo se inicia. Apresento a proposta artística/investigativa, anunciando os intérpretes, os termos e posições assumidas para o desenrolar de todo bailado e do percurso de escrita. Iniciei abordagens epistemológicas sobre a temática em questão, sobre os caminhos assumidos e as concepções que ancoram a pesquisa, assim como todas as questões relacionadas ao recorte temático, e, da mesma forma, quais os temas que não foram o foco desta pesquisa. Em todo 1º ato, busquei iniciar o público/leitor e vos apresentar toda temática envolvida que antecede o processo metodológico, onde a magia da dança acontece.

No 2º ato – A magia de se fazer dança: um caminho metodológico, dedico-me a explicar os caminhos e os métodos da pesquisa. O paradigma que ampara as questões metodológicas, as escolhas e os detalhes que embasam os contextos da investigação, da criação dos dados, das análises e posicionamentos éticos assumidos. Já neste ato, entrelaçado com as ações e falas das crianças, trago a revisão de literatura necessária para melhor entender as questões da pesquisa, abrindo caminho para perceber a dança na construção da identidade infantil.



Dentro do espaço reservado para o 3º ato – O grande bailado: temas e episódios, a discussão da dança na construção da identidade infantil encontra-se concebida com a maior parte da pesquisa empírica, as ações das crianças e as discussões frente às tensões das ações dos adultos. Neste ato discuti alguns temas relacionado ao universo infantil emergido da pesquisa, tais como: a dança e o corpo/criança, a aprendizagem, cultura e diversidade cultural, interação social, participação, imagem de si, transgressão e tempo. Apesar de se encontrarem dentro deste grande capítulo a maioria dos episódios retirado da pesquisa empírica, as ações das crianças estão dissolvidas no decorrer da tese de forma a alinhar a epistemologia com a presença textual das crianças.

É no Réveréce – O Grand finale: a conclusão que se dá o fechamento das questões abordadas na investigação e das futuras possibilidades de pesquisas proveniente desta abordagem, assim como um esclarecimento das situações que não foi possível aprofundar, deixando, assim, fagulhas lançadas para novas pesquisas que envolvam a temática em questão para continuar o diálogo entre a dança e a sociologia da infância.

Tenham todos um bom espetáculo!

## 1º ATO

“Falta muito para a nossa vez?” A frase era repetida de tempos em tempos pelo grupo de crianças, aqui retratadas na figura 2, que iriam dançar no palco pela primeira vez, não seria o ensaio, seria a estreia! Seria a vez das crianças brilharem sozinhas e mostrar tudo que sabiam e trabalharam durante o ano, seria a vez de dar voz aqueles corpinhos tão sedentos de expressão e dança (nota de campo: 25/05/2019).

**Figura 2: As crianças<sup>3</sup> à espera da vez de dançar**



*Nota.* Crianças participantes desta pesquisa sentadas a espera de poderem ensaiar e atuar no teatro pela primeira vez.  
Fonte: Foto da investigadora, 2019. Reprodução de imagem autorizada.

---

<sup>3</sup> As fotografias foram tiradas com autorização expressa de todas as crianças, seus responsáveis legais e das instituições aqui representadas. Será abordado o tema com mais detalhamento dentro do grande ato metodológico.

## **O abrir da cortina**

Pronto! Toca o terceiro sinal, as cortinas se abrem e lentamente as crianças se posicionam para iniciar sua dança. Agora é a vez das crianças! De ouvir (com o corpo todo) como significam as práticas de dança cotidianas que estão inseridas nas mais diferentes formas, nos mais variados contextos das suas vidas. Partindo da premissa de que toda criança dança, se expressa artisticamente e tem muito a dizer, a presente pesquisa situa-se na concepção da criança enquanto sujeito de direitos, do movimento enquanto linguagem, da pesquisa com crianças a partir do referencial da sociologia da infância e dos significados para as práticas de dança.

Tais inquietações passam por uma investigadora que também foi uma criança dançante, uma bailarina que escolheu a dança para aprofundar seus estudos, transformar em trabalho e agora em pesquisa. Uma investigadora que agora dança junto com as crianças que participaram desse estudo e desta coreografia acadêmica formando um só corpo, uma corpo-grafia. Queremos com este conceito de corpo-grafia fazer alusão à ideia de escrita (grafia) do qual o corpo é pertencimento nesta tese, amparada na relação entre corpo e escrita de Roland Barthes (Barthes, 1987), nas pesquisas cartográficas do corpo e das coreo-grafias de dança.

Para a escrita da corpo-grafia da tese, passaremos a adotar o conceito de corpo/criança por entender que a criança é e está o corpo, desconsiderando a terminologia de que a criança tem ou possui um corpo. Este conceito se ampara na concepção de corpomídia (Katz, 1994, 2018; Greiner & Katz, 2015), que entende o corpo sempre como o resultado provisório de acordos contínuos entre os mecanismos que promovem as trocas de informação, onde o corpo em movimento precisa da relação com o espaço para acontecer, para se atualizar, pois é quem favorece a existência da comunicação. Assim, esta ideia se estabelece com a afirmação de que o corpo simplesmente (e apenas) não é, o corpo está. Não sendo uma substituição meramente retórica de verbos, porque um corpo sempre se mostra a si mesmo, o que equivale dizer que ele sempre se apresenta com a coleção de informações que o constituem naquele exato momento (Katz, 2005).

O corpo/criança é a dança, é vivo e repleto de movimento e de interação com o meio, onde, ao dançar, a criança estabelece (entre os pares<sup>4</sup>, com o espaço, com os adultos e entre si próprio) relação com o mundo onde vive e, nessa interação com o meio, a criança se apropria da compreensão de mundo pela lógica do seu universo infantil (Giguere, 2011). Esta relação é profundamente simbólica, por que nela se exprimem as culturas de infância (Sarmiento, 2004).

---

<sup>4</sup> A palavra “pares” está escrita em toda tese para se referir ao coletivo pertencente a mesma categoria geracional, como, por exemplo, um grupo de crianças (Corsaro, 2011).

Nas culturas da infância a dança acontece com as mais variadas representatividades. Por norma, são os adultos que organizam as atividades cotidianas das crianças e, nas práticas de dança, tais acontecimentos são prioritariamente construídos para que a criança (aluno) apenas copie ou imite o adulto (professor), sendo vista como atividades sem funções artísticas momentos em que as próprias crianças criam suas danças e movimentos, principalmente quando estão em atividades livres. Mas, como são as atividades de dança que são originadas pelos corpos/crianças no desenvolver de seu cotidiano? Como são inseridas pelas crianças as propostas adultas para vivenciarem suas danças?

Isabel Marques defende o direito de as crianças protagonizarem suas atividades de dança: “para que tenham uma experiência corporal estética, cada criança deve também ter a oportunidade de estabelecer relações entre quem, o quê, como, onde se dança, esse é o cerne do trabalho com a linguagem – as infinitas redes de relação que podemos formar.” (Marques, 2013, p.47).

Apesar das indicações acima mencionadas, não encontramos estudos que refletissem sobre a perspectiva da criança acerca da atividade de dança e que significados lhe atribui, como a percepção, como a interpretação, como a corporificação e que espaço a dança, de fato, tem dentro das escolas e dos cotidianos das crianças.

Com efeito, a pesquisa sociológica com crianças surge da consolidação dos estudos a partir da convergência de dois fatores: a criança como sujeito de direito e a criança como ator social (Corsaro, 2011). Perceber o interesse da criança e o seu protagonismo como ator social implica algumas significações: as crianças são dotadas de poder e simbolização, reflexão e de iniciativas para a ação social; são e estão sujeitas à socialização da cultura adulta e, ao reproduzi-la, configuram-na em culturas e ordens sociais infantis; (re)produzem sentidos na/sobre a vida social e que são por elas influenciados e podem ainda instituir outras que alteram o próprio espaço social da infância (Ferreira, 2010).

A infância, enquanto categoria geracional, é uma ideia moderna que ficou remetida para o limbo das existências meramente potenciais, que, durante grande parte da história, deixou as crianças serem consideradas como meros seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia existencial. A institucionalização da infância no início da modernidade se configura com a criação de instâncias públicas de socialização, especialmente através da institucionalização da escola na família nuclear moderna (Sarmiento, 2004). Com a entrada da mulher no mercado de trabalho e as reorganizações familiares, as instituições escolares tornaram-se um instrumento para a educação da infância (Ariès, 1981) e após inúmeros ajustes e constantes reformulações, hoje, como um fator de impacto dentro as relações sociais que movimentam esta categoria geracional, as instituições de ensino fazem parte do cotidiano das crianças.

As crianças passam grande parte do dia nas instituições de ensino, desde escolas de ensino formal até escolas especializadas em dança, onde a dança se insere em inúmeros momentos, com atividades preparadas para tal finalidade, ou como propostas inseridas nas brincadeiras e momentos livres entre os pares. A categoria geracional infância é vivenciada pelos corpos/crianças em circunstâncias plurais, os atores sociais desta categoria (o menino e a menina) são percebidos na construção desta pesquisa como sujeitos de direitos, de competências e capacidades, portanto protagonistas de seus mundos.

Tais concepções são sustentadas pela sociologia da infância onde a criança é vista como constituinte e construtora da cultura e das relações sociais no presente, sendo que suas experiências e vivências são importantes desde o início de sua história. Não se trata, então, de percebê-la como uma promessa, um vir a ser, mas sim como alguém que é, no presente. Nesta perspectiva, a infância é vista como uma parte importante da vida humana, repleta de vivências que são relevantes para a própria criança e para todos os envolvidos, sem perceber a infância como um período de preparação para uma vida que virá a ser (Dias & Ferreira, 2019).

Esta percepção também se aplica à concepção de dança abordada ao logo de toda investigação, uma dança proveniente das movimentações dos corpos/crianças participantes desta pesquisa, na relação e essência de suas capacidades momentâneas e em constantes transição com o mundo onde está inserido. Uma dança sem rótulos, sem predefinições estéticas, livre de julgamentos e de denominações adultocêntricas.

Amparada por uma construção histórica ocidental da dança cênica, mas reorganizada no mundo das crianças, a dança que abordaremos aqui na tese é, também, uma abordagem da dança enquanto manifestação de emoções proveniente da dança primitiva, onde, assim como as crianças, os movimentos dançantes são representações de suas histórias de vida. Muito além das denominações estéticas da dança na contemporaneidade, onde são pautadas estratégicas para um corpo expressivo/artístico, a dança das crianças se configura em um universo paralelo e codependente dos encontrados nas concepções adultas.

No universo adulto, a definição de dança está intimamente ligada às regras estabelecidas por diversas teorias que buscam sistematizar uma determinada orientação com referência a um conjunto de especificidades relacionadas com as ações mecânicas, utilização do espaço e relação com a música (Motari, 2013). Essas foram as orientações e demonstrações mostradas pelas crianças no decorrer desta pesquisa, que direcionou o olhar, principalmente, para estas especificações originárias deste universo infantil.

Assim, serão constituídas e descritas em toda a corpo-grafia desta tese, as relações corpo/criança e dança em um estudo amparado pela sociologia da infância.

Corsaro (2011), afirma seu posicionamento em relação aos estudos sociológicos da infância com a defesa da participação coletiva das crianças na sociedade como fruto de uma “reprodução interpretativa”. A participação das crianças nas rotinas culturais é um elemento essencial desta reprodução. O caráter habitual, considerado como óbvio e comum, das rotinas fornece às crianças e a todos os atores sociais a segurança e a compreensão de pertencerem a um grupo social. Por outro lado, essa previsibilidade fortalece as rotinas, fornecendo um quadro no qual uma ampla variedade de conhecimentos socioculturais pode ser produzida, exibida e interpretada, tornando as rotinas âncoras que permitem que “os atores sociais lidem com a problemática, o inesperado e as ambiguidades, mantendo-se confortavelmente no confinamento amigável da vida cotidiana” (Corsaro, 2011, p.32).

Quando Corsaro se refere à reprodução interpretativa, o autor está reforçando uma base para uma sociologia da infância, substituindo os modelos lineares de desenvolvimento social individual da criança pela visão coletiva, a visão produtiva-reprodutiva. Neste sentido, as crianças participam espontaneamente como membros ativos das culturas da infância, entre os pares e com a cultura dos adultos.

Embora a sociologia da infância seja uma parte recente dos Estudos da Criança, a produção sociológica da infância em Portugal (onde a investigação decorre e se ampara academicamente) procurou estabelecer-se para além das pesquisas sociológicas gerais, buscando, desde sempre, estabelecer relações com outros domínios do conhecimento relevantes para o conhecimento acerca das crianças, como as ciências da educação, as ciências da comunicação, a psicologia cultural e social, a antropologia, as ciências jurídicas e, no campo sociológico, as sociologias da educação, das desigualdades e da família. Do mesmo modo, sempre evitou o confinamento a uma concepção autocentrada no seu universo linguístico ou cultural, procurando estabelecer vínculos com vários espaços de produção linguística (Sarmiento, 2018a). No caso desta tese as relações privilegiadas são estabelecidas entre a sociologia da infância, os estudos da dança e com os estudos do corpo.

Na pluralidade das fontes que constitui a sociologia da infância, esta não se limita apenas a estudar, única e exclusivamente, as crianças, mas sim a totalidade da realidade social que se ocupa esta categoria geracional: as crianças constituem a porta de entrada fundamental para a compreensão do desenvolvimento como um todo, suas relações não só com outras crianças, mas também como se constituem nas relações com os adultos (Sarmiento, 2009).

Tais relações são projetadas no universo da dança enquanto área de conhecimento que, durante um longo tempo, privilegiou a visão adultocêntrica nas tomadas de decisões para as práticas e estéticas dançantes, inclusive (e principalmente) com as crianças. Nesta pesquisa, a visão das crianças se configura na tensão relacionada às submissões frente à ordem adultocêntrica, na qual o universo da dança é pautado, desde o ensino propriamente dito, com funções claras para os alunos intérpretes, ao que é considerado e nomeado dança pelos adultos e pelas crianças. Esta denominação (do que é dança ou não) é constantemente recriada no universo das crianças, sendo reconfigurada em detrimento dos rótulos a que a dança sofre imposto pelos adultos.

Outra denominação que parece ser pertinente salientar diz respeito aos modos como a infância tem vindo a ser teorizada pelos adultos, como uma infância sociologicamente interpretada e construída, a partir das formulações normativas produzidas pelas e nas instituições sociais, mas também a partir das práticas sociais das crianças e da sua ação na sociedade (Sarmiento et al., 2017). A proposta da criança cidadã constrói uma teoria sobre a criança enquanto sujeito político, onde são atores de seus processos, que se revertem também enquanto momentos de cidadania ativa (Trevisan, 2014).

A visão de criança cidadã, que ocupa um lugar político na sociedade, é abordada nesta pesquisa reforçando seu papel nas atividades dançantes, sempre pautada na ideia da criança sujeito de direitos e de como as crianças se apropriam dos direitos, desenvolvendo participação com modo de decisão nos assuntos que lhe dizem respeito. A criança cidadã dançante é aqui apresentada como protagonista ativa das ações propositoras da e com a dança dentro de suas atividades cotidianas, influenciando diretamente em seus modos de se apropriar das movimentações artísticas/expressivas de seus corpos/crianças.

Procuramos identificar os estudos mais recentes que assentam nesta relação entre a sociologia da infância e a dança. O que distingue as pesquisas de doutoramento desenvolvidas dentro da perspectiva da sociologia da infância nos últimos tempos (Campos, 2020; Rodrigues, 2020; Silva, 2018; Castro, 2018; Carvalho, 2020; Maia, 2019) e que tem por finalidade enriquecer e fortalecer, cada qual abordando uma parcela específica, este campo de estudo, sempre coloca a criança como protagonista, reafirmando a importância de trazer para os estudos acadêmicos a sua visão de mundo.

No entanto, o universo das investigações em dança que envolva infância e criança, não foram encontradas pesquisas<sup>5</sup> que abordassem a sociologia da infância ou que priorizassem a visão das crianças em relação as suas práticas dançantes. As pesquisas de dança encontradas e que envolvessem,

---

<sup>5</sup> As pesquisas aqui referidas são de tese de doutoramento feitas em Portugal sobre o recorte temporal de 10 anos e foram priorizadas buscas de investigação em dança envolvendo a criança.

mesmo que indiretamente ou nas entrelinhas, a criança ou o universo infantil foram as seguintes, mostradas e apresentadas na tabela 1.

**Tabela 1: Teses de Doutorado apresentadas em Portugal sobre dança relacionadas com crianças (2012 – 2018)**

<b>TÍTULO</b>	<b>UNIVERSIDADE</b>	<b>ESPECIALIDADE</b>	<b>AUTOR</b>	<b>ANO</b>	<b>ASSUNTO</b>
Padrões rítmicos de locomoção de crianças com três, quatro e cinco anos em situação de dança com música gravada	Universidade Nova de Lisboa	Ensino e psicologia da música	Paulo Jorge Ferreira Rodrigues	2012	Identifica o repertório locomotor utilizado pelas crianças quando dançam com música gravada e caracteriza as estruturas rítmicas dos padrões de locomoção e a sua utilização em frases de movimento.
A Compreensão do Corpo na Dança: um olhar para a contemporaneidade	Universidade Técnica de Lisboa	Dança	Katia Simone Martins Mortari	2013	A tese questiona e problematiza o ser humano em situação de Dança considerando o fenómeno dança como um espaço de ação, criação e superação.
A Dança e o Poder ou o Poder da Dança: Diálogos e Confrontos no século XX	Universidade Nova de Lisboa	História da Arte Contemporânea	Maria João Castro	2013	Relaciona o papel da arte da dança com o poder, caracterizando os seus diálogos e confrontos ao longo do século XX.
A dança nas escolas do ensino básico em Portugal: concepções e práticas dos professores do 3.º ciclo	Universidade de Lisboa	Dança	Luisa del Rocio Cobeña Alegre	2015	O estudo desenvolveu-se a partir das concepções subjacentes às práticas dos professores que lecionam Dança nas escolas portuguesas na área da Educação Física (EF), de Educação Artística (EA) e das Atividades Rítmicas e Expressivas do Desporto Escolar (ARE do DE), do 3.º Ciclo de Ensino Básico.
A Dança Criativa e a Aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Contributos de uma abordagem interdisciplinar no Estudo do Meio, no Português, na Matemática e na atitude criativa	Universidade de Lisboa	Dança	Cristina Alexandra Marques Leandro	2015	Analisa a dança criativa como um meio de aprendizagem interdisciplinar de conteúdo das áreas curriculares e da criatividade.
Benefícios afetivosociais da prática da dança para estudantes dos núcleos de arte da Prefeitura do Rio de Janeiro	Universidade de Lisboa	Dança	Valéria de Assumpção Silva	2015	Investiga o papel atribuído à Dança, no âmbito da dimensão afetivosocial compreendendo como se reflete na vida (pessoal e social) dos jovens estudantes.
As Conceções pessoais da Criatividade em Dança dos professores e alunos do Ensino Artístico	Universidade Nova de Lisboa	Psicologia e Educação	Ana Isabel Pereira e Silva Marques	2016	Aprofunda e desenvolve o conceito de Criatividade, delimitado à Dança, enquanto atividade formativa do Ensino Artístico no Sistema Educativo Português.



"We'd learn in a different way. Instead of listening, we did things" Body and movement in primary school education	Universidade do Minho	Sociologia da Infância	Joana Campos Louçã	2016	A tese estuda a participação das crianças em escolas, através da expressão corporal e do seu movimento livre, invertendo a disciplina da escola tradicional indutora da passividade.
Processos de Criação Coreográfica Contemporânea em Portugal: uma proposta de intervenção artístico-pedagógica	Universidade de Lisboa	Dança	Madalena Xavier Santos Rodrigues da Silva	2017	O estudo investiga o fenómeno da dança contemporânea, através dos processos criativos que conduzem à construção da obra coreográfica e a possibilidade de estes se fazerem refletir em contextos de formação.
O Ensino-Aprendizagem das Técnicas de Dança Contemporânea no Ensino Artístico Português Uma proposta de intervenção para a atualidade	Universidade de Lisboa	Dança	João Carlos Martins Parreira Fernandes	2018	Reflete sobre a realidade atual dos sistemas de ensino artístico especializado e apresenta uma proposta de intervenção traduzida em linhas orientadoras para as técnicas de dança contemporânea.

*Nota.* Tabela com as teses encontradas com relação ao tema da pesquisa. Fonte: Tabela elaborada pela investigadora com dados retirados dos repositórios das respectivas universidades apresentadas, 2021.

Na busca efetuada foram encontradas inúmeras outras pesquisas efetuadas em Portugal, nos últimos 10 anos, sobre dança e suas infindáveis implicações. O recorte selecionado e referido na tabela acima foi feito por aproximação, mesmo que nas entrelinhas, com algum tema abordado na tese. Algumas investigações tratavam as crianças propriamente ditas, outras trabalhavam abordagem genéricas que serviam a todos os corpos dançantes.

Assim, para incorporar a escrita e a discussão da tese, abordaremos outras publicações de dança (Marques, 2013; Salvador, 2013; Almeida, 2013; Almeida, 2019; Andrade, 2018; Almeida, 2017; Santos, 2017; Andrade, 2016), e publicações sobre o corpo, movimento e linguagem (Garanhani; Paula, 2020; Alessi; Garanhani, 2019), efetuadas no Brasil que relacionam a dança e o corpo com a temática da infância procurando nas entrelinhas dos discursos algo que possa iniciar o diálogo e alavancar novas investigações. São estudos que possuem alguma incidência sobre a criança.

Paralelamente aos estudos acadêmicos, incorporamos os movimentos associativos de dança. Tais movimentos acontecem em Portugal com propostas da fruição artísticas dentro dos serviços educativos, onde são abrangidos projetos com e para crianças dentre as propostas destinadas à comunidade de modo geral. Serviços como o DDD – Dias Da Dança da Fundação Serralves na cidade do Porto, como a programação dedicada a infância do c.e.m – Centro em Movimento de Lisboa e o D de Dança em Braga contribuem para o diálogo entre o fazer artístico, o corpo/criança dançante e as investigações acadêmicas de um modo geral<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> Para saber mais <https://www.serralves.pt/> e também <https://c-e-m.org/>

É importante destacar que esta investigação não pretende discutir a pedagogia da dança, na forma como é estruturada e as melhores formas de trabalhar o fazer pedagógico em dança, não pretende discutir a inegável contribuição para a vida das crianças, ou de como o dançar favorece o desenvolvimento da lateralidade, coordenação motora, criatividade, melhora a ansiedade e outros inúmeros benefícios. Percorre um caminho que pode passar por estas questões, mas para focar melhor a apreensão da dança das crianças, procura sempre estabelecer o contraste com as atribuições idealizadas pelos adultos. Nesta pesquisa abordaremos a dança **da** criança e a dança **com** a criança, deixando para um segundo plano<sup>7</sup> a dança **para** a criança. Trata-se de uma investigação que estuda as ações das crianças no contexto da dança.

Assim, o objetivo foi perceber que significados a criança atribui às práticas de dança inseridas no seu cotidiano e de que modo elas se constituem, enquanto conteúdo e forma, nas culturas infantis, a partir de algumas especificidades:

1. Compreender e interpretar como e onde a dança acontece e como é denominada pela criança nos seguintes espaços: escola, rua, escola de dança e teatro;
2. Entender o significado que a criança atribui à dança;
  - 2.1. Encontrar as motivações das crianças para dançar;
  - 2.2. Reconhecer como as propostas de dança se iniciam e como as crianças se envolvem;
  - 2.3. Interpretar a dança das crianças no quadro das culturas infantis;
  - 2.4. Conhecer como a criança pequena denomina e entende a dança;
3. Identificar os espaços/tempos da dança infantil;
  - 3.1. Reconhecer em quais momentos acontecem as práticas de dança;
  - 3.2. Saber que espaço a dança possui no cotidiano infantil;

A escolha para a escrita desta corpo-grafia não procurou, exclusivamente, separar os assuntos por tópicos destinados para a revisão de literatura. Foi, ao longo do texto, alinhavado todo o necessário do estado da arte, de modo que o diálogo entre a parte empírica da pesquisa, onde as crianças aparecem na sua substância e forma, esteja diretamente entrelaçado com as pesquisas acadêmicas e publicações relevantes, onde abordaremos com mais detalhes questões relacionadas a dança, o corpo/criança e a sociologia da infância.

Reforçando que a parte escrita da pesquisa corresponde apenas a uma das etapas da investigação e salientando meu percurso com as crianças no terreno, procuro minimizar o próprio olhar

---

<sup>7</sup> Serão abordadas algumas questões metodológicas ou estruturais da dança para as crianças no decorrer da tese apenas como forma de exemplificar as situações de danças onde os corpos/crianças estão inseridos.

adulto enquanto investigadora durante todo processo, um “adulto atípico” que buscou uma interação mais igualitária com as crianças, procurando se despir da posição habitual de adulto comum (Corsaro, 2011), ao entrar no universo infantil sem as amarras impostas pela hierarquia de idade que vem a séculos estabelecendo relações autoritárias, pois ser um adulto atípico é abrir mão da autoridade do saber, buscar enxergar a partir do ponto de vista e interesses da criança, colocando-se neste lugar de questionar as verdades construídas e legitimadas pelo pensamento adultocêntrico (Santos & Macedo, 2020).

Para este efeito, Corsaro (2005, p.446) menciona a necessidade de “tornar-se nativo” para conseguir entrar na vida cotidiana das crianças tornando-se uma delas tanto quanto possível, uma espécie de criança grande. Assim, tanto na minha estadia com as crianças como nas interpretações de suas ações, procurei despir-me da minha posição adulta e encontrar em mim a criança que ainda me compõe.

## Em síntese

Neste bailado em 3 atos abordaremos as ações do corpo/criança no contexto da dança, percebendo como é denominado e incorporado o corpo dançante dentro das culturas da infância a partir de um estudo pautado pela sociologia da infância. Esta corpo-grafia é composta como uma das partes estruturantes de um conjunto de ações que representam a investigação artística/acadêmica, iniciada com este primeiro ato introdutório em uma espécie de aquecimento corpo/texto, que permitirá ao público/leitor adentrar comigo (e com as crianças) neste espetáculo por mim aqui narrado.

O próximo ato será composto por toda a metodologia que faz a dança acontecer em forma de tese, passo a passo, movimento a movimento, método a método. Uma apresentação dos contextos dançantes das crianças, suas movimentações, seus corpos posicionados e os *placements*\* necessários para que a dança ganhe forma.

Continuação de um bom espetáculo.

---

\* Palavra em francês que significa lugar, colocação, muito usada dentro do universo da dança para designar os lugares no palco para cada formação de um espetáculo.

## 2º ATO

“<sup>9</sup>Pisar no chão com a ponta do pé  
Tocar o céu com a palma da mão  
Manter ereta a postura  
Amolecer a cintura  
Balé precisa de dedicação  
O bê-a-bá é o pas de bourrée  
Depois vem o pas de deux, dois pliés  
Nasci para ser bailarina  
É só por a sapatilha  
Já sinto bater o meu coração  
Papai um dia me deu um conselho  
Treinar sozinha na frente do espelho  
Às vezes sonho que estou dando um salto  
E caio bem no meio de um palco  
Com longos alongamentos  
O corpo é um instrumento  
Balé precisa de dedicação”

Ze Tatit / Sandra Peres

---

<sup>9</sup> Letra de uma música utilizada pelas crianças para dançarem nas aulas de dança e que narra, poeticamente, uma metodologia de dança.

## A magia de se fazer dança: um caminho metodológico

*“Olha a investigação é assim: vamos ter que descobrir a cor do cocô do coelho da Páscoa”*  
Disse uma das bailarinas assim que perguntei *“Lembram do que é uma investigação?”* quando entregava a folha para participar (ou não) da pesquisa para algumas meninas que faltaram a aula passada. Todas deram risadas, mas ela explicou corretamente, usando um exemplo meu, com suas próprias palavras e deu para perceber que todas entenderam o que era uma investigação e entenderam que poderiam decidir sozinha participar ou não da pesquisa. Com toda explicação e dado a parte cômica de imaginarem o cocô do coelho da Páscoa exemplificado na figura 3, estiveram a fazer movimentos relacionados com o tema a se divertirem, felizes por protagonizarem suas escolhas (nota de campo: 24/01/2019).

**Figura 3: Após a diversão com cocô do coelho da Páscoa**



*Nota.* Meninas bailarinas no início da aula, após a explicação do que é investigação a se divertiram com a parte divertida de pensarem no cocô do coelho da Páscoa. Fonte: A investigadora, 2018. Reprodução de imagem autorizada.

O propósito desta investigação não é a de descobrir qual é a cor do cocô do coelho da Páscoa, mas é de disponibilizar as possibilidades de “falas” dos corpos/crianças participantes deste estudo. Com o exemplo acima mencionado percorro as trajetórias metodológicas que compõem o desenho

investigativo desta corpo-grafia que percebe o corpo/criança como parte do seu ambiente de existência, com suas especificidades físicas e simbólicas, suas danças, seus modos de vida e estabelece um caminho repleto de interação **com** as crianças e suas danças, **com** seus corpos/movimentos e suas falas integradas por reconhecer, valorizar e explicitar, assumindo sempre os dilemas éticos e todas as responsabilidades acadêmicas e sociais enfrentadas nesta investigação **com** as crianças, tendo o princípio do superior interesse **da** criança.

Esta pesquisa leva em conta que, embora possuindo competências distintas das dos adultos, as crianças são competentes e experts dos seus mundos de vida. Assim, o processo de criação de toda corpo-grafia da tese assumiu que todo corpo/criança tem o seu lugar de direito, enquanto alguém que possui uma voz reveladora de aspetos que não poderão ser desocultados de outra forma que não a partir delas próprias (Fernandes & Souza, 2020).

Para atender a demanda da voz da criança e por perceber que as crianças colocam suas próprias ações em relação com os outros e com os contextos em que e com que interagem, a investigação define-se por um paradigma interpretativo (Amado, 2013), que “ocupa-se, precisamente, das dimensões intersubjetivas da ação” (Sarmiento, 2011c, p. 10), onde o conhecimento científico dos fatos sociais, através de uma interação entre o investigador e os atores sociais, reconstitui a complexidade da representação social. Dado que a realidade social é construída através das interpretações entre o mundo real e seus atores sociais (Sarmiento, 2020). Nesse pressuposto, a pesquisa tem uma proposta qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994) onde concentra o foco na percepção e a compreensão humana a partir de diferentes pontos de vista, sendo interpretativa, situacional e experimental (Zanette, 2017).

Os diferentes pontos de vistas apresentados nesta investigação foram criados para integrar, como objeto de investigação, alguns contextos em que o corpo/criança ocupa, com suas danças, as atividades rotineiras das crianças. Assim, a pesquisa se caracteriza como um estudo de caso múltiplo de orientação etnográfica, que consiste na investigação da particularidade e da complexidade de um ou vários casos singulares (Amado, 2013; Bogdan & Biklen, 1994; Stake, 2011), onde o estudo com orientação etnográfica (Graue & Walsh, 2003) tem como principal recurso metodológico a observação participante que visa entender os sentidos que as crianças dão ao seu mundo. Fazer um registro interpretativo dos sentidos que atribuem a suas práticas e perceber as razões das escolhas, dos propósitos. Esse estudo se encaixa nas metodologias observacionais e coloca as crianças no lugar de sujeitos da pesquisa (Marchi, 2018; Sarmiento, 2011c).

## **Pesquisa Qualitativa**

Por priorizar as interpretações das realidades sociais das crianças, o estudo define-se como uma pesquisa qualitativa (Amado, 2013; Bodgan & Biklen, 1994). Durante a realização da pesquisa, algumas questões apareceram de forma imediata, enquanto outras foram aparecendo no decorrer do trabalho de campo. A necessidade de dar conta dessas questões, para poder encerrar as etapas da pesquisa, frequentemente nos leva a um trabalho de reflexão em torno dos problemas enfrentados, erros cometidos, escolhas feitas e dificuldades descobertas. A pesquisa qualitativa, apesar dos riscos e dificuldades que impõe, revela-se sempre um empreendimento profundamente instigante, agradável e desafiador (Zanette, 2017).

Dos desafios apresentados nesta pesquisa com crianças, é importante salientar que esse tipo de investigação se ocupa com os processos, ou seja, saber como os fenômenos ocorrem e como são as relações estabelecidas entre esses fenômenos. A abordagem qualitativa prioriza estudos de significados, significações, representações sociais, simbolizações, simbolismos, percepções, pontos de vista, perspectivas, vivências, experiências de vida, analogias. O foco de sua atenção é centralizado no peculiar, buscando mais a compreensão do que a explicação dos fenômenos estudados. Os métodos qualitativos produzem explicações contextuais geralmente ligadas a atitudes, crenças, motivações, sentimentos e pensamentos da população estudada (Martins & Bógus, 2004).

Assim, a pesquisa qualitativa tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social, reduzindo a distância entre teoria e dados, entre contexto e ação. Os estudos são feitos no local de origem dos dados e se assemelham aos procedimentos de interpretação dos fenômenos que empregamos no nosso cotidiano. Os procedimentos de criação de dados assumem configurações diferentes de acordo com o contexto interativo, variando de tempos em tempos, harmonizando-se com as mudanças. Nestas pesquisas, não são os participantes que precisam adaptar-se ao método proposto, mas é o método que se deve adaptar aos participantes com uma observação de proximidade, ou seja, um estilo de pesquisa que prefere o aprofundamento dos detalhes para a reconstrução do quadro geral. Daí os estudos intensivos realizados em um número reduzido de casos, ao invés dos estudos extensivos. Os resultados da pesquisa qualitativa são textos que se baseiam em uma forma colaborativa entre a voz do pesquisador e a dos participantes (Cardano, 2018).

Participantes e pesquisador estabelecem a relação de conhecimento entre iguais, pois o objeto e o sujeito do conhecimento coincidem, ambos são atores sociais envolvidos em processos de vida em comum na sociedade. Assim, o critério de cientificidade passa a ser a intersubjetividade, pois o conhecimento é construído pelo sujeito e pelo objeto numa relação dialética, são os três aspectos que



nos permitem caracterizar uma abordagem qualitativa: primeiro, de caráter epistemológico, relaciona-se com a visão de mundo implícita na pesquisa, onde o pesquisador busca uma compreensão subjetiva da experiência humana; segundo, se refere ao tipo de dados que se objetiva criar, dados ricos em descrições de pessoas, situações, acontecimentos, vivências; terceiro, quanto ao método de análise, que, na pesquisa qualitativa, busca compreensão e significado contextual e não evidências universais (Abrantes & Martins, 2007).

Bogdan and Biklen (1994) evidenciam algumas características fundamentais para definir uma pesquisa qualitativa. Segundo os autores, na pesquisa com proposta qualitativa o instrumento principal é o investigador que participa da criação de dados no ambiente natural, onde todas as situações decorrem. A pesquisa é essencialmente descritiva e o foco principal situa-se no processo e não visa obter exatamente um produto ou simplesmente um resultado específico. Todo processo é analisado de forma indutiva, onde não se objetiva confirmar hipóteses, mas as informações criadas passam por um processo de análise semelhante à de um funil, onde, com o decorrer das leituras, se estreitam e se tornam questões mais importantes, pois, o significado é de grande importância para a investigação.

Na abordagem qualitativa, o pesquisador substitui as correlações estatísticas pelas descrições e conexões no momento da interpretação dos dados, o material obtido exige do pesquisador uma capacidade integrativa e analítica, que depende do desenvolvimento criativo e intuitivo. A intuição aqui mencionada não é um dom, mas uma resultante da formação teórica e dos exercícios práticos do pesquisador. Já no desenvolvimento do emprego de metodologias quantitativas, o que se procura é justamente o contrário, isto é, controlar o exercício da intuição e da imaginação, mediante a adoção de procedimentos bem delimitados, que permitam restringir a ingerência e a expressão da subjetividade do pesquisador (Martins, 2004). O procedimento escolhido que melhor define o propósito desta investigação (os contextos e as crianças) é o estudo de caso.

## **Estudo de Caso**

Para dar continuidade aos critérios anteriormente descrito das características da pesquisa qualitativa, o enquadramento que melhor define a investigação é o estudo de caso etnográfico, que consiste na investigação da particularidade e da complexidade de um caso singular (Bogdan & Biklen, 1994; Stake, 2011; Amado, 2013). O estudo de caso deve ser aplicado quando o pesquisador tiver o interesse em pesquisar uma situação singular, em que o caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenvolver do estudo.

O estudo de caso visa à descoberta, enfatiza a interpretação em contexto, de forma a retratar a realidade completa e densa, usando uma variedade de fontes de informação que revelam experiência direta e permitem generalizações naturalísticas procurando representar os diferentes, às vezes conflitantes, pontos de vista presentes numa situação social. Tal estudo procura responder a questões de **como** e **por quê** certos fenômenos ocorrem, adotando um enfoque exploratório e descritivo, permitindo ao pesquisador estar aberto às descobertas, estruturando-se em três fases: fase exploratória; delimitação do estudo e coleta de dados; análise dos dados e realização do relatório (Meirinhos & Osório, 2016).

A fase inicial constitui a preparação do terreno de pesquisa. É o momento que define mais precisamente o objeto, de especificação dos pontos críticos e das questões que serão levantadas, do contato com o campo e com os sujeitos envolvidos, de selecionar as fontes que servirão para criação de dados. Esse começo não tem a intenção de determinar qualquer posicionamento, ao contrário, o interesse será de explicitar, reformular ou, até mesmo, abandonar alguma questão inicial (Stake, 2011).

Como preparação inicial deste estudo de caso múltiplo, as delimitações e especificações dos contextos<sup>10</sup> investigativos (escola, escola de dança, teatro e rua) aconteceram por conveniência, tendo como fator principal ser frequentado por crianças com suas danças.

Como contextos, foram incluídos na proposta um Centro Social da cidade de Braga, uma instituição de inspiração religiosa inserida em uma região central da cidade que acolhe crianças de 0 até 6 anos. O grupo designado para minhas observações foi a turma 2 dos 5 anos onde me receberam com muito entusiasmo para uma parceria de descobertas e movimentos.

Para as observações na escola de dança foi escolhido a turma dos 6 anos de iniciação ao Ballet Clássico do Conservatório de Música e Dança de Bragança, com o grupo composto por 10 meninas que frequentavam as aulas de ballet 1 vez por semana com a duração de 1:30 minutos.

Em relação as observações feitas no contexto teatro foram privilegiadas as atividades de dança que envolvem crianças. Um episódio dentro de um Teatro da cidade de Braga com um espetáculo interativo de dança protagonizado por bailarinos profissionais voltado ao público infantil, um festival de dança com uma proposta de apresentações competitivas protagonizado apenas por crianças de 4 a 6 anos e um grupo de 11 alunos do primeiro ano do primeiro ciclo que participaram pela primeira vez de um espetáculo de dança em um teatro profissional, dentro de um espaço cultural na cidade de Braga.

Para as observações referentes ao contexto rua, as crianças observadas eram participantes das programações culturais da cidade envolvendo dança. Todas as atividades fazem parte do programa

---

<sup>10</sup> Detalhado a seguir com especificidades particulares de cada contexto

cultural oficial promovido pela cidade de Braga que vem se destacando em propostas artísticas que envolvem crianças de todas as idades. Foram analisados tanto episódios de dança espontânea como participações de crianças em festivais competitivos de dança estruturada pela cidade.

Constituem o foco da observação participante:

- Como a criança, ao se movimentar espontaneamente, inicia sua dança;
- De que maneira a dança é significada pela criança;
- Que espaço a dança ocupa dentro das atividades cotidianas da criança;
- Onde, ao dançar, existe a relação com o adulto;
- Quando acontece a criação de dança entre as crianças;
- Como essas experiências são entendidas pelos pares.

Entrevistas espontâneas com crianças.

- Quando, como, onde e o que as crianças desejam falar sobre a dança.

A partir disso, iniciou-se a fase de criação de dados, seguida da análise, redação e interpretação e discussão dos resultados. É importante acrescentar que essas três fases não constituem uma sequência linear, havendo uma superposição entre elas. Não tem como precisar um instante de separação, uma vez que elas se interpolam em vários momentos, sugerindo apenas um movimento constante no confronto da teoria empírica (Mozatto & Grzybovski, 2011). A Criação de dados é emergente e a análise é indutiva devendo sempre acompanhar o desenvolvimento da investigação (Amado, 2013).

Em síntese, esta pesquisa constitui um estudo de caso múltiplo, ou seja, um estudo de mais de um caso particular e foi feito através de uma pesquisa que assume uma perspectiva interpretativa e que se centra nos fenômenos simbólicos e culturais das dinâmicas de ação. Tais enquadramentos foram realizados numa orientação etnográfica.

### **Orientação etnográfica**

Esta pesquisa é concebida como orientação etnográfica (Graue & Walsh, 2003), para perceber como as crianças se apropriam do universo simbólico e como protagonizam suas relações corpo/criança e a dança. As pesquisas com abordagem etnográfica assumem a observação participante como técnica de criação de dados e pressupõem um trabalho de campo que acontece com o envolvimento intenso e intersubjetivo no campo da pesquisa (Marchi, 2018).

O envolvimento nesta pesquisa aconteceu em 4 contextos<sup>11</sup> diferentes, onde a dança é parte estruturante da rotina das crianças. A etnografia impõe uma orientação do olhar investigativo para os símbolos, as interpretações, as crenças e valores que integram a vertente sociocultural das dinâmicas da ação na dança infantil.

Tais ações são perpassados de detalhes, incidentes, imprevistos e descobertas. Como a abordagem etnográfica exige uma forma autêntica de atuação, foi necessário entrar em contato com a realidade vivida pelas crianças e compartilhar seu universo, num exercício que vai além de captar e descrever a lógica de suas representações e visão de mundo, numa relação de troca (Bezerra, 2010).

A permanência na pesquisa foi a forma que possibilitou ter acesso pessoalmente às informações, através da observação participante e do compartilhar das vivências com as crianças (Sarmiento 2011c). Sendo um trabalho demorado permite ampliar as possibilidades de escuta (Coutinho, 2010).

O foco da observação foi o conjunto de comportamentos, costumes, hábitos, rituais e crenças. Foi preciso tornar-se observador-participante para validar as informações através de uma observação criteriosa que implica saber ouvir, escutar, ver, fazer uso de todos os sentidos, ponderando sobre o momento certo para perguntas e por vezes esperar mais do que o imaginado (Amado, 2013). Nesta pesquisa, as entrevistas formais não foram necessárias, as informações podem chegar sem que se faça qualquer esforço para obtê-las e isto ajuda significativamente na manutenção do relacionamento estabelecido (Bezerra, 2010).

O relacionamento é estabelecido à medida que a permanência no terreno aumenta. A presença do investigador externo introduz um cenário de complexificação das relações sociais no seu interior, sendo que a dinâmica de estranhamento e proximidade com as crianças se constituiu como um desafio para a investigação. Todo entendimento do outro exige uma postura vigilante, para que se consigam fazer os ajustes necessários no processo da observação participante, criando uma relação favorável e de confiança com as crianças. Além disso, ainda requer perspicácia do pesquisador para compreender os mundos das crianças, sendo suas opiniões e posições nem sempre expressas pela oralidade, portanto é imprescindível uma postura do pesquisador comprometida e respeitosa (Campos, 2020).

Postura respeitosa nas investigações de abordagens etnográficas com crianças exige que o investigador possa compreender que significados as ações das crianças têm ou assumem no sistema simbólico das suas culturas infantis. Sendo necessário estabelecer uma ligação ao nível microscópico, em que a ação é pormenorizada, descrita e registrada pelo investigador a um nível mais amplo, que tem

---

<sup>11</sup> Entende-se por contexto um espaço e tempo cultural e historicamente situado no aqui e agora específico, um mundo apreendido através da interação (Graue; Walsh, 2003).

por referência um mundo de significados recorrentes das culturas da infância. Porém, a interpretação de fatos e atos observados no âmbito das culturas infantis não pode deixar de estar relacionado com as culturas envolventes, sendo que a ideia de realizar pesquisas com crianças significa também alcançar compreensão sobre a sociedade de forma mais abrangente (Marchi, 2018).

A forma abrangente de realização desta pesquisa conta com a utilização da descrição densa onde o etnógrafo inscreve o discurso social e transforma o acontecimento passado em um relato onde “ele observa, ele registra, ele analisa” (Geertz, 1989, p.30) que significa menos descrever as minúcias ou detalhes de um fato (essa é só a primeira etapa ou condição da sua realização) e mais situar essa descrição na teia simbólica em que esse fato se inscreve. É necessário interpretar quais significados, ações ou os eventos acionados pelos atores no campo da pesquisa têm para eles próprios e enunciar o que esse significado informa sobre a cultura a que se refere (Marchi, 2018).

São palavras performativas, ordens, indicações, pedidos, sugestões, e interlocuções onde se apreendem os sentidos dos diferentes mundos de vida. A recolha desse material linguístico é quase sempre realizada num contexto comunicativo, no qual o investigador conversa, observa, entrevista e realiza a interação verbal que lhe permite apreender e interrogar os múltiplos sentidos que se cruzam com um resultado de um processo investigativo que se caracteriza pela intensidade das relações em presença. Assim, em uma escrita densa, característica fundamental desta pesquisa, não se coletaram dados, foram produzidos muitos dos materiais na interação social com as crianças, ou seja, todo material produzido não é dado, mas criado (Sarmiento, 2011c).

A natureza do processo interativo decorre em função das questões que aborda e que não se limita somente à exterioridade do trabalho de observação e da sua descrição sistemática por meio de registros dos escritos. Neste pressuposto, a pesquisa etnográfica não repete de uma realidade para outra e não é absoluta pois se altera tanto como regra metodológica, quanto como técnica dos registros da observação (Jorge, 2009). Para criação dos dados desta pesquisa foi utilizado como instrumento o diário de bordo com notas da observação participante.

Para capturar melhor o mundo das crianças e seus sentidos fez-se uso, para além do diário de bordo, do recurso das metodologias visuais, designadamente a fotografia e o vídeo. O uso dos diferentes instrumentos permite fazer uma triangulação, que tem como objetivo esclarecer um determinado fato, acontecimento ou interpretação, a partir de três (ou mais) fontes, três tipos de dados ou três métodos diferentes, sendo considerada como a confirmação dos dados (Sarmiento, 2011c). Tais elementos visuais tornaram-se imprescindíveis para conseguir captar, com algum detalhe a mais, as movimentações do

corpo/criança e suas danças, integrando assim o uso das imagens como metodologia da pesquisa com criança.

### **A imagem como metodologia de pesquisa**

Para compor o texto da tese, as imagens fotográficas aqui apresentadas são parte estruturante da pesquisa e não têm, apenas, um caráter ilustrativo. Nesta corpo-grafia escrita, a foto é também integrante dos símbolos que constituem as premissas desta pesquisa. O uso da imagem permite o acesso a determinadas situações sociais e culturais ritualizadas ou de processos educativos específicos, que podem ser inacessíveis à observação e/ou impossíveis de serem anotadas ou descritas com fidelidade no diário de bordo. A pesquisa imagética abre um leque de possibilidades para os caminhos seguidos no decorrer da investigação, podendo utilizar-se o material fotográfico e cinematográfico disponível como dado, fazer a análise e a interpretação sistemática da pesquisa ou planejar como procedimento e resultado de sua observação (Jorge, 2009).

Para incorporar a observação participante adotada nesta investigação, tendo em vista que as metodologias visuais não são usadas como auxiliares documentais e sim como processos de produção da investigação, a fotografia torna-se um objeto comunicativo construído a partir de um ponto de vista particular, que exprime uma realidade social, sob forma de imagem, de uma interpretação socialmente determinada do real, como sugere Sarmiento (2014):

A imagem é simultaneamente um artifício e um artefacto: artifício porque ela resulta de um processo de seleção, recorte e fixação de uma parcela do real; artefacto porque atualiza uma capacidade de configuração técnica desse ato de fixar impressões visuais. Ela é, geralmente, o produto de um indivíduo, inserido num grupo, multiplamente condicionado pelos diversos “círculos sociais” de inserção social e de socialização (Sarmiento, 2014, p.8).

A relação social do corpo/criança que dança inscreve-se nas imagens apresentadas nesta corpo-grafia investigativa. As fotografias e vídeos criados são imagens elaboradas para aperfeiçoar e complementar a observação, disponibilizando dados analíticos, e enquanto objeto de estudo, remetendo-a para um vasto espectro conceptual e empírico, que abarca múltiplos fenómenos em busca de entender o contexto social e cultural da sua produção. Implica reconhecer a sua especificidade enquanto código comunicativo e campo semiótico, no qual as qualidades de uma imagem, tal como as de uma letra ou palavra, não possuem um valor inato, incontestável e permanente. Uma determinada imagem pode fazer sentido num contexto e, noutras circunstâncias, se transfigura em função dos olhares que lhe são dirigidos (Campos, 2011).

A imagem tem a função do direcionamento do olhar, enquanto as palavras a função da criação livre da imagem. Quando apresentada uma fotografia de determinada parte do corpo, por exemplo, inevitavelmente o olhar estará voltado para esse corpo específico, e, quando escrevemos sobre o corpo, deixamos que a imagem do corpo seja espontaneamente criada pelo leitor. Nesta pesquisa, a imagem capturada é um olhar dentro dos diversos enquadramentos possíveis que resulta da interação que privilegia um recorte peculiar, capaz de capturar o acaso e eternizar instantes. A fotografia representa uma visão simbólica da imagem original, um recorte, onde a dança, que responde ao tempo presente, permite à fotografia a capacidade de congelar e eternizar o momento (Ricco & Azevedo, 2017).

O momento fotografado dentro da pesquisa leva a possibilidade das suas inferências com propriedades de memorização, representação e interpretação dos dados da realidade. Ao fazer da observação imagética um substrato que acumula abundantes informações para a investigação cumpre a função da descrição imediata da observação direta do universo e dos fenômenos culturais dos corpos/crianças com suas danças. A imagem é simultânea e, em função do seu caráter contextual, ela está incontestável e intimamente ligada à cultura das crianças (Jorge, 2009).

Tal ligação que a imagem possui com o universo das crianças<sup>12</sup> desta pesquisa, faz com que o uso da fotografia e do vídeo como metodologia de pesquisa não sejam entendidos como substitutos da palavra, das suas tecnologias e convenções (Sarmiento, 2011b). São contributos na medida que são, também, corpo-grafia da pesquisa e falam por imagens o que as palavras não conseguem, ou não podem dizer. Nesta pesquisa, o poder de decidir o que fazer na investigação foi partilhado entre as crianças participantes da pesquisa, não limitando a uma única pessoa o poder de produzir imagens, mas disponibilizando a produção das imagens também pelas crianças em uma partilha de poder, levando em consideração que as crianças, enquanto sujeitos da pesquisa, são melhores conhecedoras do universo ao qual fazem parte. Daí se lhe tenha sido atribuído o poder de conceber, planejar e executar, em parceria, a recolha das imagens.

Toda recolha de imagem criada a partir deste olhar investigativo e colaborativo faz alusão a câmara fotográfica como um objeto de interferência e intervenção na vida das crianças porque produzirá ou reproduzirá uma imagem íntima ou de sua intimidade (Jorge, 2009). A utilização das metodologias visuais parte do princípio de que as crianças não detêm capacidade de expressão verbal idêntica à dos adultos. Assim, o uso desta metodologia foi estruturado visando dar conta da ação das crianças, pela possibilidade de acesso à linguagem corporal, ao movimento, às interações e à sequência das práticas

---

<sup>12</sup> Como abordado mais a frente em Dança e imagem de si.

sociais num espaço-tempo infantil determinado, e, potenciada pelo recurso à gravação vídeo, sendo, deste modo, produzida uma importante informação visual para análise e interpretação.

O material imagético criado para análise e interpretação através da observação participante e detalhado a partir da descrição densa não são meros auxiliares documentais. Ele decorre de processos de produção do conhecimento e induz a tarefa de descobrir as estruturas conceituais que informam os atos das crianças com o discurso social e tentar construir um sistema de análise com o ato simbólico de dizer sobre ele mesmo, ou seja, sobre o seu papel na e pela cultura (Geertz, 1989).

Como método de interpretação do material criado foi feito o uso da análise de conteúdo.

### **Análise de conteúdo**

Para a análise dos dados foi utilizada a análise de conteúdo que, segundo Bardin (2009), consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A análise, conduzindo a descrições sistemáticas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum. Assim, a metodologia tem um significado especial no campo das investigações sociais e constitui-se em mais do que uma simples técnica de análise de dados, representando uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias (Bogdan & Biklen, 1994; Amado, 2013).

As características da análise de conteúdo permitem analisar materiais escritos e compreender procedimentos especiais para o processamento de dados onde a matéria-prima pode constituir-se de qualquer material de comunicação verbal ou não-verbal, como cartas, cartazes, jornais, revistas, informes, livros, relatos autobiográficos, discos, gravações, entrevistas, diários pessoais, danças, filmes, fotografias, desenhos, vídeos etc. Não existe uma leitura neutra, toda leitura se constitui numa interpretação. (Mozatto & Grzybovski, 2011).

Toda interpretação é a forma de realizar uma relação investigativa de descoberta múltipla que se consuma na leitura da corpo-grafia da tese. Ao ler, acrescenta-se as suas observações e pontua-se com comentários repletos com “os hiatos ou as elipses que o texto não soube preencher, recalca o que é espúrio, remete para outros desenvolvimentos o que apenas foi balbuciado, adere ou rejeita o que, finalmente, lhe é sugerido. É só nesse momento - o da leitura - que o texto etnográfico, afinal, encontra o destino da sua existência: o trabalho em que o leitor acrescenta interpretações às interpretações das interpretações” (Sarmiento, 2011c, p.37).



Para a interpretação dos dados Bardin (2009) propõe o seguinte processo de análise constituído por polos cronológicos: a pré análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A preparação das informações, ou a pré análise se caracteriza pela organização propriamente dita, sistematizar as ideias iniciais para conduzir um esquema de desenvolvimento e um plano de análise, que seja flexível e ao mesmo tempo preciso. Esta primeira fase constitui uma leitura flutuante para estabelecer contato com os textos e imagens a serem analisados, deixando ser invadido por impressões e orientações, que permitem que pouco a pouco a leitura se torne mais precisa em função dos objetivos da pesquisa (Bardin, 2009).

Além do material criado com os dados da pesquisa obtidos através da observação participante, esta etapa da análise de dados contemplou uma investigação e uma seleção de teses de doutoramento elaboradas em Portugal, iniciadas a partir de 2010, sobre dança com alguma referência às crianças e infância. Neste momento foi priorizado a fixação do corpo teórico da tese, através de uma recolha bibliográfica exaustiva.

Após as leituras preliminares, seguiu-se a exploração do material da pesquisa que é a administração sistemática das decisões tomadas. Os dados iniciais foram tratados de maneira significativa e válida, identificando os registros através da categorização para captar os sentidos dos contextos estudados, para assim, serem compreendidos com o intuito de individualizar a codificação das unidades de registro (Urquiza & Marques, 2016).

As unidades de registros são a organização dos conteúdos. Um conjunto de mensagens dentro de um sistema de categoria que traduz as principais ideias e configura uma espécie de código a cada uma das unidades correspondente, com o intuito de atribuir significado a interpretação (Amado, 2013).

Para esta pesquisa, as categorias foram determinadas posteriormente as leituras exaustivas do material criado durante a observação participante. As categorias configuram-se da seguinte maneira, como demonstradas na tabela 2:

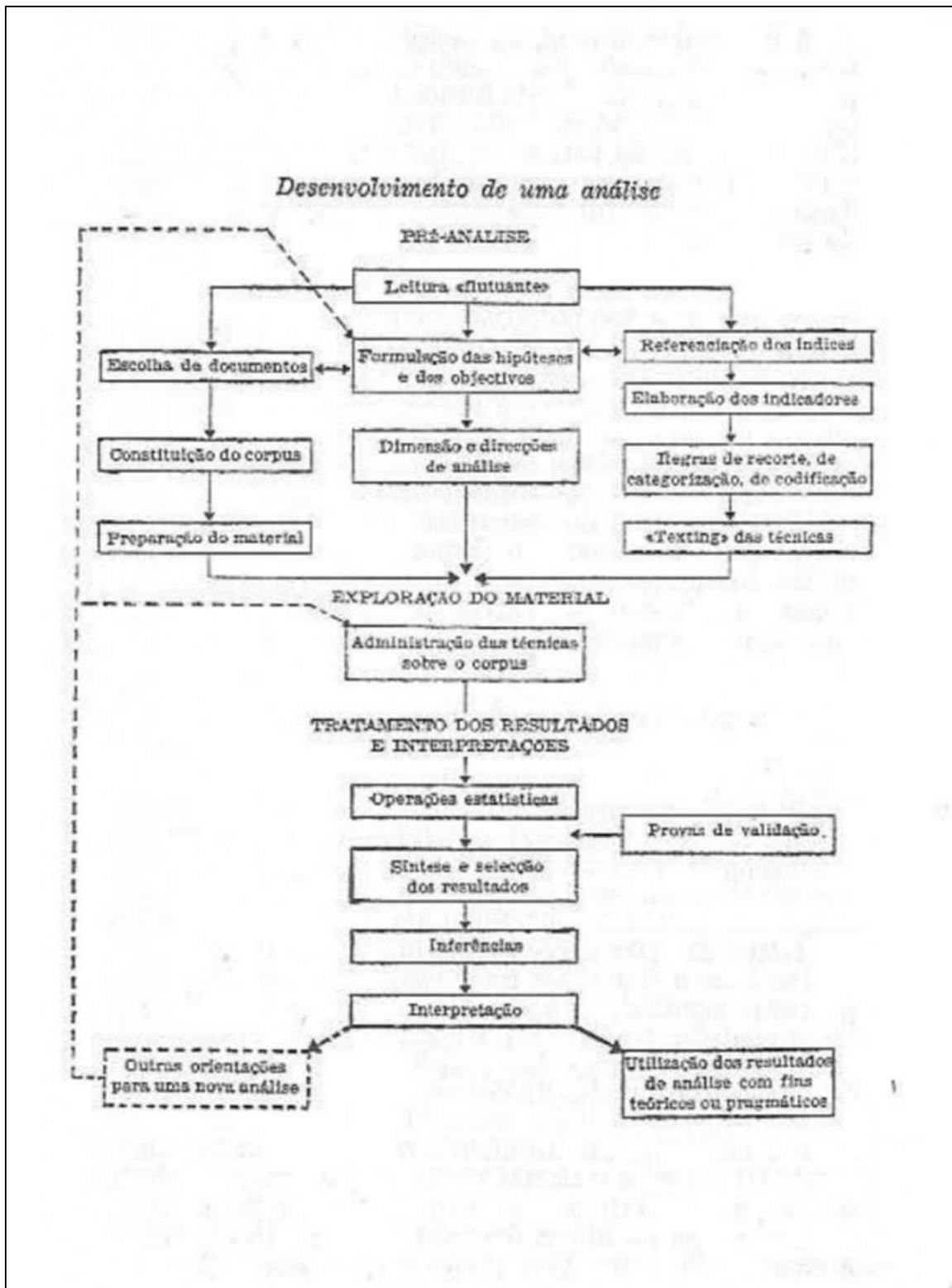
**Tabela 2: Categorias de análise**

<b>CATEGORIA</b>	<b>CONTEÚDO</b>
Dança e o corpo/criança	Como ser e estar corpo/criança enquanto dança
Dança e aprendizagem	A apropriação de conhecimento em dança pelas crianças
Dança, cultura e diversidade cultural	A dança enquanto cultura da infância
Dança e interação social	As relações estabelecidas pelos corpos/crianças e suas danças
Dança e participação	Das autonomias e dos modos de interações das crianças com suas tomadas de decisões
Dança e imagem de si	Fotografia, vídeo e a imagem da criança e suas danças
Dança e transgressão	O corpo dançante e o poder adulto
Dança e tempo	Relações da dança e o tempo frente as concepções das crianças e dos adultos

*Nota.* Categorias de análise elaborada em função dos dados criados no desenvolvimento da pesquisa. Fonte: A investigadora, 2021.

Os registros elaborados passam para o tratamento, a inferência e a interpretação, sendo nesta etapa que ocorre a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações como um momento da análise reflexiva e crítica como exemplificado na figura 4 a seguir:

Figura 4: Desenvolvimento da análise segundo Bardin



Nota. Tabela sobre as etapas de desenvolvimento. Fonte Bardin (2009, p.53).

As etapas descritas neste capítulo, como a abordagem metodológica desta investigação, foram permeadas pelas normas éticas de pesquisas com crianças e o uso de suas imagens como corpo-grafia desta tese. Questões simples, que requer em posicionamento, nada fácil, do pesquisador, posições que abordaremos a seguir.

### **Ética na pesquisa com crianças e suas imagens**

*“Olá, eu já fiz meu desenho para a investigação”* disse uma das crianças assim que entrei na sala para mais um dia de observação. *“Olha, tenho aqui a mãe daquela menina ali, aquela de laçarote azul no cabelo, que não autorizou a fotografar a filha. Será que pode não tirar fotos quando ela estiver perto?”* Veio correndo me esclarecer a educadora em relação a uma menina cujos pais não autorizaram que a criança participasse da pesquisa. Concordei com a educadora, mas no decorrer das atividades, a menina em questão aparecia sempre à minha frente e se colocava em lugar de ser fotografada nas atividades com as outras crianças. *“Não esquece que esta não pode aparecer”*, lembrava-me sempre que possível a educadora, mas a menina queria fazer parte, queria também estar presente nos registros, queria também ter seu lugar de fala, mesmo que fosse através de seu corpo dançante coletivo com as coreografias das outras crianças (nota de campo: 05/02/2019).

As questões que permeiam as normas éticas nas pesquisas com crianças, principalmente as pesquisas que envolvem fotografias e vídeos, estão recentemente em processo de evidência e ganham notoriedade entre os que escolhem esta abordagem (Wiles et al., 2011; Moss, 2103). Situações como a da menina que desejava aparecer nas fotografias, mas foi eliminada do processo investigativo pelos pais que não concordavam que a pesquisa contasse com fotografias da filha, são apenas uma pequena parte dos dilemas e entraves que permeiam as decisões do investigador no decorrer da pesquisa, ao assumir a visão da criança sujeito de direitos.

Apenas com esta visão é que conseguimos definir parâmetros para o posicionamento ético, pois a visão de que as crianças são dispensáveis ou que as opiniões das crianças na construção de conhecimento acerca de seus mundos de vida não são relevantes, conta com o argumento de que não possuem competências adequadas para produzir discursos relevantes acerca dos assuntos que lhe dizem respeito. Assim, ao defender que as crianças não deveriam participar nas pesquisas, dada a sua vulnerabilidade e a possibilidade de poderem ser exploradas, estamos propondo o afastamento da criança do processo de pesquisa (Fernandes, 2016).

O propósito desta pesquisa é justamente estreitar este afastamento e proporcionar o máximo de protagonismo no decorrer de todo procedimento metodológico da pesquisa com as crianças. Kramer (2002) aponta questões comuns, dentre os procedimentos usuais, que permeiam os posicionamentos norteadores das questões éticas utilizadas nesta corpo-grafia da tese. Vejamos algumas: os nomes verdadeiros das crianças devem ou não ser explicitados na apresentação da pesquisa? No caso das imagens das crianças, a autorização dada pelos adultos é suficiente, do ponto de vista ético, para a sua divulgação? E a divulgação é total, ou evitamos mostrar traços que as identifiquem, como seus rostos? Que implicações ou impacto social têm os resultados da pesquisa?

Em relação à utilização do verdadeiro nome das crianças, nesta corpo-grafia, foi escolhido como processo criativo para a escrita a utilização da terceira pessoa, a menina e/ou menino, ela e/ou ele, para descrever as ações das crianças. Esta escolha não visa dar um status anônimo às autorias das crianças, mas diz respeito a escolha poética para grafia do texto, que leva em conta, também e com a mesma importância, seus corpos e suas movimentações dançantes. Para compor a totalidade da parte escrita da tese, e por entender que esta parte é apenas uma das etapas de todo processo investigativo e colaborativo com as crianças, utilizaremos as imagens, não apenas como ilustração, mas como forma de comunicação. As imagens não são produto, mas sim produzem informações, são imagens que possuem o mesmo estatuto de documento, do qual nomeamos facilmente para os textos escritos, que dialogam e incorpora o texto imagético desta obra.

O texto imagético desta tese é composto por imagens produzidas das e com as crianças, imagens produzidas pelas crianças e imagens de crianças retiradas de arquivos. Todas essas possibilidades fotográficas fizeram desta corpo-grafia um potente instrumento de resguardar a memória e de constituir a subjetividade, por permitir que as crianças possam se ver, ver o outro e a situação em que vivem (Kramer, 2002). Todo material elaborado presidiu às normas éticas da pesquisa com crianças (Wiles et al., 2011; Moss, 2013; Fernandes & Caputo, 2020; Kramer, 2002; Caputo & Anna, 2020), não só em solicitar consentimento dos pais e das instituições, mas principalmente, ao consentimento e as escolhas das próprias crianças<sup>13</sup> em participar ou não da pesquisa, como exemplificado na figura 5.

---

<sup>13</sup> Abordarei este tema com situações das crianças em Dança e participação.

**Figura 5: As crianças escolhem participar ou não**



*Nota.* Imagem representativa do documento entregue as crianças para decidirem se querem ou não participar da pesquisa.  
Fonte: A investigadora, 2018. Reprodução de imagem autorizada.

Ao propor às crianças a possibilidade de escolha estamos levando em conta seu protagonismo, mas isto não pode se ater ao consentimento ou assentimento da participação da pesquisa, visto que este é um dos temas mais discutidos que permeiam as normas éticas das pesquisas (Fernandes, 2016). Ao protagonizarem a pesquisa, as crianças têm direitos em relação a ter seus corpos/crianças, apresentados nesta tese em forma de fotografias, como eles são, sem filtros<sup>14</sup> que as modifiquem, com a intenção de distanciar um pouco o reconhecimento das crianças, mas como forma de se reconhecerem como eles são (Caputo & Anna, 2020).

O reconhecimento perante uma imagem, tal como ela é, vem sendo recentemente discutido na academia (Caputo & Anna, 2020; Fernandes & Caputo, 2020) e recebendo uma atenção especial<sup>15</sup>, no que diz respeito à ética das pesquisas com crianças. Se por um lado defende-se que as imagens das crianças nas pesquisas precisam fornecer um anonimato, para salvaguardar e proteger as crianças (Fernandes, 2016), por outro lado, retiramos delas próprias o seu direito à sua imagem, logo, não atribuímos sua autoria à própria imagem.

A não autoria, ou a transformação das imagens originais com uso de filtros, é denominado por Kerr (2015) com imagens fantasmas. O autor faz a referência ao termo também para designar imagens retiradas de arquivo (internet, livros, revistas) onde não atribuímos para as imagens suas autorias, seus nomes e histórias. “Seja tratado como reflexo ou como eco, o fantasma é visto como algo que duplica uma determinada realidade que está no passado e age no presente. Essa fantasmagoria é uma emanção de alguma coisa que existiu quando reaparece, seja a partir de sua forma original ou de uma maneira diferente, atualizada em outro produto audiovisual” (Kerr, 2015. p.71). Embora, para o autor, as imagens utilizadas na tese proveniente de arquivos sejam denominadas como imagens fantasmas, a fantasmagoria é quebrada quando atribuímos as informações, as autorizações e, portanto, a voz (mesmo que guardada nos arquivos) que é comunicação.

A comunicação das imagens, tal como elas são<sup>16</sup>, é o objetivo desta pesquisa, portanto, a escolha de as mostrar sem filtro ou borrões é percebida nesta corpo-grafia como forma de manter a autoria das crianças. Uma vez que os pressupostos éticos formais, como o consentimento assinado pelos pais e

---

<sup>14</sup> A primeira versão da tese apresentada ao júri era composta por imagens na íntegra, sem filtros modificativos. Porém, esta possibilidade nos foi negada pelo comitê de ética da Universidade do Minho que solicitou as modificações, tendo em conta a obrigação de proteção dos direitos e interesses das pessoas e instituições envolvidas na investigação e a salvaguarda da integridade científica do trabalho realizado <https://alunos.uminho.pt/PT/estudantes/CondutaEtica/ManualCondutaEtica.pdf> e [https://www.allea.org/wp-content/uploads/2018/11/ALLEA-European-Code-of-Conduct-for-Research-Integrity-2017-Digital\\_PT.pdf](https://www.allea.org/wp-content/uploads/2018/11/ALLEA-European-Code-of-Conduct-for-Research-Integrity-2017-Digital_PT.pdf)

<sup>15</sup> São discussões recentes que permeiam as propostas de imagens nas pesquisas com crianças e que estão em fase de fervilhar de ideias, ainda prematuras, mas com a função de dialogar com as normas em questão. É trazido para o texto da tese justamente para pontuar o posicionamento escolhido, pois “não há, até ao momento, nenhum documento formal específico sobre procedimentos éticos na pesquisa com crianças, na área das ciências sociais” (Fernandes & Caputo, 2020, p.9).

<sup>16</sup> As modificações foram feitas posteriormente à escrita desta parte importante da discussão acerca das pertencas das imagens das crianças e a decisão coletiva de manter o texto é para evidenciar a abertura de novas e tão urgentes discussões sobre a temática em questão.

instituições, foram integrados pelos consentimentos dados pelas crianças participantes da pesquisa, as fotografias que compõe esta pesquisa são apresentadas na sua originalidade, assim como as crianças.

Como salienta Fernandes:

O caminho da pesquisa com crianças será sempre marcado pelo inesperado que advém da alteridade que caracteriza a categoria geracional da infância. Mas será no respeito que assegura e na relação que estabelece com esse inesperado que reside o maior contributo que o investigador pode dar para a construção de conhecimento, eticamente sustentado, na infância (Fernandes, 2016, p.776).

Não podemos deixar de mencionar um aspecto relevante no que tange as normas éticas das pesquisas com crianças que é a devolutiva da pesquisa. Kramer (2002) aponta as dificuldades de realizar esta etapa, muitas vezes previstas nos projetos de pesquisas, mas sempre conflituosa no ato da ação. São questões delicadas que envolve o distanciamento do pesquisador em relação às crianças com o decorrer dos anos desde o término da investigação. No caso das crianças participantes desta pesquisa, muitas não estudam mais na mesma escola, outras deixaram de participar das aulas de dança, assim, o desafio se intensifica, mas não pode ser uma barreira, pois, as crianças merecem conhecer o ato final da corpo-grafia coreográfica da qual fizeram o papel de protagonistas.

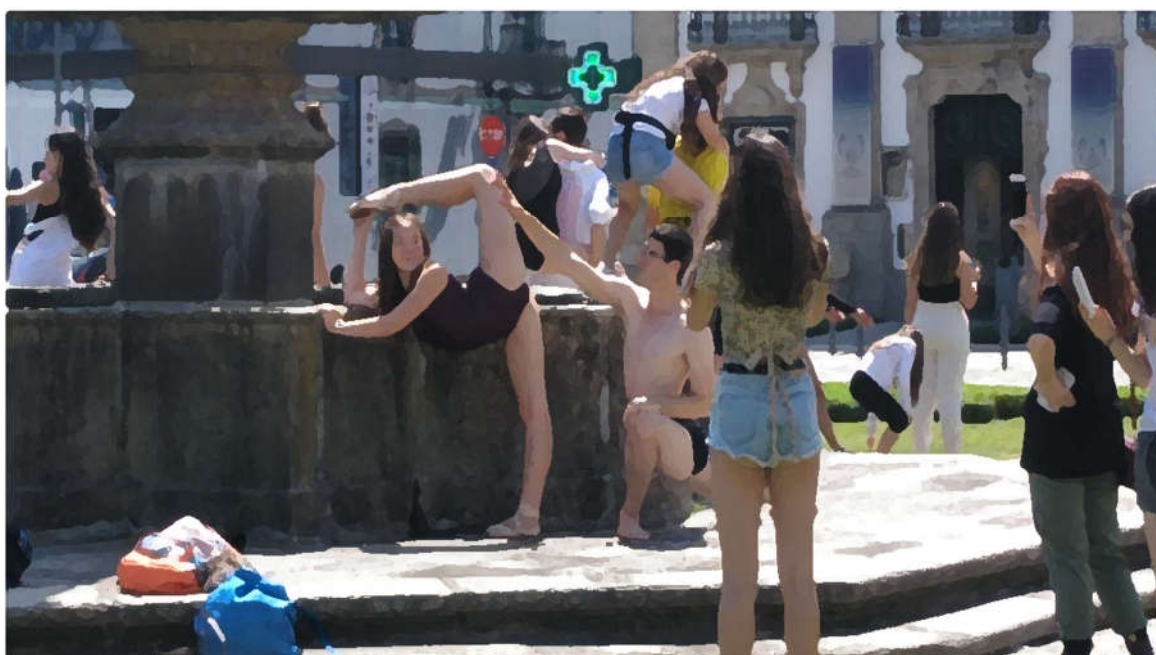
Todo o percurso metodológico apresentado como escolhas para realização desta pesquisa foi desenvolvido nos contextos investigativos que serão apresentados detalhadamente a seguir.



## A dança em contexto

A dança faz parte do cotidiano das crianças, sendo vivenciada em diversas possibilidades de movimentação do corpo/criança no desenrolar de suas atividades. Os contextos escolhidos para integrar a observação desta investigação e anunciado pela figura 6, procuram ir ao encontro da diversificação das maneiras como a dança é incorporada no universo das crianças, e, por privilegiar contextos que são frequentados por crianças e suas danças. Mas, de que forma os contextos condicionam ou libertam a possibilidade da dança? Como são vivenciados pelo corpo/criança que dança? Assim, os contextos abordados são: a escola regular de educação formal, onde a dança acontece nas entrelinhas; a escola especializada em dança, onde a escolha determina as práticas das crianças; o teatro, que é a manifestação da dança cênica enquanto produto artístico e a rua, onde a dança invade os corpos/crianças e os contamina com as suas mais variadas manifestações.

**Figura 6: As crianças em contextos**





*Nota.* As crianças em contextos na investigação, rua, escola, escola de dança e teatro. Fonte: Foto da investigadora, 2019. Reprodução de imagem autorizada.

## A dança na escola

“*Lembra de mim?*” Escutei a pergunta assim que percebi uma menina a correr e agarrar a minha perna logo à porta da sala da turma dos 5 anos. “*Olá, professora, lembra?*” Voltou a fazer a pergunta enquanto a professora mandava sentar-se. “*Anda senta-te.*” A menina tinha sido minha aluna em uma escola de dança. Foi a minha chegada na sala mostrada na figura 7 que pertence a turma dos 5 anos, onde estavam todos à minha espera para saber o que afinal estava lá eu a fazer com uma câmara fotográfica na mão e um monte de papeis.

**Figura 7: A roda das crianças e a sala**



*Nota.* Imagens da roda das crianças e do espaço da sala da turma 2 dos 5 anos. Fonte: Foto da investigadora, 2018. Reprodução de imagem autorizada.

Comecei por me apresentar e dizer que também era professora, que também andava na escola e que estava ali para fazer uma investigação. Perguntei se sabiam o que era investigação, muitos meninos levantaram a mão e alguns começaram a falar automaticamente. Então dei a palavra para um menino que estava ao meu lado com o braço no ar: *“Professora eu sei o que é investigação! Investigação é quando nós vamos procurar coisas que estão perdidas e que nós vamos como se estivéssemos com uma lupa a procurar algo para encontrar.”* Disse, todo orgulhoso, seguido de um sorriso da educadora. *“Exatamente! Estou a procurar dança aqui na escola...”* (nota de campo: 22/01/2019).

O ponto inicial da investigação da dança na escola se amparou na ideia central de que todo corpo/criança dança, e, de uma maneira ou de outra, a dança acompanha a criança na escola. Mas como essa dança é significada pela criança? Quais momentos foram apresentados como significativos para as danças das crianças? Envolvia-se com adultos? Eram momentos entre pares?

Tais questionamentos deram início à observação que aconteceu em um Centro Social que é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS)<sup>17</sup> e se encontra em uma cidade do norte de Portugal. Teve origem no ano de 1982 e atualmente tem capacidade para atender crianças de 0 a 5 anos que frequentam a escola durante todo o dia. A instituição, mostrada na figura 8, atende uma população de classe média e, por ser uma IPSS, cada família participa com uma espécie de mensalidade que é calculada conforme cada rendimento familiar; o valor mínimo que se paga é 70 euros por criança incluindo as refeições.

O grupo que ficou designado para investigação foi o dos 5 anos. Uma turma com 19 crianças, sendo 10 meninas e 9 meninos, com envolvimento significativo nas atividades oficiais da escola e que gosta muito de brincar livremente. Minha estadia com a turma aconteceu as terças feiras pela manhã, de janeiro até maio de 2019. Ao serem apresentadas as propostas pedagógicas direcionadas às crianças fui informada que não existia, até aquele momento, uma aula específica de dança e as atividades que envolviam maior movimentação artística dirigida se restringiam a festas e celebrações, sendo deixada a exploração livre em momentos de lazer entre os pares.

---

<sup>17</sup> São instituições de iniciativa particular, sem fins lucrativos, que não sejam administradas pelo Estado ou por um corpo autárquica.

**Figura 8: Entrada das crianças e espaço externo da sala**



*Nota.* Fachada e espaço de brincar que pertence as salas onde ficam as crianças na instituição. Fonte: Foto da investigadora, 2019. Reprodução de imagem autorizada.

Historicamente, a dança começou a ser incorporada nas escolas como linguagem apenas com as propostas mais contemporâneas de entendimento de corpo e de dança. A substituição de gestos e movimentos padronizados deu espaço à livre, espontânea e singular manifestação do corpo como arte (Salvador, 2013). Tais oportunidades nos remetem a importância de uma pedagogia da dança voltada para a liberdade de expressão e a acreditar na potencialidade de todo corpo como criação. Mas as crianças necessitam de aulas sistemáticas? Ou toda criança dança como manifestação de emoções? A dança na escola é uma necessidade? Ou algo natural?

### **Para além da condição de aluno**

*“Mas isso não é dança!”* e eu perguntei o porquê e ouvi: *“porque não é”*. Questionava o menino ao observar uma dança na tela do computador da educadora que era diferente da anterior mostrada como certa. A normatividade é trazida para a realidade, ora, *“se uma coisa é certa, a outra só pode estar errada, certo?”* *“Não, querido, não é bem assim...”* respondi, em pensamento, ao tentar perceber qual seria a condição de um aluno que dança. A criança que observa uma dança estruturada e é convidado a dançar junto. *“Mas eu não tenho este tamanho”*, ou outra colocação: *“Não consigo fazer igual”* (nota de campo: 29/01/2019).

A escola é o local onde se constitui a categoria aluno. Esta categoria que, geralmente, é representado na hierarquia social como o aprendiz, ouvinte, passivo, vulnerável e dependente. Por norma, o adulto pensa, organiza e mapeia as atividades para a criança que, por sua vez, permanece afastadas dos núcleos centrais de decisão. Esse afastamento, sendo a expressão da dominação adulta, é um modo de hegemonia e de controle, reafirmando que as crianças têm sido silenciadas na afirmação da sua diferença face aos adultos e na expressão autónoma dos seus modos de compreensão e interpretação do mundo (Sarmiento, 2011a).

Os modos como interpretam e significam os seus mundos e os assuntos que lhes dizem respeito fazem das crianças atores sociais que vai além da condição de aluno, as posiciona *“repórteres competentes da sua própria experiência de vida”* e capazes de ações dotadas de sentido e estruturadas de acordo com suas próprias lógicas (Ferreira, 2002, p.20).

As lógicas encontradas na escola posicionam a dança e o corpo/criança como coparticipante do processo de ser mais que um aluno, os remete ao lugar/espço de busca pela objetivação do movimento de ser criança. Ao dançar, eu encontro um propósito próprio da linguagem e da expressão, um processo no qual a criança é considerada como um sujeito ativo no seu processo de entendimento e reestruturação

do conhecimento, valorizando suas contribuições singulares, diferentes daquelas advindas do mundo dos adultos (Almeida & Andrade, 2016).

Os adultos organizam as crianças dos 3 aos 6 anos para estarem na escola, sendo um “observatório privilegiado para compreender os modos como ali se (re)contextualizam os entendimentos e as formas práticas e simbólicas que tornam ali presentes e, com elas, as inter-relações entre adultos e crianças” (Ferreira & Tomás, 2016, p. 447). Tais relações podem contribuir ou não para que o corpo/criança saiba transitar entre ser aprendiz da dança (representante do ofício do aluno da dança) ou ser corpo/criança que dança.

O ensino da dança é, geralmente, constituído para que o corpo/criança apenas reproduza padrões corporais pré-estabelecidos, onde os métodos ou técnicas elaboradas visam e estimulam a criança como aprendiz fiel e pouco questionador. Em sua grande maioria, as aulas preparadas para as crianças nas instituições de ensino objetivam apenas o papel de intérprete, aquele que aprende, que decora e imita, não respeitando o modo individual como cada corpo/criança reage enquanto, também, criador de seus movimentos (Marques, 2015).

Ao não perceber o corpo/criança enquanto criador, estabelece o corpo/criança aluno, onde o ofício do aluno da dança é perpetuado por propostas de aprendizagem que são semelhantes a qualquer atividade produtiva, no que respeita ao fato de intencionalmente priorizar a produção de uma mudança verificável, de um produto. O aluno da dança atua sobre si próprio, com vista ao desenvolvimento de conhecimentos, competências, capacidades e destrezas, tendo por referência os objetivos de aprendizagem (Sarmiento 2019) e não sua interação com a dança.

Ao não considerar a interação do corpo/criança com a dança uma experiência abrangente e apenas propor métodos de aprendizagens pautado na produtividade, o corpo/criança permanecerá corroborando para seu ofício de aluno, do modelo institucional elaborado com a expectativa de mero aprendiz.

De algum modo, perante a instituição, a criança “morre”, enquanto sujeito concreto, com saberes e emoções, aspirações, sentimentos e vontades próprias, para dar lugar ao aprendiz, destinatário da acção adulta, agente de comportamentos prescritos, pelo qual é avaliado, premiado ou sancionado. A escola criou uma relação particular com o saber, uniformizando o modo de aquisição e transmissão do conhecimento, para além de toda a diferença individual, de classe ou de pertença cultural (Sarmiento, 2011a, p. 588).

A dança pode estabelecer uma ruptura com a condição do ofício do aluno na medida em que oferece autonomia e liberdade da expressão corporal e, portanto, contraria aquilo que é a disciplina física da postura do aprendiz da dança. Enquanto linguagem artística, a dança precisa estar além dos padrões ainda perpetuados pela escola e propor observar como cada corpo/criança significa sua dança.

Ao propor relações de escuta do corpo/criança e através de propostas vinculadas com o cotidiano das crianças na escola (e não apenas como aula separada e fora de suas rotinas), e programas onde as crianças sejam colocadas para além da condição de aluno, a dança estabelece relações com o corpo/criança para a condição de atores sociais, produtoras de culturas e danças. As atividades de danças dentro da escola, observadas no contexto desta investigação, foram atividades propostas e iniciadas pelas crianças a partir das oportunidades que a elas foram ofertadas entre as atividades curriculares e não curriculares.

### **Atividades livres, curriculares e não curriculares**

*“Anda, vamos correr!”* As crianças chegaram no pátio de brincar, um salão muito grande com uma rampa no início e um palco ao fundo mostrado na figura 9, as crianças foram instruídas a sentarem-se no chão, com as pernas cruzadas, tal como o restante da escola. As professoras colocaram uma música em uma coluna de som e as crianças tinham que cantar juntos a fazerem movimentos e gestos de uma coreografia que seria apresentada junto com uma canção. Mas só era permitido mexer o corpo se permanecessem sentados para manter a ordem, então, todos os alunos fazem um movimento a imaginar que estavam em pé, mas a coreografia limitava-se a fazer movimentos com as mãos, cabeças e raramente movimento com os pés.



**Figura 9: Pátio de brincar, rampa e palco**



*Nota.* Imagens que mostram a rampa e o pátio interno onde as crianças passam o recreio e brincam livremente. Fonte: Foto da investigadora, 2018. Reprodução de imagem autorizada.

Por algum momento aquilo estava a correr muito bem, depois algumas crianças ficaram agitadas, correram pelo salão e qualquer manifestação de movimentação que não fosse sentada a mexer cabeças e braços era logo reprimido pelos adultos que ali estavam (nota de campo: 22/01/2019).

As atividades que preenchem o cotidiano das crianças no infantário<sup>18</sup> são normalmente realizadas como rotina e estabelecimento da ordem. São atividades que funcionam como mecanismos de socialização dos ritmos biológicos e sociais sempre pautada nas definições adultas e comunicada às crianças no decorrer de sua jornada na escola (Ferreira & Tomás, 2016).

Dentro da jornada estruturada são determinadas as rotinas e considerada a estrutura básica das atividades cotidianas das crianças. Toda a sequência de atividades é planejada pelo professor, a partir das necessidades das crianças, com o objetivo de proporcionar o desenvolvimento integral destas, destacando uma temporalidade reguladora do tempo e espaço, como forma de controle das ações do grupo (Campos, 2020). São atividades curriculares, ou seja, estão dentro de uma proposta fixada para promover a aprendizagem.

Dentre tais ações, o dançar pode ocupar inúmeros momentos e a criança pode ou não fazer parte da concepção do todo. Como podemos perceber no trecho acima mencionado, a atividade de ensaiar a coreografia foi concebida pelos adultos e transmitida para as crianças, cabendo a elas apenas o papel de intérpretes. Na imitação ocorre uma atribuição de significados dos movimentos do que ela está imitando e acontece a transposição de um conceito abstrato para um concreto, ou seja, da imagem para a interpretação da movimentação (Andrade, 2006).

A movimentação curricular cotidiana das crianças da turma dos 5 anos acontece da seguinte forma:

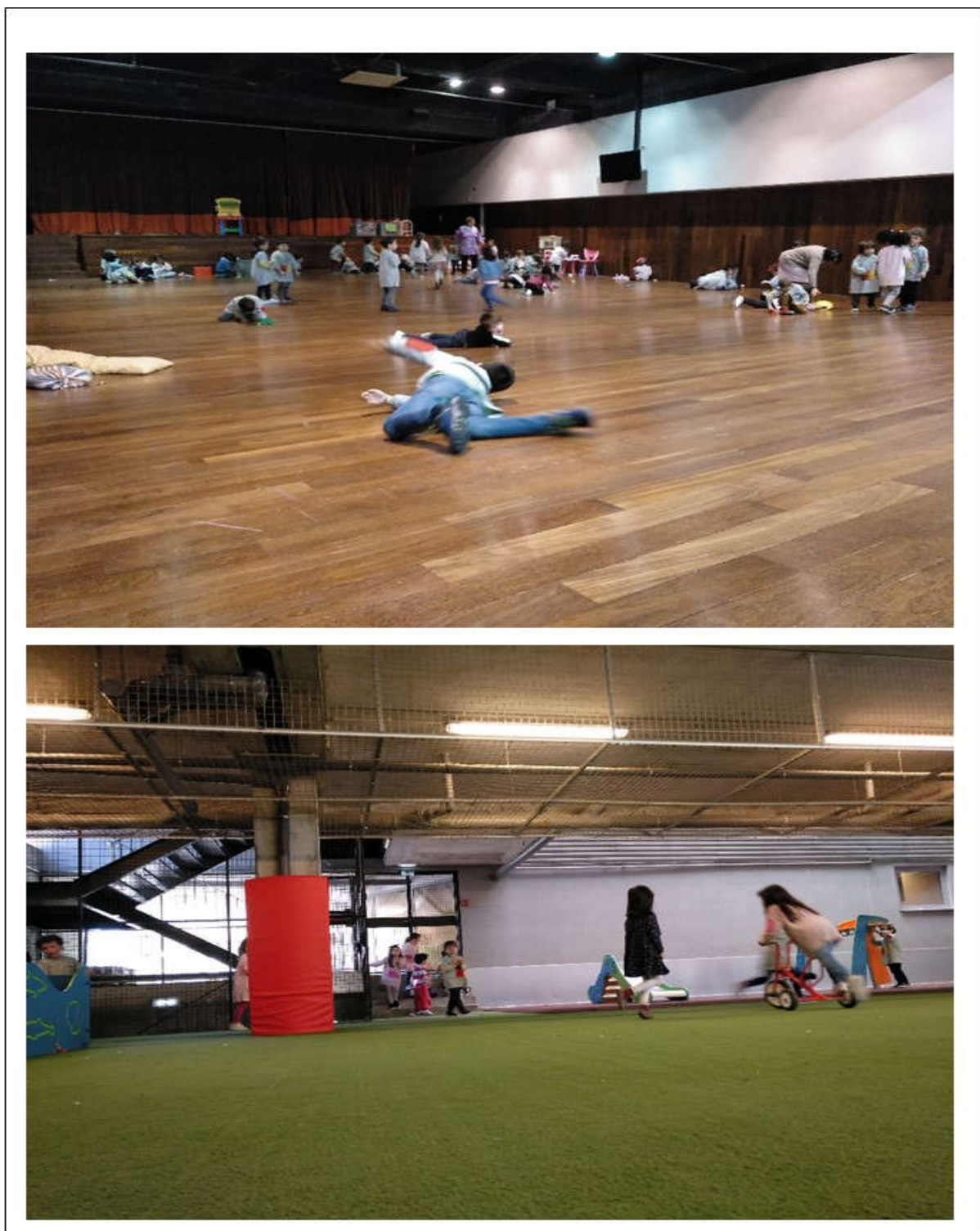
Até às 9:30, as crianças podem chegar na escola em diversos momentos dependendo da organização das famílias. A educadora procede ao acolhimento e inicia as atividades programadas, sempre com as crianças sentadas em roda para uma primeira conversa e direcionamento da proposta do dia.

Por volta das 11:00, as crianças vão para o recreio, um momento de brincar livre que pode ser no pátio interno com rampa, ou no espaço que tem uma relva sintética com grandes janelas que é chamado pelo pessoal da escola de pátio externo, embora fique dentro e seja coberto, como mostra a figura 10.

---

<sup>18</sup> Esta designação é um termo comum, não oficial, para referir em Portugal uma instituição que se ocupa da educação das crianças dos 0 aos 3 anos (creche) e dos 4 aos 6 anos (jardim de infância).

**Figura 10: Pátio interno e externo para recreio**



*Nota.* Imagens dos 2 locais onde o recreio pode acontecer, no pátio coberto e no pátio externo, como denominado pela equipa da instituição e incorporado pelas crianças. Fonte: Foto da investigadora, 2019. Reprodução de imagem autorizada.

Após o momento do brincar, as crianças vão fazer a higiene e irão almoçar. Isso acontece sempre perto do 12:00 e as crianças normalmente permanecem no refeitório até 13:00.

Com essa idade, as crianças já não dormem na escola, então podem participar das AECs<sup>19</sup> e quem não participa irá novamente para outro recreio. Essas atividades são pagas à parte da mensalidade e tem o custo de 20 euros a participação em 4 propostas diferentes.

As 14:30, quando a educadora volta, são retomadas as atividades planejadas e por volta das 16:00 fazem a higiene, lancham e terão outro recreio com brincadeiras livres.

Entre as 16:00 e 17:00 é o horário em que as educadoras terminam as atividades com as crianças. Algumas começam a se preparar para ir embora ou as famílias buscam as crianças mais tarde, tudo depende da organização de horário dos encarregados de educação. As crianças podem permanecer na escola até as 19:00, sendo o período compreendido entre as 16:30 até as 19:00 dinamizado pelas auxiliares com supervisão das educadoras.

Dentro desta rotina estabelecida pelo adulto, a dança é praticamente inexistente enquanto linguagem de aprendizagem, o predomínio das atividades de leitura, cálculos e cuidado com a higiene e corpo tomam quase todo espaço de relevância entre as componentes letivas que são apresentados para as crianças. A dança (e a arte em geral) fica nas entrelinhas, nos movimentos de “enfeite”, nas brincadeiras ou para ilustrar uma atividade. Por exemplo, a figura 11 mostra quando a turma estava a estudar sobre os índios a educadora lembrou, aproveitando a minha presença, de mostrar como os índios<sup>20</sup> dançavam de maneira singular, e a partir da oferta desta especificidade, oportunizou que as crianças dançassem como forma de aprender o conteúdo.

---

<sup>19</sup> Atividades de enriquecimento curricular que abordam as atividades que normalmente não se encontram, ou reforçam, o planeamento curricular e têm caráter opcional. São propostas designadas oficialmente pela portaria 644-A/2015 como atividades para o primeiro ciclo de ensino, porém é a terminologia adotada por toda comunidade escolar onde a observação foi feita.

<https://dre.pt/home/-/dre/70095687/details/maximized#:~:text=Portaria%20n.%C2%BA%20644%2DA%2F2015,-Publica%C3%A7%C3%A3o%3A%20Di%C3%A1rio%20da&text=O%20XIX%20Governo%20Constitucional%20assume,nos%20planos%20pedag%C3%B3gico%20e%20organizacional>.

<https://www.dge.mec.pt/aec-atividades-de-enriquecimento-curricular>

<sup>20</sup> Abordaremos esse tema mais à frente em dança, cultura e diversidade cultural.

**Figura 11: Educadora mostrando a dança dos Índios**



*Nota.* Momento que a educadora mostra uma dança dos índios para as crianças perceberem as diferenças e especificidades desta população que era o objeto de estudo da turma. Fonte: Foto da investigadora, 2019.

Não exatamente como conteúdo, a dança é incorporada na rotina das crianças da turma dos 5 anos de forma muito significativa durante as festas escolares, mais precisamente durante a elaboração da apresentação para os pais que acontece na festa de Natal<sup>21</sup>. Nessa ocasião, a dança mescla uma hipótese de quase currículo, tendo em vista que a equipe docente se envolve junto com os alunos em um fazer dança que torna adultos e crianças parte de uma mesma coreografia.

---

<sup>21</sup> Será desenvolvido na tese em dança e comunidade.

Embora camuflada no meio das mais variadas ofertas de atividades para as crianças, a dança está contemplada nas OCEPE 2016 - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar<sup>22</sup>, um documento oficial elaborado e disponibilizado pela DGE - Direção Geral de Educação onde consta uma série de especificações para o educador/a desenvolver seu plano curricular. Neste documento, a dança está inserida dentro da Área da Expressão e Comunicação onde contém outro recorte para Domínio da Educação Artística e o subitem Subdomínio da Dança (Silva et al., 2016).

A parte que ressalta o subdomínio da dança destaca as mais variadas possibilidades do trabalho de dança com as crianças e fica ao critério de cada educador organizar a melhor forma de assim trabalhar, pois, os educadores/as realizam com as crianças as produções que constituem a eficácia, eficiência e produtividade do trabalho pedagógico desenvolvido para trabalhar competências com as crianças (Ferreira & Tomás, 2018), como exemplificado na tabela 3 a seguir:

---

<sup>22</sup> Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)

**Tabela 3: Aprendizagens na dança**

Estas aprendizagens podem ser observadas, por exemplo, quando a criança:
▪ Tem prazer em expressar-se de forma rítmica através do corpo.
▪ Realiza movimentos locomotores e não locomotores básicos, de forma coordenada, utilizando o corpo no espaço, no tempo e com diferentes dinâmicas.
▪ Cria e recria movimentos a partir de temáticas e personagens (objetos, animais, situações da vida real, etc.).
▪ Interpreta pequenas sequências de movimento dançado, de forma coordenada e apropriada à temática.
▪ Aprecia peças de dança do património artístico, observadas através de meios audiovisuais ou em espetáculos ao vivo, expressando a sua opinião sobre o processo de criação e da apresentação coreográfica, utilizando vocabulário específico (baile, ensaio, espetáculo, palco, público, coreógrafo/a, coreografia, bailarino/a, etc.).
▪ Comenta os movimentos dançados que realiza e/ou observa, dando a sua opinião sobre os processos de execução e explicitando a sua interpretação.

*Nota.* Exemplo de instruções encontradas no documento norteador para educadores de Portugal sobre abordagem da dança na educação de infância. Fonte: OCEPE 2016

A figura acima mostra como, dentro da OCEPE, estão organizados os conteúdos da dança vinculados às ações das crianças. Cabe a cada educador/a organizar a melhor forma de contemplar e/ou observar como o corpo/criança organiza-se nas mais variadas formas de dança. Embora dentro das minhas observações tenha apontado poucos momentos em que de fato a dança é incorporada na vida curricular das crianças, nesta pesquisa a prioridade são as ações de dança das crianças, como o corpo/criança dança nas mais variadas formas de existir, com ou sem a interferência do adulto, com ou sem uma planificação específica, pois, a dança é reinventada na e pela cultura de pares independente das ações dos adultos (Corsaro, 2011).

Assim, as atividades curriculares e as atividades livres das crianças acabam por se organizar em um jogo de ordens e liberdade onde o dançar de cada criança possa se entrelaçar ou não com a dança dos adultos. As crianças da turma dos 5 anos mostraram que nesse espetáculo cotidiano são tão protagonistas como intérpretes.

O contexto de dança na escola é para cada corpo/criança um vivenciar orgânico, um dançar quase liberto das rotinas das técnicas de dança. As crianças interessadas em dançar mais (e de forma sistematizada) encontram na escola especializada em dança um caminho e uma escolha, como será apresentado no contexto a seguir.



## **A dança na escola de dança**

“*Olá, hoje tem ballet?*” Ouvi de uma criança ao passar por mim e entrar na sala de aula. Era final de tarde, dia de conhecer a nova professora e dia de início do ano letivo, as meninas demonstravam vontade de começar logo. No saguão da escola, as meninas e seus familiares se posicionavam à espera de novas instruções, algumas meninas agarradas às pernas das mães, outras soltas a correr e brincar com as outras.

A porta se abriu e umas 10 meninas entraram logo, sem se intimidarem, sentaram-se perto do espelho a pedido da antiga professora. Todas tinham entre 5 e 6 anos e das que entraram primeiro todas já faziam aulas de dança no ano anterior e estavam ansiosas para o início das atividades do novo ano letivo.

“*Mamã, anda!*” Outras precisaram de ajuda para levá-las até bem perto da porta de entrada, enquanto a aula não era iniciada e as mães colocavam as cabeças na porta para espiar como as filhas estavam reagindo. Uma menina sai do seu lugar ao lado das colegas e corre aos prantos para abraçar a mãe. A professora vai até ela e a convida para voltar, “*ela tem vergonha*” diz a mãe em uma tentativa de justificar o abraço da filha. A menina foi levada no colo pela professora e a porta da sala fechou para o início das atividades.

Todas as meninas demonstravam bastante familiaridade com a sala, com as roupas e especialmente com o movimento onde todas executaram tudo com muito entusiasmo. O momento de cantar junto com o movimento foi o mais apreciado por todas que responderam com risadas, sorrisos e pedido de fazer novamente.

O momento de dançar livre foi bem recebido, “*anda praqui*” as meninas que se conheciam se juntaram para dançarem em conjunto, se encontravam com as outras para seguirem lado a lado, outras davam as mãos e toda movimentação era seguida de sorrisos e som de alegria.

A porta da sala se abriu e lá estavam os pais ansiosos para saber como tudo aconteceu. Abraçaram os pais e algumas meninas voltaram para dar um beijo na professora e aos poucos foram sumindo pelo corredor que as levavam para o balneário, com uma ou outra que olhava para trás e acenava mais um tchau a professora antes de ir para casa (nota de campo: 02/11/2018).

A escola de dança é um local privilegiado para dançar, pois, diferente do infantário que falamos anteriormente, a escola especializada em dança é frequentada por um público-alvo selecionado pelo desejo. As crianças não têm escolha e precisam frequentar o infantário, já para a escola de dança são matriculadas as crianças que escolhem estar ali, mesmo que a escolha possa primeiramente vir dos adultos, só permanece na escola de dança a criança que realmente gosta e quer aprender mais.

A dança da escola de dança é organizada e concebida historicamente na criação da dança cênica ocidental onde o corpo é sistematizado em técnicas específicas para o uso criativo em cena. (Almeida, 2019). Assim, as crianças que desejam aprimorar o uso do corpo em técnicas de danças procuram frequentar uma escola especializada para dar vazão ao corpo/criança bailante.

### **Corpo bailante.**

O corpo/criança bailante é estruturado por uma série de técnicas de danças elaboradas para tornar-se um bailarino. Nas escolas de danças as aulas são divididas entre faixas etárias e quando atingem uma determinada maturidade dançante pode-se entrar para grupos de apresentações competitivas. O contexto escola de dança foi observado na Escola Municipal de Dança de outra cidade do norte de Portugal<sup>23</sup> que é uma instituição de ensino especializado com um papel fundamental na formação da população, quer ao nível cultural como social.

A escola municipal de dança, apresentada na figura 12, fica na região central da cidade, iniciou seus trabalhos artísticos com a dança em 2012 e atende crianças a partir dos 04 anos de idade com o ensino articulado em dança<sup>24</sup> e com o ensino livre de dança. Atente uma população de classe média alta, todas atividades são pagas e as aulas do grupo que observei custam 315 euros por ano, podendo ser pago em prestações dependendo da escolha de cada família. Minha observação contemplou a turma dos 6 anos do curso livre de dança – ballet clássico.

---

<sup>23</sup> A escola é única na região, encontra-se aberta a comunidade e estabelece um recorte sociodemográfico mais amplificado em seu projeto educativo.

<sup>24</sup> Um sistema de ensino que pertence ao ensino artístico especializado oferecido pelo governo português, onde são ofertados programas de dança em conjunto com a programação tradicional das escolas. Para saber mais: <https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/2012/07/14600/0391603929.pdf>

**Figura 12: Fachada da escola e salas de aula**



*Nota.* Imagens da fachada da escola e das duas salas de aulas para a prática de ballet onde as crianças executam as atividades propostas. Fonte: Foto da investigadora, 2018. Reprodução de imagem autorizada.

A turma era composta por 10 meninas de 6 anos de idade que já frequentavam a escola de dança pelo menos há 2 anos. As aulas aconteciam sempre às quintas-feiras, das 18:15 até as 19:45, e meu período de observação foi de novembro até fevereiro do ano letivo de 2018/2019.

Neste contexto, o ensino da dança segue os métodos tradicionais, ou seja, utiliza as técnicas estruturadas e consolidadas que obedecem a sequências, passos e/ou conteúdos pré-definidos. As técnicas de dança obedecem a um conjunto sistematizado de gestos codificados, repetíveis e transmissíveis, intimamente ligado ao treino específico do corpo atendendo uma tradição até aos dias de hoje, referenciando muitos dos criadores das técnicas de dança de originais (Fernandes, 2018).

No caso do ballet clássico, a técnica continua a ser a mesma criada durante o renascimento com o início da sistematização por Pierre Beauchamp<sup>25</sup> e pouco adaptada aos corpos contemporâneos. A Bailarina com a sapatilha nas pontas dos pés continua a fascinar o imaginário infantil, principalmente o feminino, onde as meninas escolhem fazer aulas de ballet num misto de encantamento e brincadeira onde as ninfas e princesas, representadas pelas bailarinas nos palcos são vistas como deusas do movimento (Salvador, 2013).

As meninas bailarinas da turma dos 6 anos gostam de dançar e utilizam seus corpos/crianças para interagir e se expressar artisticamente. São alunas dedicadas que encontraram na escola de dança um potencial criativo e tornaram o ballet cotidianamente como uma rotina de ser e estar bailarinas no mundo.

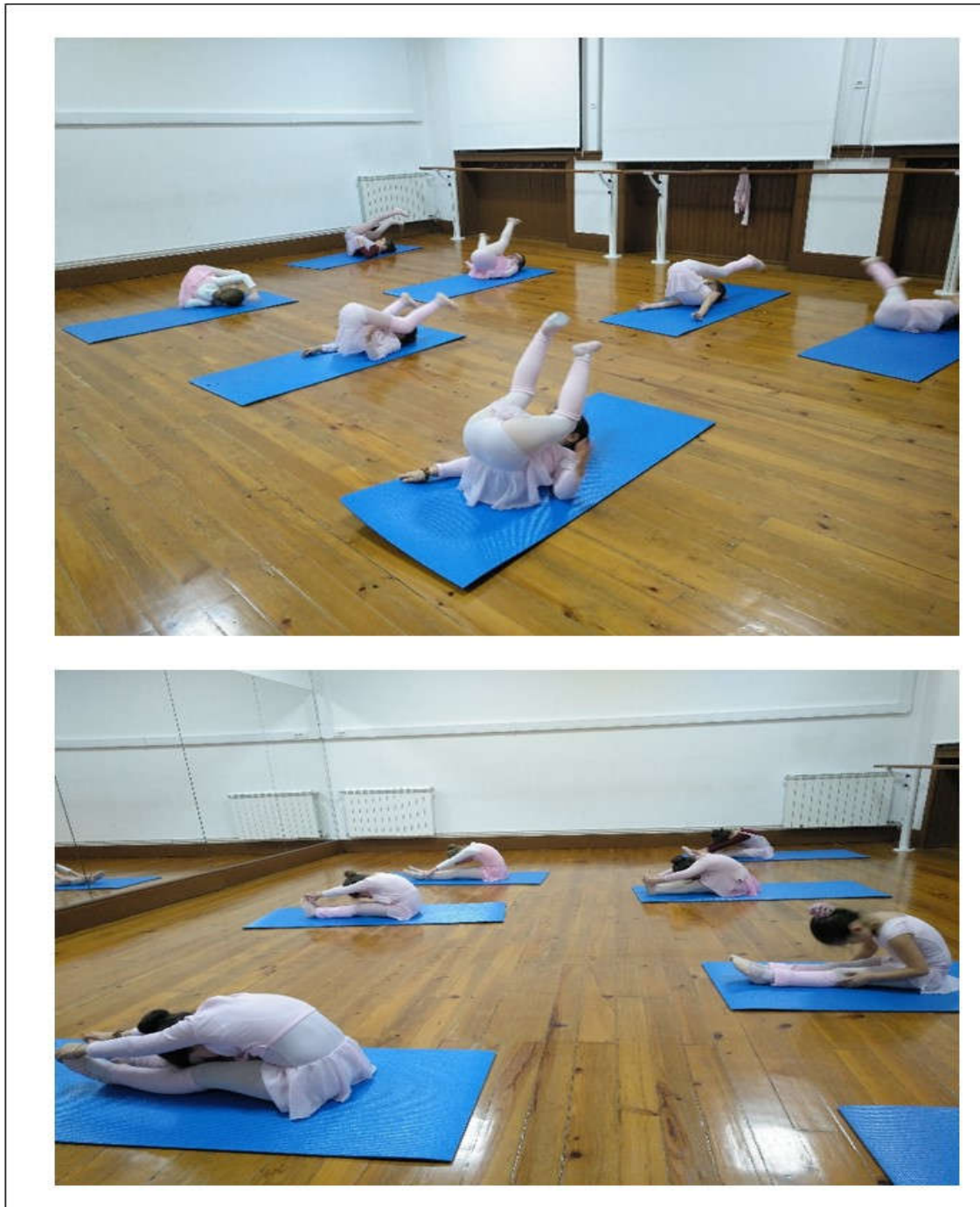
## **Rotinas**

*“Eu não consigo fazer!!! Não sei fazer a parte nova”* dizia aos prantos uma das meninas ao ser confrontada com uma parte diferente dos exercícios, uma espécie de birra ao perceber que as outras meninas fizeram sem grandes dificuldades o que ela não havia entendido. A professora explicou alguns exercícios novos, exemplificados na figura 13, um pouco mais difíceis que os que já conheciam e algumas conseguiram com facilidade, já outras precisaram de ajuda. *“Calma, vais conseguir. As vezes precisamos treinar mais um pouco.”* A professora tentou acalmar a menina que chorava, mas a deixou sozinha para perceber como seu corpo/criança iria lidar com o novo desafio. Voltaram a fazer o exercício com a música e mesmo com as lágrimas a escorrer ela fez do jeito que sabia e recebeu parabéns (nota de campo: 24/01/2019).

---

<sup>25</sup> 1631-1705 Bailarino, coreógrafo e professor de dança francês que foi o responsável pela codificação da dança clássica.

**Figura 13: O exercício novo**



*Nota.* Imagens que demonstram as bailarinas a executar o exercício novo com um desafio maior. Fonte: Foto da investigadora, 2019. Reprodução de imagem autorizada.

A rotina faz parte do universo infantil e nas técnicas de dança ela é uma espécie de obrigatoriedade com suas repetições para o melhor uso do corpo. Para dançar Ballet é preciso moldar o

corpo nas formas e posições antianatômicas desta prática específica, e, para tanto, é necessário estabelecer um hábito de exercícios que as crianças facilmente incorporam e, de certa forma, gostam.

O Ballet se apropria de formas geométricas e amplas linhas do corpo no espaço para ilustrar o corpo idílico, gracioso e leve. Como uma técnica de dança focada no corpo “fora” da sua naturalidade, as crianças precisam de uma prática regular, capaz de desenvolver e manter as suas capacidades de forma a garantir a sua plena ação em cena (Fernandes, 2018). Assim, as aulas de Ballet para crianças de 6 anos se estruturam da seguinte forma:

ACOLHIDA - Uma parte importante da aula como a figura 14: momento de sentar-se em roda, olhar nos olhos, conferir o equipamento utilizado para aula e entrar na sala sempre com um ar de importância e respeito, como um lugar mágico da bailarina.

**Figura 14: Momento da acolhida**



*Nota.* Momento de acolher as bailarinas, onde as meninas gostam de contar o dia e saber o que vamos fazer na aula. Fonte: Foto da investigadora, 2018. Reprodução de imagem autorizada.

AQUECIMENTO LOCOMOTOR – Deslocamento pelo espaço para deixar as bailarinas autônomas ao dançar em palco, como demonstrado na figura 15. Trabalhar diferentes trajetórias e momento para ativar circulação sanguínea e respiração cardiovascular.

**Figura 15: Aquecimento locomotor**



*Nota.* Exemplo de exercício feito para o aquecimento locomotor pelo espaço. Fonte: Foto da Investigadora, 2018. Reprodução de imagem autorizada.

CHÃO – Usado apenas para aulas de Ballet com crianças pequenas, pois com o corpo sentado e/ou deitado no chão aumenta-se a base de suporte e favorece o uso de determinadas partes de corpo sem requerer um grande equilíbrio, como mostrado na figura 16, tendo em vista que as crianças menores estão ainda em fase de aprendizagem do uso do corpo de forma equilibrada. Os exercícios conhecidos como “exercícios de chão” para a turma dos 6 anos foram:

- Exercício do Não – Trabalhar de forma simples rotação de pescoço e ombros, mantendo as costas firmes e alongadas.
- Exercício do chulé - Enrolar a coluna, voltar com as costas retas e circulação de pés.
- Exercício da maçã – Trabalhar mãos, dedos e braços, rolamento para trás (posteriormente rolamento completo)
- Exercício da borboleta e do bebê – Flexibilidade das pernas e alongamento.
- Exercício dos Pés – point/flex e alongamento com as pernas esticadas
- Exercício do índio – alongamento lateral das pernas



**Figura 16: Exercícios do chão**



Nota. Exemplos de exercícios que as bailarinas executam no chão. Fonte: Fotos da investigadora, 2019. Reprodução de imagem autorizada.

CENTRO – São exercícios feitos no centro da sala. Em uma aula de Ballet avançada troca-se o chão pela barra. Os exercícios do centro são feitos aos poucos, à medida que as bailarinas conseguem se equilibrar mais. Os exercícios do centro para a turma dos 6 anos foram:

- Demi plié en dehours<sup>26</sup> - um exercício com variações que aumentava o grau de dificuldade à medida que as bailarinas conseguiam realizar.

DESLOCAMENTO NO CENTRO – Momento da aula onde as bailarinas fazem pequenas marchas, saltos e caminhadas. Esses exercícios são bastante aceitos pelas meninas dos 6 anos que o fazem sempre com muito entusiasmo.

SEQUÊNCIA – Exercícios de preparação para coreografias, são sequencias coreográficas preparadas pelo adulto onde as crianças interpretam coletivamente. Neste momento da aula, as bailarinas experimentam em um formato teatral e coreográfico os exercícios que treinam durante a aula toda.

CRIATIVIDADE – Momento em que as meninas bailarinas experimentam seus corpos/crianças bailantes livremente. Neste momento da aula podem criar sequencias, fazer jogos livres em duplas ou individual, demonstrado na figura 17.

---

<sup>26</sup> Passos típicos de uma aula de ballet clássico.

**Figura 17: Exercícios de deslocamento, criatividade e sequência no centro**



*Nota.* Momentos de exercícios denominados centro na aula de ballet, onde não contam com a ajuda do chão e da barra.  
Fonte: Fotos da investigadora, 2019. Reprodução de imagem autorizada.

RELAXAMENTO – Parte final destinado a volta à calma e relaxamento do corpo.

A rotina de exercícios era executada pelas meninas dos 6 anos com muita dedicação sendo a estrutura básica das atividades corriqueiras do grupo. Nessa sequência de atividades, foram planejadas ações pensadas a partir das necessidades das crianças, com o objetivo de proporcionar o desenvolvimento integral destas, como mostra a tabela 4 a seguir:

**Tabela 4: Os objetivos da aula de Ballet**

## Ballet 6 anos

### OBJETIVOS:

- Saber estar na sala de aula, saber entrar e sair, saber comportar-se e respeitar;
- Perceber o funcionamento da aula, o aquecimento, os exercícios e o relaxamento;
- Conseguir executar os exercícios sem distrações entre eles;
- Perceber a etiqueta de uma aula de ballet, a reverência, os agradecimentos, importância do uniforme, cabelo e regras de apresentação para a aula;
- Fortalecimento das costas para saber dançar no centro;
- Trabalhar o espaço como deslocamento, trajetórias, níveis, formas;
- Desenvolver noção de eixo e equilíbrio.

### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Ouvir a música, diferenciar músicas e melodias (lento X rápido, triste X alegre)
- Fazer os exercícios com a música (esperar pela música, terminar com a música)
- Descobrir o movimento: marchar; correr; andar; saltar; deslocar-se X ficar no sítio; mexer-se X ficar parado;
- Introdução técnica clássica:
  1. meia ponta (andar, correr, iniciar pas de bourrée couru);
  2. flexão de pés/trabalho de pés e pernas no chão;
  3. introdução do demi plié en dehours em primeira posição;
  4. dedos, mãos e braços - fluidez de movimentos;
  5. skips

*Nota.* Objetivos da aula de ballet da turma dos 6 anos participantes desta investigação. Fonte: A investigadora, 2018.

O contexto Escola de Dança apresentado acima reintegra o corpo/criança que dança na essência da bailarina. A dança aqui é abordada de forma única, oferecendo as crianças uma formação especializada em Ballet Clássico, mas também no intuito de aprimorar o corpo para o dançar cênico, para o dançar em um palco no teatro, como veremos no contexto a seguir.

### **A dança no teatro**

*“Preferimos estar no palco, pois ali ficamos atentos e em silêncio”.* Afirmação acordada entre as crianças, de fato sentiam-se muito confortáveis com o fato de estarem a atuar em um palco. Para aquele grupo de crianças, a estreia em um palco não se mostrou nem um pouco intimidador, nem as luzes, nem o grupo enorme de pessoas na plateia os fazia recuar da vontade enorme, de certa forma mágica, de poder dançar em um palco de um teatro (nota de campo: 24/05/2019).

O contexto Dança no Teatro vem reafirmar o espaço cênico como o lugar destinado à dança cênica na construção e evolução da dança ocidental. O teatro, não como área de conhecimento e sim como local do palco, uma espécie de espaço para apreciação da dança, foi delimitado através da criação do conceito de dança entretenimento. Já não bastava dançar por extravasamento de emoção, com a entrada do corpo do outro, do olhar do outro, assistir à dança ganha fortalecimento e poder. A dança deixou os salões franceses para o palco italiano, um espaço elevado que posiciona o público a sua frente (Salvador, 2013).

### **Dança no palco**

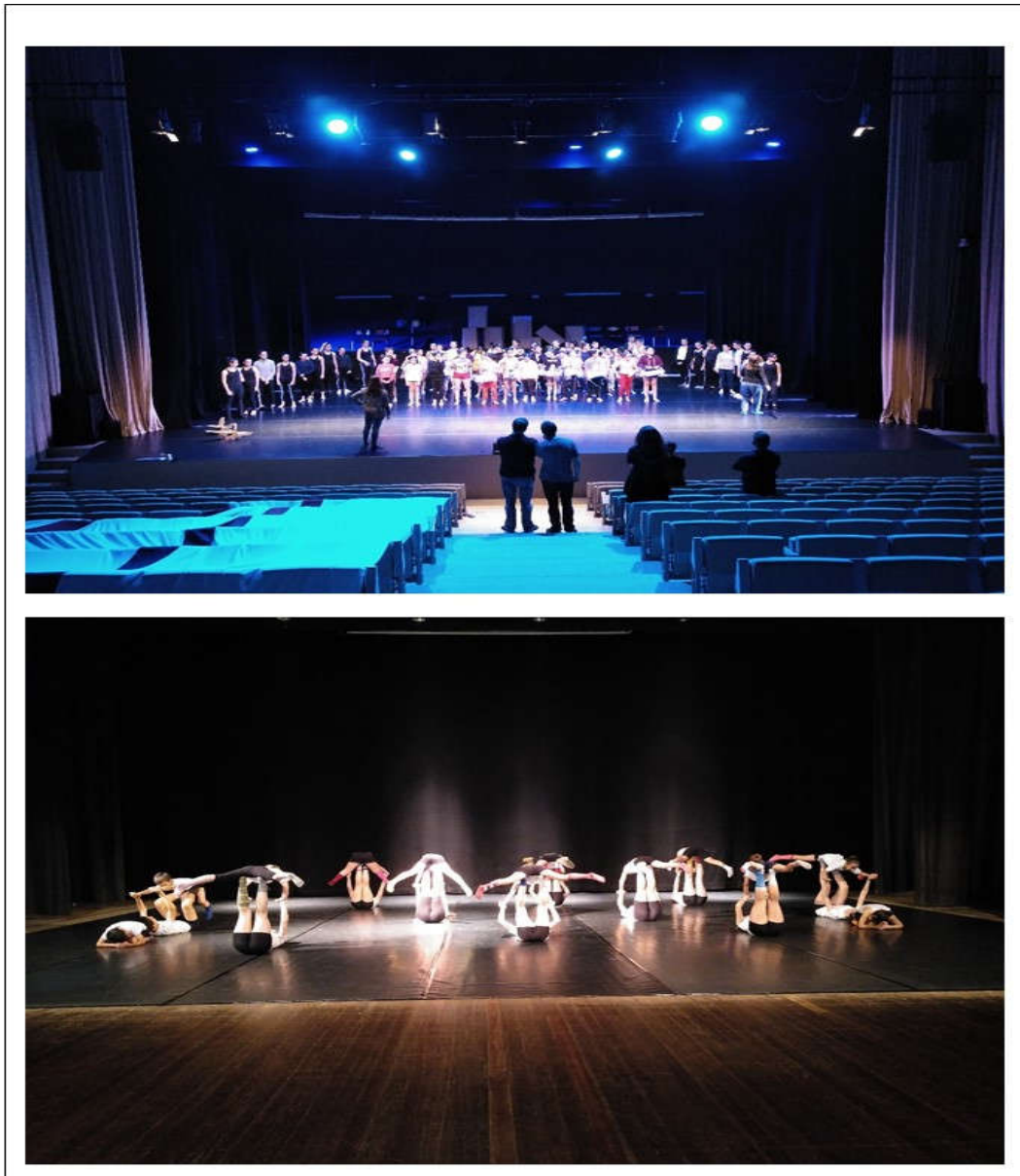
A Dança no palco tornou-se um símbolo do espaço cênico e do fazer artístico. Embora atualmente o conceito deste espaço cênico ganhe novas dimensões e enquadramento, a grande maioria dos corpos/crianças experimentam o dançar como produto artístico em um palco italiano.

O palco italiano manteve a sua estrutura, mantendo o espaço destinado à plateia de acordo com a semicircunferência dos anfiteatros da Grécia clássica. O palco italiano passou a ser o modelo absoluto por todo o Ocidente e este espaço obteve grande sucesso, tanto no que diz respeito à funcionalidade do palco, quanto à apropriação que as diferentes sociedades fizeram dele. Ainda que sob o regime de hierarquia, a dança que outrora simbolizava poder para quem a interpreta, também distribuiu o poder para quem assistir, fazendo da plateia um local de privilégios (Pereira, 2019).

Tais privilégios foram percebidos pelas crianças que iriam fazer pela primeira vez uma apresentação de dança no teatro. A observação aconteceu em teatros da cidade de Braga, tendo em vista que o grupo de crianças observado se apresentaram em dois locais teatrais, em três dias de espetáculos não consecutivos. O grupo de crianças da observação foi constituído por alunos de 6 anos que frequentavam todos a mesma turma do primeiro ano do primeiro ciclo de uma escola pública de Braga. Os alunos que se apresentaram no teatro foram compostos por um grupo de 11 crianças, sendo 9 meninas e 2 meninos, todos provenientes de famílias de classe média baixa. O grupo se formou desta maneira por consequência de uma taxa financeira de 40 euros cobrada para gastos de figurino, maquiagem e iluminação, com direito a ingressos para os familiares poderem assistir ao espetáculo. Dentre os alunos participante do espetáculo, 2 meninas eram brasileiras e 1 menina pertencia a etnia cigana, mistura que veio contribuir para uma diversidade de culturas e estímulos ao qual os corpos/crianças se beneficiaram.

Ambos os espaços teatrais constavam com palco modelo italiano e lugar para a plateia estabelecido à frente do palco, como a figura 18.

**Figura 18: Crianças nos 2 palcos**



*Nota.* Fotografia dos palcos onde as crianças do 1º ano dançaram e sua configuração com a plateia à frente. Fonte: Foto da investigadora, 2019. Reprodução de imagem autorizada.

Também constituíram o contexto de observação dança no teatro as obras de danças destinadas às crianças, onde adultos dançavam especialmente para o público infantil e onde as crianças dançavam para as outras crianças, como mostrado na figura 19. Nestes contextos, as crianças eram membros pertencentes a comunidade de Braga que frequentam espaços culturais, neste caso o teatro. A dança acontece entre o olhar e o fazer, entre estar corpo/criança dançante na medida e proporção que meu corpo ocupa o lugar do corpo do outro no palco. O outro dança para meu corpo dançar (Santos, 2017).

**Figura 19: Espetáculo para crianças e espetáculo com crianças**



*Nota.* Imagens de crianças assistindo uma apresentação de dança para crianças e crianças no palco dançando para outras crianças. Fonte: Fotos da investigadora, 2018. Reprodução de imagem autorizada.

Assim, o conjunto observado da dança do teatro é a forma em que se apresenta a dança cênica em nossa sociedade ocidental, uma apresentação como produto de um percurso de aprendizagens e experiências que finalizam no que chamamos de coreografias.



## **Dança e coreografia**

*“Posso fazer como ela?”* Perguntou a menina ao assistir atentamente o que a bailarina grande fazia. A coreografia dos pequenos do primeiro era com a participação do grupo dos alunos mais experientes do oitavo e nono ano, estratégia comum usada com crianças, principalmente as iniciantes, visto que decorar passos de uma coreografia, se deslocar em um espaço novo e maior que o habitual das aulas, ter pessoas assistindo, ter um figurino novo, ter maquiagem e cabelo diferente, ter luzes estranhas e penumbra em muitos momentos, ter espaços atrás de cortinas, ter pessoas passando, sussurros, troca de roupas da última hora, fazem com que (normalmente) as crianças se distraiam e não se lembrem exatamente do que fazer na coreografia.

As alunas de 14/15 anos dançavam junto com as crianças de 6/7 e isso se tornou algo muito divertido para os pequenos. Cada criança pequena fazia dupla com uma aluna grande e criaram laços, fizeram amizades e até um certo sentimento de maternidade das “cuidadoras” mais crescidas, como exemplificado na figura 20. Tornou uma ferramenta de aprendizagem o estar entre crianças, umas mais experientes e outras iniciantes, mas ambos os grupos precisaram de uma atenção extra que não foi ensinada pelos adultos e se tornou a principal fonte de cuidado e evolução coreográfica (nota de campo: 24/04/2019).

**Figura 20: Grandes e pequenos juntos**



*Nota.* Momentos em que as crianças mais pequenas integram o espaço das maiores em total cumplicidade. Fonte: Fotos da investigadora, 2019. Reprodução de imagem autorizada.

A coreografia é mais do que reproduzir passos articulados no compasso de um estímulo sonoro, é um conjunto de movimentos unidos por um fio estruturado, resultado de uma pesquisa de escolhas de movimentos que dão corpo a uma dança, um olhar minucioso, voltado a sua estrutura e formação com o corpo treinado para expressar gestos evidenciando a dança como espetáculo:

Coreografia implica composição. Composição significa ter posição, isto é, com-posição. Ter posição me sugere algum tipo de ordenação, sequências, colocação, organização. Por sua vez, organização pressupõe desejo, intenção, motivo para organizar. Desejo, intenção e motivo me inspiram a pensar em algum tipo de necessidade prévia, a qual motivou e gerou as ações do compositor a compor. Por fim, o compositor almeja compor algo de maneira a fazer sentido para ele (Ferron, 2017, p. 168).

O sentido dado às sequências de movimentos que vieram a compor a coreografia das crianças que dançaram no teatro são caminhos que o corpo/criança encontra para ser dança cênica. A coreografia, como a figura 21, é a conclusão da experiência dançante das crianças, não como uma finalidade, mas como uma demonstração do aprendizado culturalmente adquirido. Tanto as crianças intérpretes como as crianças na plateia puderam, através das sequências coreográficas espetacularizadas no teatro, vivenciar “um produto que defendemos deva ser o culminar de todo um processo, de toda uma jornada” (Monteiro, 2017, p.13).

**Figura 21: A coreografia das crianças no palco**



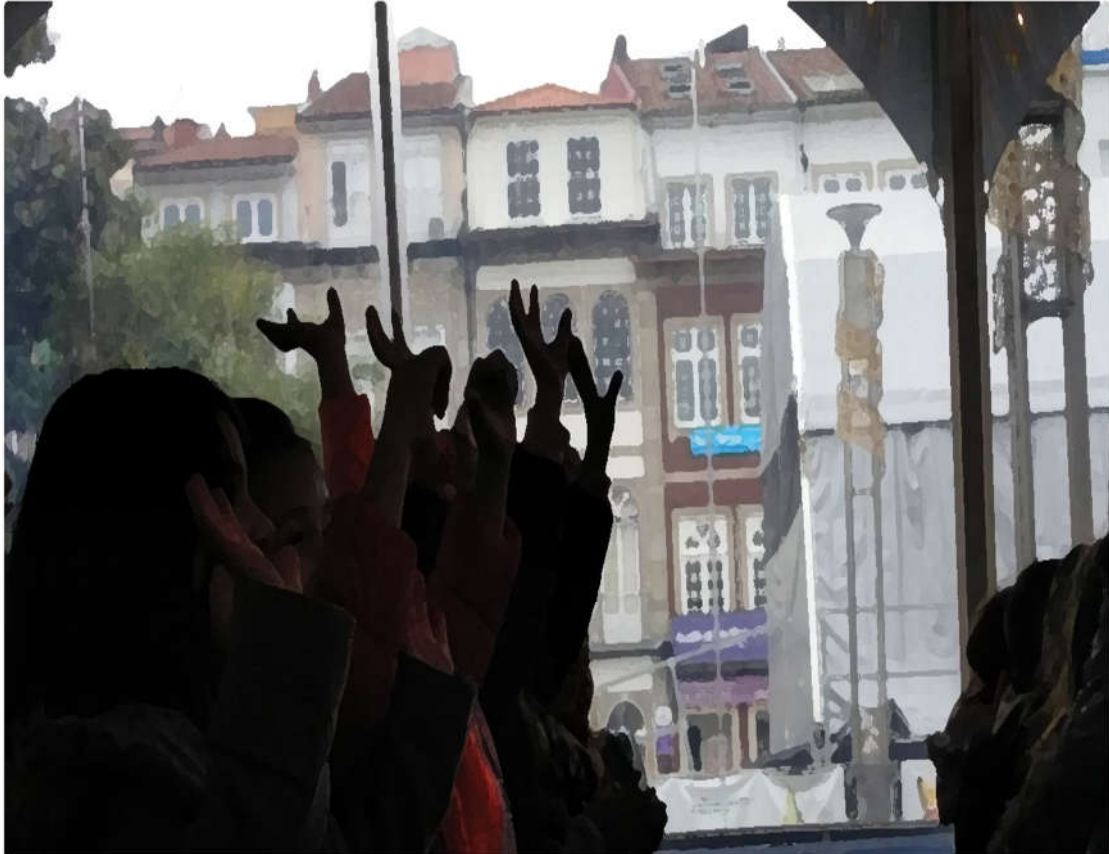
*Nota.* Cenas da coreografia das crianças do 1º ano dançadas nos dois palcos fotografadas da coxia e da plateia. Fonte: Fotos da investigadora, 2019. Reprodução de imagem autorizada.

Assim como a dança cênica se estruturou com apresentações no teatro, o palco enquanto espaço cênico nos dias de hoje transcende as especificações físicas fechadas e ganha as mais diferentes opções para a manifestação artística. Dentre esses espaços, a rua apresenta uma democrática forma da dança acontecer, como abordaremos no contexto a seguir.

## A dança na rua

“Podemos dançar?” disse a menina ao iniciar uma parte com música onde os bailarinos dançavam no palco. “Sem sair do sítio” responde um adulto responsável pelo grupo de crianças que estavam no meio da praça assistindo um espetáculo com muita dança e brincadeiras, como a figura 22 (nota de campo: 05/12/2018).

**Figura 22: Crianças a dançar sem sair do sítio**



*Nota.* Momento em que as crianças dançam, mas sem sair do lugar como solicitado pelos adultos. Fonte: Foto da investigadora, 2018. Reprodução de imagem autorizada.

Este contexto de observação engloba as possibilidades de dança dos corpos/crianças na e pela rua. A cidade se constitui socialmente enquanto espaço para as crianças existirem e a dança tem ocupado a cidade de uma maneira mais democrática, não se restringindo apenas aos teatros fechados, mas levando o fazer artístico para os espaços urbanos e atingindo o maior número de pessoas.

A rua torna-se o palco da vida neste momento em que o ser humano, pela primeira vez na sua história, é majoritariamente um ser urbano, que permite à cidade “deixar de ser essa amálgama de construções e leis criadas com o objetivo de se controlarem cada vez mais totalmente os espaços de

circulação (de corpos, desejos, ideais, afetos)” (Lepecki, 2012, p.50). A rua e a cidade podem se tornar uma coreografia do viver, deixando que a dança aconteça na medida em que os corpos/crianças ocupam o seu lugar de direitos.

O direito das crianças em ocupar a cidade é afetado pela organização dos espaços urbanos, pelas condições de mobilidade, pelas oportunidades constituídas no âmbito da satisfação de necessidades e de direitos, como por exemplo o direito à cultura e a dança. Mas as crianças vivem a cidade à sua maneira e com as condições proporcionadas pelas políticas urbanas e pelos constrangimentos e possibilidades oferecidos pela organização da cidade e dos seus equipamentos e serviços (Sarmiento, 2016).

A dança que acontece na rua configura uma outra especificidade, a de interferência. Diferente do contexto anterior, onde a escolha e o desejo de fruir dança permeava os princípios de acesso, na rua a dança contamina e é contaminada pelo acesso livre, dos quais se funde com a paisagem urbana onde qualquer pessoa pode participar, em uma quase fronteira entre quem propõe e quem contempla, e/ou integra.

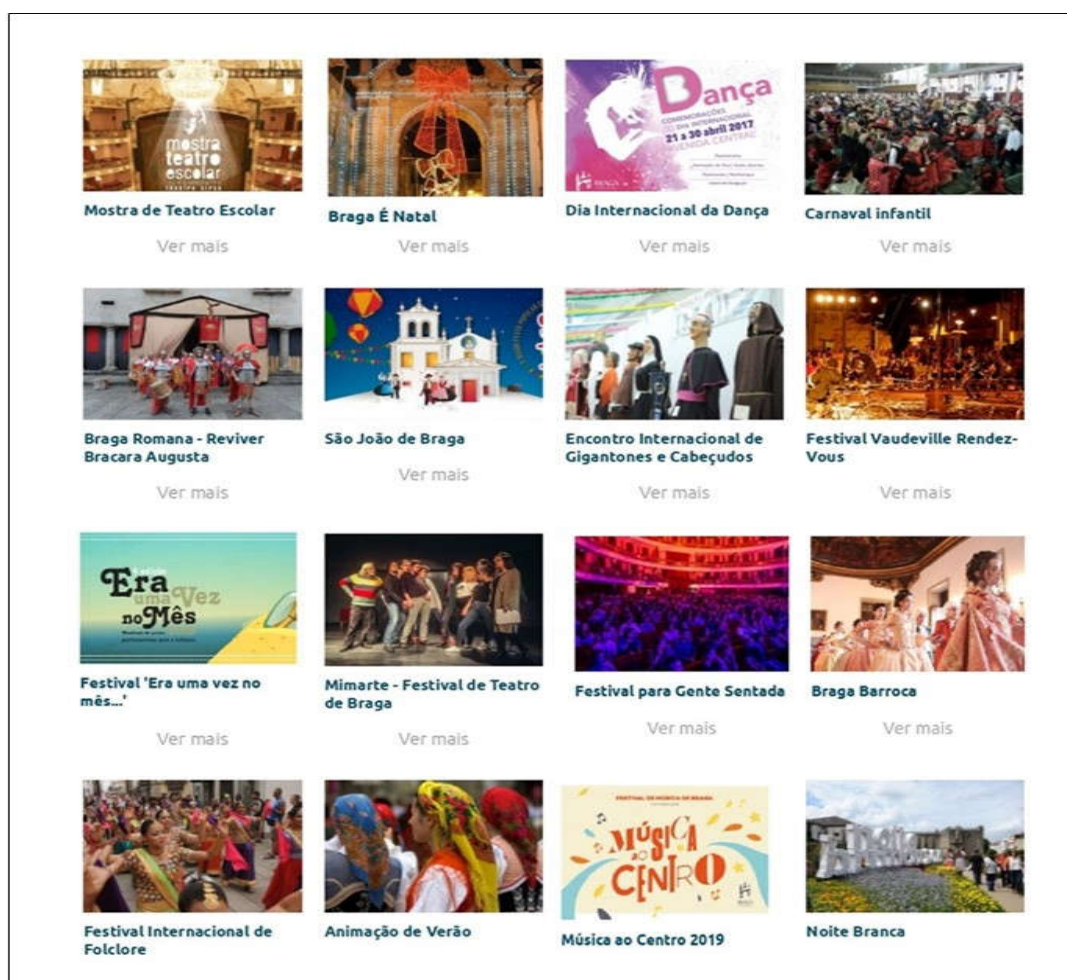
Ao integrar a programação de dança na cidade estamos dando o direito das crianças de (re)existir a cultura urbana, de ser ao mesmo tempo agente viva e propositora. Ao dançar nas ruas da cidade estamos propondo às crianças uma efetiva participação vinculada a um mundo de significações, práticas e valores compartilhados, instituindo visibilidade às crianças (Araújo 2018).

## **A Dança na programação cultural de Braga**

A cidade de Braga vem-se destacando no que se refere à programação cultural destinada as artes performativas. São propostas artísticas onde as crianças são integrantes tanto quanto artistas quanto expectadoras, tronando o fruir dança na cidade uma grande brincadeira.

A observação do contexto aconteceu no decorrer de algumas programações culturais destinadas à comunidade na cidade de Braga do ano letivo de 2018/2019. A cidade conta com uma população bastante participativa e ocupante das programações da cidade e a criança integra com facilidade as atividades propostas. São festas e comemorações que ocupam, para além dos espaços fechados, as ruas e praças da cidade tornando o espaço urbano mais vivo, convidativo e cheio de movimentação.

**Figura 23: Festas oficiais da cidade de Braga com atividades de Dança**



*Nota.* Festas oficiais da cidade de Braga que inclui dança na programação para toda comunidade. Fonte CMB<sup>27</sup>, 2019. Reprodução de imagem autorizada.

Toda a programação das festas expostas acima na figura 23 acontece tanto no site oficial da CMB, como em formato de livro ilustrado, dividido por categorias e distribuído gratuitamente, onde as pessoas acessam com facilidade as atividades culturais propostas para a cidade de Braga.

As ofertas procuram incluir uma programação específica para o público infantil, com horários atrativos e propostas pensadas para as crianças, favorecendo a participação. Embora as crianças costumem frequentar as festas de duas maneiras, com as escolas e com os familiares, é comum encontrar crianças nas mais infinitas atividades propostas, mesmo não sendo estas pensadas exclusivamente para elas, pois a possibilidade de interações intergeracionais é uma potencialidade que a cidade oferece às crianças (Sarmiento, 2018b).

<sup>27</sup> Câmara Municipal de Braga. <https://www.cm-braga.pt/pt>

O chamariz das festas de Braga possui um apelo infantil que começa pelo cartaz enunciativo com o intuito de fazer com que a família como um todo tenha interesse em participar dos eventos, exemplificado na figura 24. Mesmo nas iniciativas culturais realizadas para grupos geracionais específicos, a intergeracionalidade é uma possibilidade quando intencionalizada (Sarmiento, 2018b).

**Figura 24: Exemplo de cartazes das festas de Braga. Fonte CMB**



*Nota.* Exemplo de cartaz das festas de Braga com apelo infantil. Fonte: CMB, 2018/2019. Reprodução de imagem autorizada.



**Figura 25: Exemplo da participação da criança nas festas de Braga**



*Nota.* Imagens de divulgação das festas onde as crianças são protagonistas. Fonte sites oficiais dos eventos<sup>28</sup>, 2018/2019. Reprodução de imagem autorizada.

Embora estes exemplos da figura 25 sejam de festas temáticas que abordam algum fator histórico ou evento comemorativo, a dança está presente com apresentações das mais variadas formas, sempre envolvendo o público infantil e as ruas da cidade, em uma espécie de coreografia coletiva. Mas dentre a programação da cidade existem algumas iniciativas que são destinadas exclusivamente para a dança.

---

<sup>28</sup> Sites individuais para a programação de cada evento em separado:  
<https://webraga.pt/blog/braga-romana-2018-programacao-infantil/>  
<https://www.saojoaobraga.pt/>  
<https://noitebrancabraga.com/>

## A dança nas ruas da cidade de Braga

Com a instituição oficial do dia mundial da dança (29 de abril) pela Unesco<sup>29</sup> e sendo a cidade de Braga um local privilegiado para o aprendizado desta modalidade artística, a Câmara Municipal da cidade tornou o B de Dança um evento oficial comemorativo e específico para fruição de dança na cidade onde as crianças participam como artistas, expectadoras e alunas. O evento conta com o apoio das escolas especializadas em dança da cidade e oferece aulas e cursos com profissionais de fora para dar a oportunidade de troca artística, as figuras 26 e 27 mostram o cartaz do evento e as crianças participantes.

**Figura 26: O B de Dança e a participação das crianças**



*Nota.* Cartaz do evento B de Dança realizado pela CMB onde crianças da cidade participam como público e como artistas. Fonte: CMB. Reprodução de imagem autorizada.

<sup>29</sup> <http://www.cid-portal.org/pt-pt/>

**Figura 27: O B de Dança e a participação das crianças**



*Nota.* Crianças como participantes da programação de dança na cidade de Braga. Fonte: CMB, 2018/2019. Reprodução de imagem autorizada.

A cidade de Braga também foi escolhida para sediar a final de campeonato mundial de dança em 2019, reunindo um grupo enorme de crianças dos mais variados lugares do mundo que, para além de participar da mostra competitiva (que aconteceu em um teatro), também ocuparam as ruas da cidade com demonstrações, ensaios, coreografias e brincadeiras dançantes em uma total simbiose do corpo/criança que dança na, para e com a cidade. A Figura 28 representa o cartaz do evento.

**Figura 28: Campeonato mundial da dança**



*Nota.* Cartaz do Campeonato mundial de dança que contou com a participação de milhares de crianças de vários lugares do mundo. <sup>30</sup> Fonte: CMB, 2019. Reprodução de imagem autorizada.

Assim, a dança enquanto intervenção urbana transforma o ambiente e modificar algo, neste caso a rua e tudo aquilo que com ela conversa/interage e a constitui, como as relações sociais existentes (Allemand, 2016). Nas relações, as crianças constroem significados e a cidade também pode potencial

<sup>30</sup> A página oficial do evento: <https://dwcworld.com/>

a cidadania da infância com um espaço de interações sociais múltiplas, onde as funções essenciais da vida individual e coletiva têm lugar (Sarmiento, 2018b).

### **Em Síntese**

A tese coreografada até aqui apresentada é um trabalho orientado com metodologias qualitativas através de uma orientação etnográfica com recurso das metodologias visuais. Desenvolvemos a criação/investigação em quatro contextos distintos considerando a dança na escola, a dança na escola de dança, a dança no teatro e a dança na rua.

A preocupação foi estabelecer permanentemente um foco nas ações das crianças e não na ação intencional dos adultos com as crianças. Estabelecemos com elas uma pesquisa pautada nos princípios éticos, em que não apenas o consentimento das crianças e das suas famílias era garantido, mas também a permanente situação de assentimento, isto é, de uma relação marcada pelo conforto, pelo bem-estar, pelo desejo de pertença das crianças.

Procedemos a uma análise de conteúdo que procura encontrar e definir as categorias da análise em função dos quatros contextos realizados. Apresentamos os contextos entrelaçados com a revisão de literatura necessária para perceber de onde as ações são originadas e os motivos pelas escolhas dos contextos apresentados.

Buscou-se no decorrer deste ato, para além do aquecimento anteriormente apresentado, que o público/leitor pudesse mergulhar no enredo e perceber os métodos escolhidos para o grande bailado que será iniciado a seguir, onde os temas e episódios darão forma aos corpos/crianças dançantes desta corpo-grafia.

Continuação de um bom espetáculo.

### 3º ATO

Esta menina  
tão pequenina  
quer ser bailarina.

Não conhece nem dó nem ré  
mas sabe ficar na ponta do pé.

Não conhece nem mi nem fá  
Mas inclina o corpo para cá e para lá

Não conhece nem lá nem si,  
mas fecha os olhos e sorri.

Roda, roda, roda, com os bracinhos no ar  
e não fica tonta nem sai do lugar.

Põe no cabelo uma estrela e um véu  
e diz que caiu do céu.

Esta menina  
tão pequenina  
quer ser bailarina.

Mas depois esquece todas as danças,  
e também quer dormir como as outras crianças.

A bailarina, de Cecília Meireles

## **O grande bailado - A dança na construção da identidade infantil: Temas e episódios**

Após percorrermos um caminho metodológico onde foram apresentados os posicionamentos escolhidos e utilizados para execução desta investigação, adentraremos, com mais força e movimento, nas ações das crianças. Neste grande bailado, serão apresentados os temas e os episódios provenientes da observação participante onde cada corpo/criança dançou seu modo de estar no mundo.

Analisaremos cada tema em função das categorias criadas decorrente do processo de criação dos dados, da construção corpo-gráfica desta tese e da epistemologia acadêmica pertinente a cada episódio aqui descrito. Bom bailado.

### **Dança e corpo/criança**

*“Isso é muito fácil”* dizia uma das meninas sobre o exercício de aquecimento proposto, afinal era um exercício já conhecido, que elas fazem com frequência, *“já sabemos”*, quando sabia exatamente qual parte do corpo mexer e pediam *“coisas difíceis”*, como a figura 29, no sentido de desafiar a pensar o corpo de outra maneira.

*“Professora, pode não dizer nada, nadinha”*, diziam antes de iniciar um exercício que elas julgavam que já sabiam fazer bem, no sentido de não contar a música ou não dizer o que vem depois para elas se sentirem no palco.

O momento mais esperado sempre é o exercício da maçã, mostrado na figura 30 e elas pediram um *“tempinho para treinar”* antes de repetir e foi uma diversão coletiva, umas acertavam e outras ainda não conseguiam fazer a parte nova da sequência.

**Figura 29: Muitos desafios no aquecimento**



*Nota.* Exercícios com desafios para o aquecimento onde as bailarinas pedem para fazer sem ajuda da professora e com muitas surpresas. Fonte: Fotos da investigadora, 2019. Reprodução de imagem autorizada.



**Figura 30: Treinar o exercício da maçã**



*Nota.* Exercício da maçã, preferido pelas alunas que gostam de fazer e sempre mostrar para professora como estão a melhorar no desempenho. Fonte: Fotos da investigadora, 2019. Reprodução de imagem autorizada.

Hoje tinha duas meninas doentes, uma delas estava muito constipada e não se sentia bem-disposta, mas fez questão de fazer toda atividade proposta, “*eu consigo professora*”, dizia a todo momento, “*quero estar com minhas amigas*”. Teve apenas um episódio de choro por parte da outra menina, pois ela estava adoentada e aparentava estar cansada, mas em momento algum solicitou ajuda ou preferiu sair antes de acabar a aula. As meninas da aula de dança parecem testar todos os limites corporais, como se experimentassem suas próprias limitações de vida.

Fizeram um exercício de coreografia que tinha a duração da música inteira, elas gostavam, pois “*parece que estamos a dançar no palco*”. Sempre que a professora solicitava que elas ficassem na posição inicial da coreografia elas diziam: “*sem ajuda, não diz nada!*”. O simples fato de não haver nenhum estímulo verbal, corporal e gestual por parte do adulto envolvido dava às crianças uma espécie de status de donas de seus corpos em movimento no espaço cênico. Ao dançar sem ajudas, as meninas bailarinas precisavam elencar uma série de competências adquiridas anteriormente nas aulas, era o momento mágico de experimentar ser “*bailarinas a sério*”, como gostavam de mencionar.

“*Professora, pode colocar aquela história de novo?*”. Foi solicitado escutar uma das histórias que elas gostam para o relaxamento e logo se posicionaram para receber uma estrela desenhada na mão, mostrada na figura 31, momento tão esperado, um símbolo de que tudo correu bem, de que conseguiram fazer tudo certinho, que ultrapassaram mais uma vez o próprio limite (nota de campo: 07/02/2019).

**Figura 31: Estrela na mão**



*Nota.* Momento de ganhar uma estrelinha desenhada pela professora na mão, que as bailarinas esperam sempre como reconhecimento do trabalho. Fonte: Fotos da investigadora, 2018. Reprodução de imagem autorizada.

Dança, corpo, criança... uma maneira fragmentada de rotular as estruturas que pertencem ao mesmo universo da infância: o movimento. A criança está e é corpo, o corpo é e está movimento e a dança da criança acompanha e subjetiva seu mundo. Como já mencionado anteriormente, para analisar o episódio acima descrito (e em toda tese) adotaremos o conceito de corpo/criança, por entender que *somos* e *estamos* um corpo e não temos, no sentido de posse ou de separação, um corpo (Katz, 1994, 2018). O corpo é a forma material de expressão da criança com o mundo, ou seja, sendo corpo percebemos, pensamos, agimos, observamos, nos comunicamos com o corpo em movimento (Maziero & Angotti, 2018).

Mas como ser corpo/criança que dança? De que forma cada criança intensifica sua maneira de ser um corpo que dança? Como pudemos observar no episódio acima descrito, as crianças da escola de dança exercitam o ser bailarinas, usam a dança para se apropriar, à sua maneira, dos modos de ser crianças no mundo. Cada menina bailarina usufrui corporalmente das oportunidades de experimentar seus limites, seus desafios e, a partir do corpo em movimento, dançar para exercitar seu protagonismo pois, percebe o “corpo como essência para a existência da dança” (Mortari, 2013, p.59).

O protagonismo do corpo infantil é pautado pela relação com a normatividade da própria infância, que, a partir das relações com adultos, determinam o que é aceitável, admissível e adequado, ou, inversamente, o que é ilegítimo, proibido ou considerado impróprio (Sarmiento, 2020). O corpo/criança carrega suas marcas identitárias daquilo que as caracteriza enquanto criança: sua estatura, vulnerabilidade, destreza, capacidade, forma, limites. Ser criança, enquanto categoria geracional, é ser corpo, movimento, experiências e dança.

Dançar é, como vivência estética, possibilidade de criação de novas formas de compreensão do mundo. O corpo vive sua infinita capacidade de modificar-se e interpretar-se na simplicidade da interação; porém, uma simplicidade não simplória, que guarda em si as múltiplas e complexas relações com seu mundo. Como podemos perceber na interação das meninas bailarinas do episódio acima, até um simples gesto de brincadeira à execução de uma complexa coreografia na dança, o corpo expressa a simplicidade do ato de existir na complexidade de suas relações com o mundo. Como sugere Propino (2018):

Seja no brincar cotidiano ou em um momento restrito de um espetáculo, os corpos expressam seus gestos momentâneos, que em suas efemeridades envolvem-se, dialogam com outros muitos sentidos emergentes dos gestos vividos anteriormente na convivência com outros corpos. Os corpos brincam, choram, desesperam-se, entusiasmam-se, dançam (p. 42).

A Dança, enquanto corpo/movimento, pretende expressar emoções e sentimentos com distintos significados que perpassam desde a possibilidade de comunicação, de entretenimento, de educação,

disciplina, limites e arte (Mortari, 2013). As crianças bailarinas utilizam sua dança para expressar suas emoções e perceberem como acontece a interação entre os pares.

Ao dançar a criança é interação/corpo em movimento que se inscreve na produção simbólica da infância e possui um estatuto específico na sociedade, e que, “embora partilhe com os outros grupos geracionais as formas culturais múltiplas e complexas socialmente presentes, apresenta igualmente elementos culturais não redutíveis a essas formas, mas dependentes da condição infantil” (Sarmento, 2011, p. 28).

A condição infantil aqui apresentada é vivenciada pelas meninas bailarinas, um dançar próprio das condições que as comportam, mas ao mesmo tempo que interagem entre elas, também, e na mesma medida, interagem com os adultos. É o adulto que ensina e induz, mas é a criança que experimenta o fazer artístico com seu corpo de criança, sua expressividade e toda corporeidade.

Percepção, consciência e corpo integram a criança e sua relação com o mundo. Por inserir-se em um tempo histórico e de uma comunidade sociocultural, o corpo/criança é determinado por um contexto em que as experiências que as crianças bailarinas vivenciaram em suas práticas possibilitam o processo de conscientização relacionado à compreensão de si mesmo e da realidade, sendo este um movimento de (re)construção da cultura, modos e meios da criança ser e criar o mundo (Maziero & Angotti, 2018).

Ao criarem, as crianças bailarinas participam de corpo inteiro e visibilizam a natureza incorporada/corporificada da ação de seus movimentos e expressões. O corpo é a comunicação e a participação das crianças, e o corpo em movimento expressa seus pontos de vista, construindo assim suas relações com o corpo/criança dançante, que, ao dançar, oferece ao discurso uma corporeidade que lhe acrescenta significações (Agostinho, 2019).

O corpo/criança que dança vai além do uso comum e dos limites corporais para realizar novas e maiores possibilidades de movimento, é capaz de abrir oportunidades infinitas para a criatividade e vontade de dançar mais. A dança desafia a criança com um foco pessoal interior para criar movimentos expressivos e significativos com intenção artística ou simplesmente social (Faber, 2017).

Sendo social, o corpo/criança interage as experiências vividas “por um corpo que existe de fato, vivo e indivisível entre o sujeito e a sua carne, ultrapassando as dualidades enraizadas no pensamento sobre o corpo” (Agostinho, 2018, p.359). Cada corpo/criança nos conta de sua pertença geracional, dos seus modos próprios de participar nos seus contextos, que produzem e reproduzem cultura com os seus pares e com os adultos, um corpo/criança que dança, experimenta e produz o seu próprio mundo.

Por estar inserido em um contexto social, político e cultural específico, o corpo/criança adquire significados que lhe possibilitam ser mediador de discursos, percepções e representações de um imaginário social compreendido por meio de suas ações. Assim, o corpo/criança que dança é a associação estabelecida às manifestações sociais, políticas e culturais, pois, a dança, em seu percorrer histórico, sempre foi utilizada como instrumento de poder e foi, também, neste ambiente que encontrou espaços para atuar como um veículo de contestação por parte daqueles que ousavam criticar e propor novas formas de ver e se relacionar com o mundo (Mortari, 2013). Ao dançarem, as meninas bailarinas seguem intensificando os movimentos de ser criança, ser criança que dança, ou ser corpo/criança dançante.

O corpo/criança dançante percorre um caminho de métodos e inspirações que o molda e por assim dizer, o recria a cada movimento. O corpo/criança é relação com o mundo e, ao relacionar-se aprende e apreende através de sua movimentação dançante. Essa aprendizagem é ampla e relaciona como cada criança interage com seu propósito de ser bailarina ou simplesmente de dançar à sua maneira, como veremos a seguir.

## Dança e aprendizagem

*“Onde está o meu grande? Posso ir ali à beira dele?”* Veio o menino do primeiro ano animado perguntar se poderia se juntar com o outro menino do nono ano que faria seu par na coreografia. É a primeira vez que o grupo todo de alunos que integram o espetáculo “Circo” se encontra no mesmo local e horário para ensaio geral. O Grupo dos mais pequenos chega praticamente todo junto. Há adultos a trazer-lhes pela mão até a professora com muitas perguntas e muitas dúvidas, ao contrário das crianças que queriam logo entrar no pavilhão para ensaiar.

As crianças olham tudo com muito cuidado e recebem as instruções de onde colocar as coisas e se preparar para o início do ensaio. Um grande momento de aprendizagem, onde eles precisavam estar atentos aos comandos, mas principalmente perceber com as outras crianças mais experientes como agir em um momento desses. Afinal, seria a grande estreia de todos.

Logo começa um exercício para aquecimento geral com muitas crianças, todas parecem já saber o que fazer, sabem como se colocar no espaço, sabem a distância que dão uns dos outros e sabem ouvir um comando simples e executar toda uma sequência completa. *“Agora tudo para a esquerda.”* Dizia uma das professoras e o grupo sabia para onde se mover e o que fazer. Com exceção das treze crianças do primeiro ano que se juntam ao grupo grande com ar de vergonha misturado com curiosidade e alegria.

No decorrer do aquecimento, algumas crianças estavam concentradas e determinadas a fazer como os grandes enquanto outras riam, falavam ao ouvido dos colegas e imitavam os maiores com uma atitude de brincadeira e deboche. Todos tinham os olhinhos muito atentos e toda aquela rotina de exercícios era novidade e diversão.

O ensaio era dividido em dois grandes momentos: o momento de entrar no palco e fazer sua coreografia, prestando atenção nos comandos do adulto ensaiador, repetir inúmeras vezes os gestos e movimentos até estar satisfatório ao olhar do ensaiador e o momento de estar sentado observando os outros grupos passar sua coreografia no palco. Cada momento de estar em movimento era recebido com muita animação, mas o momento de observar os colegas mais experientes era uma mistura de muita atenção e de uma vontade incontrolável de fazer igual, como demonstrado na figura 32.

**Figura 32: Observar dançando com o corpo todo**



*Nota.* Imagens das crianças mais pequenas a observar os grandes a ensaiar e de experimentar com o corpo todo como se fez. Fonte: Fotos da investigadora, 2019. Reprodução de imagem autorizada.



Após o primeiro momento de ensaio, as crianças chegaram no teatro oficial da apresentação, onde o funcionário mostrou onde poderíamos estar, onde teria sala para lanche e onde ficariam as casas de banho à nossa disposição. O local era grande, o espaço para bastidores era convidativo para correr e assim que se perceberam um pouco mais livres, correram para deixar as mochilas e lancheiras e puseram-se a correr pelo espaço livremente. Alguns ficavam a observar as alunas maiores a arranjar o cabelo ou a vestir os sapatos de dança e o grupo logo foi instruído a sentar no local de plateia, figura 33, para poder assistir aos ensaios no palco. Cada coreografia era assistida por olhos atentos, pernas em movimentos e saudadas com muitas palmas.

Cada coreografia assistida por eles era imediatamente imitada, re-coreografada nos corpos pequenos e até re-inventada a partir do que perceberam com seus próprios movimentos. Reuniam-se em pequenos grupos, duplas e trios para “assistir fazendo” as coreografias. Eram capazes também de dançar coisas novas à medida que a música era iniciada com muito entusiasmo. *“Não podem estar aí, vão para o canto. Silêncio! Agora esperem.”* Era a frase proferida por um dos adultos que, ao mesmo tempo, ensaiavam e cuidavam dos demais. Mas as criações das crianças invadiam o “espaço cênico” da vez de quem estava a atuar no palco.

A ideia de bastidores ali nos ensaios foi lentamente sendo incorporada pelos pequenos que recebiam as instruções por vezes com frases: *“Ah, é verdade, me esqueci”*, quando pedido para estarem mais para o canto.

**Figura 33: O espaço de assistir e estar**



*Nota.* Local onde o público permanece durante as apresentações e onde as crianças ficavam para poder assistir os outros ensaiar. Fonte: Fotos da investigadora, 2019. Reprodução de imagem autorizada.

As crianças logo estavam com as alunas do grupo grande para ensaiar, cada dupla (pequena e grande) tentava encontrar uma maneira de se posicionar nas coxias<sup>31</sup> para fazer dar certo a entrada e cada menino e menina da turma do primeiro ano devorava tudo com muito entusiasmo e atenção.

Como o tema do espetáculo era Circo, a ideia da coreografia das crianças eram os ilusionistas, que entravam com caixas de papel cartão, com pernas grandes e pequenas, braços e orelhas com uma sequência de passos e gestos elaborado em conjuntos com os corpos experientes e os iniciantes.

Os ensaios foram uma mistura de momentos no palco, como demonstrado nas figuras 34 e 35, momentos na plateia e momentos a brincar nos bastidores, foram horas de muita dedicação, onde se podia perceber o cansaço dos adultos envolvidos e nada parecia cansar as crianças. A preocupação de cada criança era saber se a mãe ou a avó sabia fazer o penteado no cabelo, se a cueca interior poderia ser com aquele detalhe brilhante do lado ou se a maquiagem seria feita mesmo, sem esquecer.

---

<sup>31</sup> Lugar onde os bailarinos esperam para entrar em cena, normalmente situado entre duas cortinas pretas nas laterais do palco.

**Figura 34: Ensaio da coreografia no palco**



*Nota.* Imagens dos ensaios da coreografia no palco com fotografias tiradas da plateia e da coxia. Fonte: Fotos da investigadora, 2019. Reprodução de imagem autorizada.

**Figura 35: Ensaio da coreografia no palco**

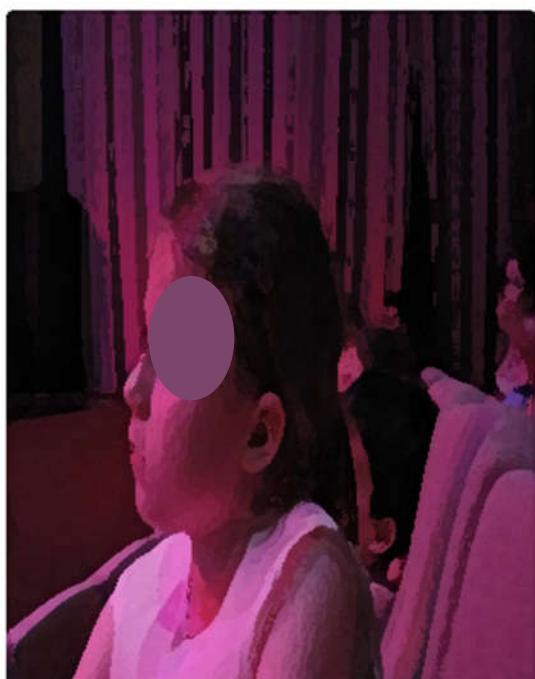
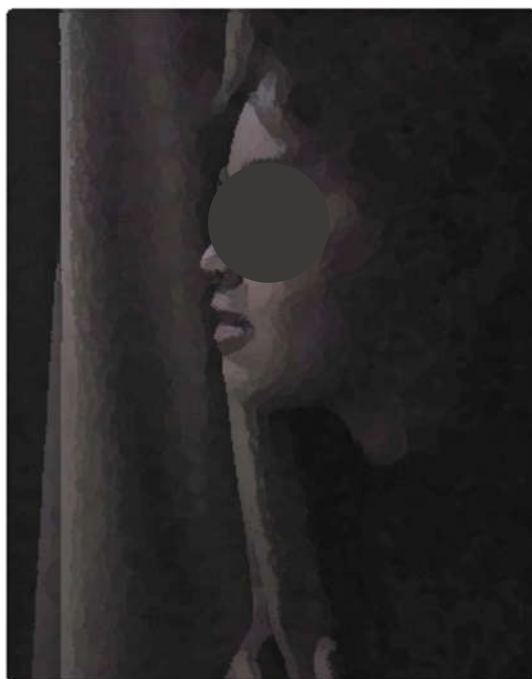
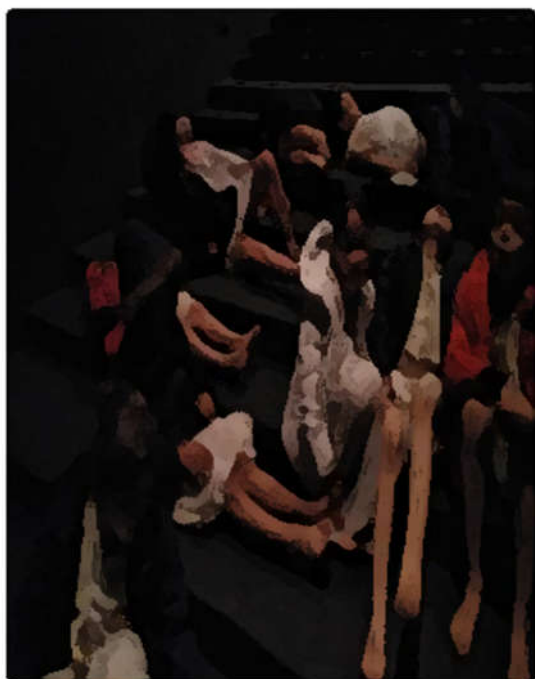


*Nota.* Momentos de ensaio das crianças no palco da coreografia partilhada com as outras crianças maiores. Fonte: Fotos da investigadora, 2019. Reprodução de imagem autorizada.

A sequência de imagens ilustra os fragmentos da coreografia dos pequenos e dos grandes mas o ensaio geral da noite foi com o figurino da apresentação, com iluminação, música, entradas e saídas de cena como se fosse o dia. As crianças sabiam como era o figurino, umas lembravam de como vestir o fato entrelaçado nas costas e ajudavam as outras crianças (e até as professoras) como fazer para estar impecável. Demonstravam muita vontade de ajudar, de vestir quem não sabia, de organizar a roupa de casa nos sacos do figurino e de cuidar para não sair do sítio: *“professora desamarrou”* ou *“professora está bem?”* era frase dita repetidamente pelas crianças que queriam cuidar do fato para estarem bem em cena.

Enquanto esperavam a vez de estar nas coxias era necessário permanecer ao lado da cortina do público, mas muito concentrados e sem fazer barulho, tarefa mais difícil que aprender a coreografia e dançar no palco. A curiosidade de saber o que se passava no palco, como ressalta a figura 36, enquanto tocava uma música (que era ouvida por eles, mas não se viam o que se passava no palco), ou de dançar sem ser notado no cantinho, ou de inventar sua própria coreografia em grupo sem qualquer ruído era o desafio de quem as cuidava antes de atuarem. Por muitas vezes foram recolhidas crianças a espiar entre as cortinas, buscar bailarinas a saltar escadas e ter que fazer caras feias para tentar manter a ordem, ordem essa estabelecida pelos adultos organizadores onde eles certamente não concordavam, ou não conseguiam concordar (nota de campo: 23 e 24/04/2019).

**Figura 36: A espera para entrar em cena**



*Nota.* Momentos da espera pela vez de dançar ou ensaiar onde as crianças tinham uma maneira própria de estar, ou fugir para conseguir observar o que se passava no palco. Fonte: Fotos da investigadora, 2019. Reprodução de imagem autorizada.

O episódio acima descrito salienta um aspecto da aprendizagem e a dança, não aquele explícito onde um professor ensina, pautado em metodologias e conteúdo programático, mas do aprendizado determinado pela e com as crianças. Ao estarem confrontadas com a primeira estreia como bailarinos em um palco, as crianças do primeiro ano também foram confrontadas com situações das quais não seria possível ser ensinadas em salas de aulas.

As salas de aulas são tradicionalmente reconhecidas como ambientes de aprendizagem, um conceito que vem atrelado ao de “figura de criança”. São ideias que ilustram uma infância “sociologicamente interpretada e construída, a partir das formulações normativas produzidas pelas e nas instituições sociais, mas também a partir das práticas sociais das crianças e da sua ação na sociedade” (Sarmiento et al. 2017, p.42).

As ações perante os adultos, as relações entre pares, o estar na presença de outras crianças mais experientes, os fez apreender a dança com a propriedade da participação. A presença corporal e as descobertas de suas próprias investigações as tornaram propositoras do seu fazer artístico. Dançar deixou de ser ensinado para ser vivenciado, com sua própria lógica de aprendizagem, como salienta Campos (2020):

As crianças pequenas apresentam formas próprias e legítimas de aprender. As expressões corporais das crianças são elementos que compõem essas particularidades. É preciso reconhecer a criança em sua potência, em sua capacidade de agir, de pensar e de intercambiar saberes e experiências mediada a partir de suas ações e das dimensões do corpo. Nessa direção, disciplinar os corpos das crianças numa perspectiva de educar conforme às expectativas sociais implica limitar suas manifestações, sua capacidade de expressão (Campos, 2020, p. 153).

Neste pressuposto, ao serem confrontadas com a instrução de passividade de movimentos para assistirem ou esperarem a vez de dançarem, as crianças utilizaram seus movimentos como forma de incorporarem as novas regras aprendidas. O próprio termo in-corporar é deixar entrar no corpo tudo que se aprende, pois, todo conhecimento é corporal. O corpo não é um meio por onde a informação simplesmente passa, pois, toda informação que chega entra em negociação com a que já está. O corpo é o resultado de toda aprendizagem. (Greiner & Katz, 2015).

Ao pensar o corpo como conhecimento, portanto linguagem, colocamos os experimentos corporais em lugar de destaque na aprendizagem das crianças pequenas. É o corpo que se desloca, que se aquieta, um corpo comunicante e brincante, em constante relação com o mundo social. Um corpo que desenvolve seus diferentes aspectos e, na mediação dos adultos e dos seus pares, percebe que os seus movimentos têm significado, à medida que os outros atribuem um sentido àquilo que o seu corpo



comunica, pois se manifestam com o objetivo de expressão, comunicação, iteração e principalmente aprendizagem (Coutinho, 2010).

Para analisarmos a aprendizagem na dança a partir do episódio narrado, iremos percorrer conceitos da dança cênica na sociedade ocidental, uma proposta que começou a ser desenhada com o surgimento da dança como entretenimento, de uma dança que passou a ser assistida por outros e logo posicionou corpos para aprenderem essas danças com a finalidade de produção de espetáculos e/ou simples atuações que despertaram outro nível de envolvimento, o prazer, fazendo com que a dança adquirisse, cada vez mais, um caráter artístico e não só funcional.

As danças que nasceram de manifestações populares, livremente improvisadas ao som de instrumentos rústicos, eram adaptadas ao gosto e refinamento de uma sociedade, e, nesse período, era importante saber dançar para se conviver em sociedade. Iniciou-se a organização de danças coreografadas e logo surgiu o professor de dança, que contribuiu para a codificação de gestos e movimentos. (Almeida, 2019).

Ao ser ensinada por outra pessoa e não mais dançada como manifestação corporal intuitiva, com o surgimento da figura do professor (quem detém o poder de ensinar), a dança ganhou contornos e formas, ligadas as referências externas, atendendo às necessidades de um determinado grupo social (Marques, 2013). Tradicionalmente, a aprendizagem da dança continua vinculada a essa ideia de forma, trazendo a normativa da reprodução de padrões estéticos, pensando no melhor aproveitamento do corpo/criança que dança.

Muitos dos modelos tradicionais de pensar a aprendizagem da criança na dança são confrontados com corpos de alunos encaixados e adaptados em “danças-resultados”, impossibilitando que a criança estabeleça relações com a aprendizagem. Não valorizar ou não permitir a ação de intérpretes criadores, autores participativos, perpetua a não relações entre a criança e sua aprendizagem na dança (Marques, 2010).

A aprendizagem não é apenas receber a informação, aprender é vivenciar as experiências e, de acordo com Bondía (2002, p.21), “a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência”. Neste sentido, o autor continua:

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

As crianças do primeiro ano mencionadas no episódio acima puderam experimentar com a apresentação de dança um momento privilegiado para a fruição da dança como linguagem artística. Ao experimentarem, elas também aprenderam sobre as relações na dança: entre dançarino e a plateia, como o corpo se organiza em cena, como acontecem os bastidores, a elaboração da coreografia, vivenciar o ensaiar, a preparação, momentos antes e o agradecimento. Todo o envolvimento com a apresentação pode contribuir com a educação estética e uma oportunidade de a criança apreciar a dança, na mesma medida que aprende dança (Almeida, 2013).

O aprender dança para as crianças pequenas esteve intrinsecamente relacionado com o imitar as outras crianças maiores. Puderam na observação relacionar seus corpos inquietos e impacientes com a possibilidade de dançar à sua maneira, um dançar singular e ao mesmo tempo coletivo, repleto de aprendizado que surgiu do processo de estar junto.

Considerando o aprendizado como um processo e não um resultado, que contém suas próprias maneiras, o corpo soma e a assimilação acontece na medida que as experiências são corporificadas e entram na composição do corpo que é a própria manifestação estética do trabalho. Assim, a dança só pode ser aprendida quando a criança vivencia o movimento expressivo como um mergulho no processo de experiências corporais (Salvador, 2013).

Voltando à experiência, Bondía (2002, p.19) afirma que “a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido”. O desconhecido para as crianças do primeiro ano era vivido e experimentado com suas descobertas dançantes entre seus pares, pois, as crianças estão imersas na experiência que interagem com outras crianças, criando e compartilhando significações, fruto de um conviver contínuo (Ferreira, 2016).

Ao conviverem, as crianças afetam e são afetadas pela sociedade, produzem coletivamente culturas de pares e contribuem para a reprodução de uma sociedade mais ampla. Assim, as “crianças contribuem com duas culturas (a das crianças e a dos adultos) simultaneamente” (Corsaro, 2011, p.95).

Esse conceito fica evidente nos momentos em que os meninos do primeiro ano negociam (mesmo que indiretamente) suas ações de não passividade de movimento, quando ao jogar com o estar imóvel (para esperar) dos adultos reelaboram sua espera com tamanha movimentação que transborda as regras pré-estabelecidas. O ato da espera passiva é transformado em espera dançante, embalada com o mesmo pacote do entrar em cena, porque as culturas infantis são geradas em relações intra e intergeracionais (Sarmiento, 2018) e no dançar com as outras crianças, com outros adultos e com as crianças mais velhas.

Importante salientar que a aprendizagem na dança está na tensão existente de, por um lado a dança enquanto processo estruturado e institucionalizado pelo adulto e, por outro lado, a aprendizagem que vai para além do contexto destas estruturas. A dança se ocupa do corpo/criança na forma e fora dela, mostrando que a aprendizagem é a relação que a criança estabelece durante o processo artístico e no modo como se incorpora nesta relação.

Para além do carácter artístico, existe um outro fator que se ocupa da aprendizagem, o de redimir a dança apenas como facilitador para promover competências de outras aprendizagens, como nos estudos de Leandro (2015) e Pietro (2018) que enfatizaram esse pensamento, analisando o impacto positivo da dança na consolidação e retenção de temas/conceitos do Estudo do Meio, da Matemática e outras. Tal abordagem condiciona a dança em uma espécie de ponte para outras aprendizagens onde o objetivo não é aprender ou ensinar dança enquanto linguagem, mas usar como abordagem corporal. Alguns estudos (Marques, 1996, 2010, 2013, 2014) não consideram esta abordagem como arte.

Nesta realidade, surgem denominações como: dança *meio* de educação X dança *finalidade* artística, onde, a dança (que não teria o objetivo de formar um bailarino), se limita a ser um *meio* de melhorar a aprendizagem de uma outra competência qualquer. Tal abordagem ocupou o lugar da dança dentro da escola convencional, que, para ter o reconhecimento de sua importância dentro do contexto escolar formal e de se afirmar enquanto linguagem artística, precisou sofrer algumas adaptações no decorrer de sua trajetória. Com um início tímido e amparado por adjetivos que procuravam consolidar novas perspectivas, a dança consegue um espaço na instituição escolar, sendo abordada como “dança educação” (Marques, 2013).

“*És professora de que dança?*” perguntou um menino assim que me apresentei e disse minha profissão. “*É professora de Ballet.*” Atravessou a conversa uma menina que tinha sido minha aluna de Ballet em outra escola de dança. “*Gosto muito de dança, olha, eu sei dançar rock.*” Disse outro menino que logo se colocou de pé e começou a mexer o corpo na sua dança rock (nota de campo: 22/01/2019).

Outra relação intrínseca à aprendizagem da dança é sua necessidade de adjetivos para justificar sua abordagem global, abrangente e que se estrutura na escuta de um corpo/criança criativo. O uso de adjetivos como “dança criativa”, “expressão corporal”, “dança livre” foi inicialmente utilizado para não remeter à aprendizagem de padrões pré-formatados como o Ballet Clássico ou Danças de Salão por exemplo. Como uma enunciação que a dança (por si só) necessita de ser complementada e que as propostas mais livres não são percebidas como válidas no mundo competitivo da dança enquanto produto cultural.

Para a dança produto, o papel da aprendizagem na dança se resume a ensinar técnicas e passos, fazer exercícios e decorar sequências. Este tipo de enfoque delega à aprendizagem status social secundário, sem glamour ou possibilidade de reconhecimento, que, por sua vez, relaciona o modo como a criança se apropria da dança, formas menos eficientes de dançar (Marques, 2015).

O produto que se propõe aqui analisar é exatamente a relação entre o formal e o que não se forma, entre o organizado pelo adulto e o incorporado pela criança. Aprender dança precisa ir além da transmissão, recepção e reprodução de movimentos prontos, pois transmitir, receber e reproduzir não pode ser encarado como uma solução pronta. O corpo/criança é capaz de problematizar e produzir suas danças considerando uma das molas propulsoras em direção a uma reflexão sobre os acordos como processos de aprendizagens partilhados (Tridapalli, 2008).

A partilha de aprender dança é compreender a relação entre ensinar e aprender não de forma estanque, isolada, mas interessa justamente pensar, na articulação de como o corpo/criança se transforma no exercício permanente do aprender, e como estas transformações afetam o modo como vêm e transformam o mundo, a sociedade, o corpo, a dança (Ornelas & Aquino, 2020).

*“Porque aprendo muitas coisas e a dança é importante para mim porque eu gosto de dançar”* disse uma das bailarinas ao ser abordada pela professora sobre o que era dança. Ao serem confrontadas com a pergunta, uma de cada vez optou por dar sua voz. *“Porque aprendo muitas coisas”* ou outra menina *“A dança é importante porque aprendemos a dançar e quando formos grandes vamos mostrar a toda gente que sabemos dançar.”* assim foram dizendo e voltando aos movimentos da aula (nota de campo: 21/02/2019).

Aprender dança para ser (no futuro) uma bailarina é uma das relações que o ensino formal acrescenta nas percepções das crianças, de não ser (enquanto sujeito criança no presente) mas aprender a dançar para vir a ser bailarina. A ideia de que a dança não acontece no presente, mas para um dia no futuro, nos remete à noção de que as “crianças serão, sempre, seres em formação” não considerando a criança um ser completamente formado (Trevisan, 2014, p.56).

A visão da criança bailarina como mero “futuro cidadão” (Fernandes & Trevisan, 2018, p.122) não relaciona a criança sujeito de direitos que vive sua condição etária e geracional na plenitude se seus atos, mas, limita a infância à “categoria social dos cidadãos futuros, em estado de preparação para a vida social plena” (Sarmiento, 2011b, p.588). O dançar para vir a ser é reproduzido no imaginário das crianças bailarinas que frequentemente são confrontadas com propostas organizadas pelos adultos pautados na visão do corpo perfeito (que dança) como corpo/adulto, pronto e em plenitude. Negando assim, que o corpo/criança exista na sua totalidade e dance à sua maneira.

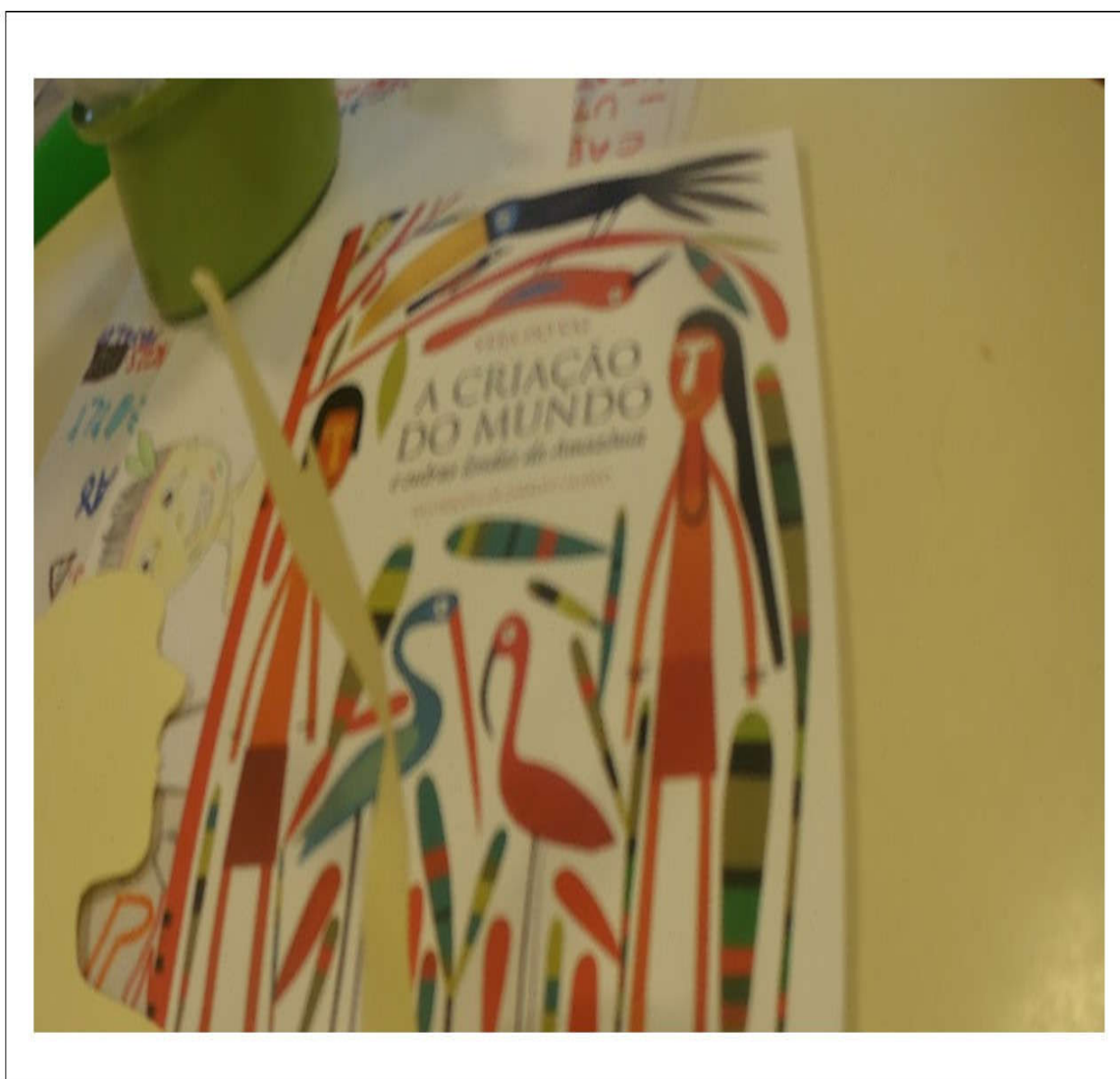
A maneira como o adulto pensa quando elabora suas atividades de dança para a criança é uma relação de mão única onde o olhar do corpo/criança não é reconhecido como matéria prima para que a dança aconteça. Convenientemente, não bastando, tais compilações de conteúdos e formas não permitem que a dança estabeleça ligação com o sensível obedecendo à condição da infância. As crianças do espetáculo, ou as meninas bailarinas da escola de dança, apreendem com ou sem propostas estruturadas, pois, a dança é a movimentação entre cada corpo/criança e a maneira como esses se organizam na arte de mover-se.

Toda a aprendizagem aqui abordada está relacionada ao corpo/criança que dança, mas a dança e suas relações com as crianças vão além do simples ato de aprender e ensinar, a dança traça relações mais amplas e representa toda uma cultura transposta pelo e no movimento, como será abordado a seguir.

## Dança, cultura e diversidade cultural

“Já viste um índio a sério? Como ele era?” Perguntou-me uma das crianças que estava sentada à minha beira enquanto eu contava sobre os índios do Brasil. A educadora estava a trabalhar com a temática dos índios com o livro da figura 37, e aproveitando que eu entrei na sala, pediu para que eu contasse sobre a dança dos índios. Era um tema que seria estudado em comemoração ao carnaval, as crianças e a educadora estavam a levantar informações que sabiam sobre o tema, ao me verem chegar iniciaram as perguntas sobre a dança.

**Figura 37: Estudo sobre os índios**



*Nota.* Capa do livro que as crianças estavam a estudar sobre os índios a propósito do carnaval. Fonte: Foto da investigadora, 2019. Reprodução de imagem autorizada.

“*Querem ver uma dança de índio?*” Perguntou a educadora. “*Simmmm!*” as crianças logo concordaram e se posicionaram na frente de um ecrã. Como demonstra a figura 38. Enquanto a educadora os dividia em grupos, as crianças perguntaram: “*Podemos dançar junto?*” “*Podem, venham aqui.*” E cada grupo foi a frente da educadora e fez sua própria dança tentando imitar a dança do vídeo.

**Figura 38: Mostrar dança dos índios**



*Nota.* Momento em que a educadora posiciona o portátil para as crianças poderem ver a dança dos índios. Fonte: Foto da investigadora, 2019. Reprodução de imagem autorizada.

Algumas meninas dançaram à sua maneira, criavam uma dança aproveitando o que tinham visto do índio, batiam os pés como a figura 39. “*Olha, ela não sabe fazer*” diz um dos meninos seguido de risos dos demais “*Parem, não vou mais dançar!*” começou a chorar uma das meninas ao ouvir de um colega que ela não estava a dançar bem porque no meio da dança ela dava um giro diferente dos índios mostrado no vídeo.

**Figura 39: Crianças a criar a dança**



*Nota.* Meninas a criarem dança de índio através do que observaram ser a dança dos índios. Fonte: Fotos da investigadora, 2019. Reprodução de imagem autorizada.



*“Professora, eu não dancei ainda!”* Disse a aluna que estava a chorar. *“Venha fazer sozinha”* foi a ideia da educadora, já que os outros meninos tinham dançado em duplas ou trios. *“Pode ser”* ainda meio chorosa, mas ao se levantar ficou imóvel. Então a educadora sugeriu para que um amigo fosse dançar com ela. Assim, junto de um amigo, ela dançou, experimentou e até esboçou um sorriso em meio aos olhos molhados de chorar.

Logo ao fim da atividade as crianças foram brincar no pátio. Assim que lá chegaram, imediatamente começaram a saltar, girar, fazer brincadeira de agachar, arrastar, fazer quedas e saltos, talvez inspiradas nas danças dos índios, ou apenas aproveitando seus corpos/crianças a mexer em liberdade. Um grupo se colocou em círculo, deram as mãos e iniciaram uma espécie de dança de roda com uma das crianças no meio. Ficaram ali a rodar, cantar e dançar em uma espécie de ritual conhecido por eles, ao brincar e dançar negociavam quem iria ao meio e quem seria o próximo a iniciar a dança. Resolveram colocar uma boneca no meio e resolveram a questão, como mostra a figura 40 (nota de campo: 29/01/2019).

**Figura 40: A dança no pátio**



*Nota.* Meninas a inventar sua dança livremente no pátio. Fonte: Fotos da investigadora, 2019. Reprodução de imagem autorizada.

No episódio acima descrito podemos perceber que a dança incorpora a cultura da infância (Sarmiento, 2004) e, dentre os posicionamentos culturais, que pertencem as crianças, a diversidade das mais variadas danças proporciona as crianças experimentarem e criarem formas de movimentação corporal.

Toda movimentação do corpo nos sugere conhecer as culturas de cada um, o modo como nos mexemos diz muito de como interagimos com o mundo onde estamos inseridos. Somos produtores de cultura ao mesmo tempo que vivenciamos cultura e, ao nos movermos na interação com o outro, somos contaminados e contaminamos o nosso redor (Katz, 1994).

O que nos rodeia é todo e qualquer elemento da produção cultural sendo a cultura da infância a “capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e da acção intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e acção” (Sarmiento, 2004, p.4). Ao questionarem sobre o que não é elemento da dança dos índios, os meninos também estavam questionando a normatividade de uma cultura que lhes foi apresentada, pois a cultura da infância é constituída:

[..] na tensa relação entre gerações, ou seja, suas características formam-se entre as culturas geradas pelos adultos e as culturas construídas nas interações entre as crianças. É nessa tensão geracional que as crianças se encontram, disputando poderes e buscando desafiar e questionar a autoridade do mundo adulto (Bordin & Bussoletti, 2014, p. 684).

Nesta visão, as crianças negociam, compartilham e criam cultura com adultos e entre si. A cultura infantil é o resultado de um processo social e cultural, onde as crianças são socializadas no processo construtivo e mutável, em que aprendem os sistemas e as convenções de representação, os códigos das suas linguagens e culturas, o que as torna culturalmente competentes para interagirem socialmente. A movimentação como forma de expressão das e entre crianças, suas danças, seus gestos, surgem como algo imprescindível para compreender o que fazem e que sentido lhe atribuem (Tomás, 2014).

A dança das crianças dos 5 anos é parte da cultura vivenciada pelas próprias crianças e denominada por Corsaro (1992, 2002, 2003 e 2005) como cultura de pares, onde as atividades das crianças com seus pares, sua produção coletiva, são tão importantes quanto sua interação com adultos.

Nesta interação, as crianças são membros tanto de suas culturas de pares quanto das culturas dos adultos, pois “selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações”. Sendo assim a “reprodução interpretativa” contém a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudança culturais (Corsaro, 2011, p.32).

Nas produções culturais das crianças dos 5 anos são atribuídos sentidos para dançarem como forma de brincadeira no pátio, ou como forma de entendimento das mais variadas culturas, como a dança do índio ou a dança que não se parece com a do índio, trazendo assim a normativa do conceito do que é ser dança no corpo/criança.

O corpo/criança é produtor de cultura onde a dança integra parte da potencialidade de toda movimentação, assim, a criança não é (apenas) receptora da cultura dos adultos, e sim, coprotagonista nesta relação. Na interação adulto-criança, as crianças muitas vezes são expostas ao conhecimento social que elas (ainda) não compreendem totalmente e muitas vezes são deixadas para serem resolvidas ao longo das experiências interativas das crianças (Corsaro, 1992).

A dança do índio, que lhes foi atribuída como pertencente do universo adulto da normatividade dançante de um grupo étnico racial, serviu como estímulo para simplesmente dançarem com seu entendimento de corpo/criança, ou representarem como ser corpo/criança dos índios. A dança é a representação cultural de uma determinada sociedade, sua diversidade constitui e é constituída nos mais variados corpos que buscam suas individualidades na forma de expressar arte.

É intencional a representação da cultura no e pelo corpo, com a ideia do corpo/criança formador de cultura, sua representatividade sob as mais variadas formas de arte. As crianças da turma dos 5 anos estavam corporificando seus entendimentos de diversidade cultural ao mesmo tempo que as representavam nas suas culturas infantis.

As crianças incorporam uma série de culturas locais que se integram e contribuem para as culturas mais amplas de outras crianças e adultos no contexto em que estão inseridas. A cultura de pares surge e é desenvolvida em consequência das tentativas infantis de dar sentido e de resistir ao mundo do adulto. (Corsaro, 2011). Ao ser questionada de não fazer a dança certa, a menina chorou para poder fazer à sua maneira e resistir à norma para ela apresentada. A dança é sua maneira de ser criança e cultura, de expressar sua singularidade e sua forma de interação com as outras crianças.

“*És brasileira?*” era desmascarada após alguns minutos de conversa com as crianças, que percebem o que falo, mas notavam alguma coisa diferente e sabiam que meu jeito de falar era de outro lugar, de outra cultura. A dança e a mistura cultural foram intensificadas com o evento mundial da dança<sup>32</sup> que aconteceu em Braga, como demonstrado nas figuras 41 e 42, onde crianças de 51 países diferentes se encontraram para dançar e conviver dança na cidade. As crianças lotaram as ruas do centro histórico na solenidade de abertura e nos demais dias do evento, foram cores, movimentos e sonoridade que aproximaram os mais variados corpos/crianças para fruir dança na cidade, cada um à sua maneira,

---

<sup>32</sup> Como abordado no capítulo metodológico – Dança na rua.

cada corpo sua cultura e cada cultura com sua dança, nas mais variadas formas estéticas de arte (nota de campo: 29/06/2019).

**Figura 41: Multiculturalidade das crianças da rua**



*Nota.* Imagens das crianças no evento mundial que aconteceu em Braga onde a multiculturalidade tomou conta das ruas da cidade. Fonte: CMB, 2019.

**Figura 42: Multiculturalidade das crianças da rua**



*Nota.* Imagens das crianças no evento mundial que aconteceu em Braga onde a multiculturalidade tomou conta das ruas da cidade.  
Fonte: CMB, 2019. Reprodução de imagem autorizada.

A dança proporciona as mais variadas formas com que os corpos se relacionam e articulam na potencialidade expressiva, dando vazão à peculiar maneira que se entrelaçam em processos intersubjetivos, individuais e/ou coletivos num determinado tempo e espaço. A dança e sua estética (proveniente das mais variadas culturas) produz diferenças nos corpos e deriva do jogo dos encontros, das influências e da maneira singular e transformadoras, pois, se conectam com a dança primordialmente através dos movimentos dançados por empatia e, usualmente, sem necessitar transformar suas emoções e sentimentos numa tradução literal do que os acomete (Andrade, 2018).

Todo relacionamento proveniente das diversidades culturais que as crianças vivenciaram no evento de dança foi imediatamente unificado pela linguagem universal de seus corpos dançantes. As infinitudes de posturas, sonoridades, músicas e vestimentas foram capazes de intensificar suas capacidades artísticas para transformar a dança e uma só cultura, porém:

A dança pode se configurar como um modo de intervenção peculiar, devido às distintas perspectivas que as têm do corpo. Pois, demonstra ser um conjunto de configurações que podem revelar como o outro potencializa os corpos, os movimentos, as danças ampliando tanto a consciência de si quanto estabelecendo ligações sensíveis de maneira corporificada (Andrade, 2018, p. 83).

Assim, a dança que acolhe culturalmente suas possibilidades corporais encontra no corpo/criança uma espécie de abrigo. A diversidade cultural expressada em movimento dançado é para a criança sua linguagem universal, tornando possível os encontros e relações que a arte proporciona. É na e pela dança que a cultura é viabilizada, é no e pelo corpo/criança que as interações acontecem.

As interações culturais das crianças pesquisadas foram, não só as diversidades culturais provenientes dos diversos encontros narrados, mas também das inter-relações geracionais. Ao dançarem entre os mais pequenos, entre os adultos e entre os grandes, as relações da cultura da infância oportunizaram as crianças suas manifestações de protagonistas.

*“Professora, os grandes vão dançar aqui?”* perguntou um dos meninos que avistou o grupo de alunos do último ano do curso de dança. *“Sentem-se nesta linha e façam pernas à chinês, vão começar”* disse a professora assim que o grupo entrou na sala. Seria uma mostra da coreografia que os grandes iriam dançar, já que o grupo dos mais pequenos estava a começar aprender como se ensaia e se constrói uma coreografia. Sentados com os olhos fixados nos corpos dançantes maiores, mais experientes e preparados, os pequenos demonstraram interesse e uma certa curiosidade, como exemplificado na figura 43 (nota de campo: 30/10/2018).

**Figura 43: Os grandes dançam para os pequenos**



*Nota.* Os grandes bailarinos dançam para os pequenos que estavam a aprender como construir uma coreografia para dançarem no palco. Fonte: Fotos da investigadora, 2018. Reprodução de imagem autorizada.



As construções culturais provenientes das relações das crianças são parte fundamental que estrutura seus corpos/crianças que dançam, são e fazem parte da cultura de pares e, é na diversidade de cada corpo, que a dança se faz arte. Aqui a diversidade é apresentada com sua singularidade do modo de mover-se, e, ao dançar, transportar para seus corpos o exercício do propósito de ser único e poder utilizar-se disto para a matéria prima potencializadora da dança.

Fundamental ainda é perceber que a diversidade cultural coexiste no e pelo corpo/criança, que acontece em movimentos, nas mais diversas instâncias e ambientes, repletos de experimentos para descobrir de que movimentos somos feitos e de quais movimentos somos construídos, para ser capaz de manter um plano de construção que nos coloca no lugar de autores do corpo/criança que dança (Bastos, 2014). O corpo/criança que dança pode mover-se, cada um à sua maneira, com a intencionalidade de que todo corpo é fornecedor de cultura para criação e composição da dança.

A cultura e toda sua diversidade é representada no corpo/criança com seus movimentos e dança à medida de que toda sua cultura é constantemente reformulada através das mais variadas formas de interação social. A seguir abordaremos algumas destas questões.

## **Dança e interação social**

*“Sim, queremos!”* Ouve-se um coro coletivo em resposta à pergunta da professora auxiliar. Então iniciou-se uma música e os meninos se posicionaram para poder executar a coreografia de forma muito alegre, como mostra a figura 44. No início, a auxiliar dançou junto e dava instruções de movimentações e troca de lugares com frases como: *“A música está mais calma”, “Agora meninos para um lado e meninas para o outro”, “Não esqueçam da volta!”* e fala para mim: *“É que essa coreografia foi dançada na festa de Natal e os meninos gostam tanto que sempre pedem para dançar.”* A música acabou e pediram: *“Mais uma vez!”*.

Ficaram a dançar, a rir e brincar durante um tempo até a educadora chamar para o recreio (nota de campo: 05/02/2019).

A partir do momento acima descrito, destaca-se o papel social da dança nas celebrações, mas também a relação entre os adultos e as crianças nas comemorações, tornando a forma cotidianamente hierárquica em uma transposição lateral do prazer de dançar junto. Com o episódio acima exposto fica evidente à vontade e curiosidade de voltar a dançar uma coreografia apresentada durante a festa de Natal da escola com o jogo proposto pelas crianças que também envolve naturalmente os adultos.

Tais festas são promovidas pelo pessoal docente e não docente da escola, junto com as crianças, em uma apresentação pública para os familiares com a finalidade de celebrar uma data comemorativa. São passos treinados em coletivo como demonstrado na sequência de imagens acima, onde o dançar junto é vivido de forma orgânica e festiva.

**Figura 44: Crianças e adultos na dança da festa de Natal**



*Nota.* A alegria das crianças por dançarem uns com os outros ao lembrarem da festa de Natal. Fonte: Fotos da investigadora, 2019. Reprodução de imagem autorizada.

Essa festa é particularmente esperada pela comunidade escolar. Como é uma escola católica, o nascimento de Jesus representa um bom momento de partilha e confraternização. Logo após o arranque do ano letivo, em setembro, e com o outubro<sup>33</sup> dedicado as atividades do início do outono, a festa de Natal começa a ser desenhada pelas educadoras após a festa do Magusto<sup>34</sup> em novembro. Normalmente é nesse momento que a dança é incorporada no cotidiano das crianças de forma sistemática (como coreografias), padronizada e, de certa forma, exaustiva, pois ensaia-se durante muito tempo para que as crianças elaborem questões tão complexas que envolvem aprender, ensaiar e apresentar uma coreografia para o público (Marques, 2012).

Durante a minha estadia na escola, em um determinado momento as crianças pararam à minha frente e começaram a dançar para mim, como se soubessem (e sabem) o que eu estava ali observar. Começaram a dançar uma coreografia já feita por elas e logo a educadora identificou como a dança que apresentaram na festa de Natal e começou a bater palmas e cantarolar a canção da coreografia. Ela se levantou do banco onde estava e veio dançar com as meninas, olhou para mim e disse: *“Elas gostam imenso da dança da festa de Natal”* e continuaram até terminarem a coreografia. As crianças sempre se referem à dança da festa de Natal com muito carinho, gostam sempre de lembrar a coreografia e ficam ali muito tempo a relembrar os passos *“Não é assim, é deste jeito”*, ficam algum tempo a falarem umas com as outras de como era exatamente os passos enquanto dançam e relembram: *“Não era assim, antes batíamos as mãos! Não, não, íamos a frente antes e depois virávamos!”* Cada uma lembrava à sua maneira e em conjunto tentavam perceber como era a estrutura correta, mas a diversão estava mesmo em perceber como era (nota de campo: 26/02/2019).

Assim como a sequência de passos da coreografia lembrada com alegria pelas crianças descritas nas imagens a seguir, José Anjos (2013), afirma que dançar implica muito além do ato mecânico da execução do movimento corporal, pois traduz linguagens que emanam significados. As danças são fundamentais na construção e manutenção das relações sociais e culturais, pois essas se concretizam nas práticas sociais, e, para além dos aspectos cognitivos de uma apresentação de dança, tal como podemos perceber nos episódios acima, também um envolvimento afetivo, como ilustrado na figura 45:

---

<sup>33</sup> No hemisfério norte o calendário escolar respeita as férias de verão e inicia-se durante as primeiras semanas de setembro durante o fim do verão e o início do outono.

<sup>34</sup> Festa popular que contempla o dia de São Martinho festeja da nas escolas com as castanhas assadas. Para saber mais: <https://www.portugalnummapa.com/magusto/>

**Figura 45: A dança da festa de Natal**



*Nota.* Meninas a fazer a dança da festa de Natal durante o recreio. Fonte: Fotos da investigadora, 2019. Reprodução de imagem autorizada.

A dança da festa de Natal foi algo construído e constituído que resultou em um fator identitário da turma B, com o envolvimento da educadora e da auxiliar que mantiveram com as crianças o prazer de dançar junto como forma de celebração. Pois, para além de dançar com as outras crianças, o fato de a construção ter tido o envolvimento direto dos adultos, esses sentiam-se parte da alegria de relembrar os passos e gestos aprendidos e apresentados na festa.

A construção de danças no relacionamento entre adultos e crianças também foi percebido em outra ocasião de pesquisa, no teatro, quando, ao se aproximar do final do espetáculo, os bailarinos levaram o público a imaginar uma grande festa e convidaram-no para se levantar e dançar. Esse convite iniciou-se primeiramente junto aos adultos e depois estendeu-se também às crianças que prontamente se juntaram a rir e imaginar fazer parte da festa. Algumas crianças permaneceram a observar a grande festa como representado na figura 46, mesmo sem dançar de “corpo presente”, demonstravam grande interesse em uma lógica de pertencimento do grande ato coletivo de dançar.

**Figura 46: Crianças observam com o corpo todo**



*Nota.* Crianças na plateia assistindo dança com seus corpos/crianças a mover-se como quiserem. Fonte: CMB, 2018. Reprodução de imagem autorizada.

Ao iniciarem a dança, os adultos pegavam nas mãos das crianças para dançar, logo a seguir eram as crianças que dançavam e os adultos se embalavam a partir da dança da criança em uma relação a partir de um movimento espontâneo que permitiu que as crianças tornassem parte da coreografia, como ilustrado na figura 47.

**Figura 47: Crianças ganhando espaço para dançar**



*Nota.* Momento em que as crianças são convidadas a dançarem juntos com os bailarinos e ocupam todo espaço cênico.  
Fonte: CMB, 2018. Reprodução de imagem autorizada.

Os movimentos permaneceram livres, as crianças dançavam pelo espaço, corriam de um lado para o outro e os adultos foram deixando de estar ali para dar espaço para que as crianças dançassem livremente (nota de campo: 01/09/2018).

Podemos traçar um paralelo entre a dança acontecida no teatro com a dança das crianças do infantário. Uma dança inicialmente estruturada onde as crianças são envolvidas na relação com o espaço, sendo a dança configurada para a festa da família, onde a participação das crianças teve o envolvimento dos adultos do início ao fim. As relações coreográficas não foram exatamente preparadas apenas *para* as crianças, mas pensando na apropriação também *pelas* crianças que seriam acompanhadas por adultos.

As apresentações de danças nas festas e celebrações é culturalmente representado nas mais variadas formas e participações é, de certa forma, patrimônio de cada povo e, as danças são passadas de geração em geração onde as crianças são envolvidas de inúmeras formas nas aprendizagens e nas interações relacionais. O papel social da dança nas celebrações com o dançar e o assistir a dança sempre juntou corpos, gerações e tradições nas mais abrangentes representatividades.

A festa é um espaço que são manifestadas experiências e expectativas de futuro, pois os seus elementos constitutivos e entre esses se encontra a dança, nela pode ser diluída, celebrada, ritualizada e ironizada as experiências sociais. Diríamos que são, ainda, o modo de se resolver, ao menos no plano simbólico, algumas das contradições da vida social (Anjos, 2013, p.5).

Nas relações sociais das crianças, a educadora exerce uma função de destaque, pois é a representação adulta que os acompanha ao longo do período letivo, sendo este, o momento de maior contato das crianças com as outras crianças. Já na apresentação de dança no teatro, as crianças encontravam-se acompanhadas de seus familiares, os quais ocupam a função de adulto cuidador. Os adultos são as figuras culturais nas relações através das quais as crianças costumam receber os cuidados e as instruções normativas, deixando para momentos de festas e celebrações as interações mais horizontais com momentos alegres e de brincadeiras. Tais momentos são caracterizados como “descontraídos” para os adultos, uma “oportunidade para descerem dos seus sapatos com salto e virem conhecerem a realidade” da criança (Ferreira, 2010, p. 156).

Assim, apropriados na interação social do confronto e contraponto perante a ordem adulta, surgem regras e princípios usados como conhecimentos e competências sociais para participarem no mundo adulto e ao mesmo tempo para se afirmarem perante ele (Ferreira, 2004). O dançar com os adultos significou para as crianças serem ao mesmo tempo propositores da ação coletiva e agentes unificadores do prazer de dançar.



O ato de dançar espontaneamente para apresentar ao outro e o fato de precisar ensaiar e/ou inventar uma dança para uma finalidade específica incuti nas crianças e adultos um coletivo de aprendizagens resultantes da interação social entre eles, pois, para transmitir às crianças determinados passos de dança, os adultos precisaram também se incorporar os movimentos levando em conta que estavam aprendendo junto e construindo as relações (Almeida, 2017).

A dança como coreografia é relação, construída para e com o corpo/criança em movimento, uma organização normativa que envolve percepção corporal, espaço, tempo e os outros corpos. O corpo/criança dança ocupando o espaço e a dança surge como lugar de sentidos e sensação (Karam, 2019). A coreografia possibilita a compreensão de como o corpo/criança constrói significados e emoções, compartilhando com as outras crianças e com os outros adultos seus relacionamentos com o espaço, reagindo aos comportamentos de como é possível desenvolver os desafios corporais, organizando posições sociais como liderança e obediência e desempenhando tais posições corporais no desenrolar do processo (Manso et al, 2017).

O adulto, dentro da função social, é aquele que cuida e orienta, nas relações de poder, quem determina. As crianças acatam e por vezes negociam, mas, partindo do esqueleto da qual estão estruturadas as relações verticalizadas, são poucos os momentos de negociação horizontais entre as crianças e os adultos, assim, “o modo como a criança vê o adulto em meio as relações culturais e sociais estabelecidas entre eles influencia diretamente na identidade e na visão de mundo da criança, inclusive sobre os seus conhecimentos” (Lima et al, 2019, p. 09).

Os conhecimentos das crianças sobre os procedimentos coreografados da dança da festa de Natal, tanto como as crianças da apresentação no teatro, demonstram a potente teia de significados e sentidos que se pode atribuir as vivências relacionadas a aprender e apresentar uma coreografia por adultos e crianças. Nesse sentido, Elisabete Monteiro menciona:

Ter ideias, procurar, descobrir e experimentar necessita de estratégias e de um contínuo trabalho dos elementos de construção que vão permitir, após os vários estádios de ‘brainstorming’, de seleção e refinamento, chegar a cada destino, neste caso, à coreografia final. A questão reside de como facilitar o desenvolvimento criativo do contributo de cada um, que queremos sejam verdadeiros protagonistas. E essa questão, quanto à condução de todo o processo e ao contributo dos alunos, destaca: o papel didático - enquanto instrumentos da criação - ou, o papel democrático, como cocriadores (Monteiro, 2017, p. 17).

As crianças e os adultos envolvidos na apresentação da dança vivenciaram um processo afetivo que os conduziu a momentos alegres dos quais as crianças gostavam tanto de reviver. As relações de ser e de se tornar criança são construídas e constitutivas no espaço e categoria social, e os processos

que constroem e dão sentido às densas relações sociais das crianças são adquiridos em momentos de relações recheadas de afeto (Ferreira, 2010).

Tais interações são provenientes da interpretação das crianças enquanto sujeitos de direitos. Assim sendo, são corpos/crianças que através de suas danças também exercem o seu direito de participar e de decidir as questões do mundo ao qual pertencem. O direito à participação é manifestado de várias formas, com ou sem o direcionamento dos adultos, assim, damos lugar à participação das crianças.

## Dança e participação

*“Sim eu sei que anda na escola, pois é menor que a outra professora”* As crianças justificaram minha fala ao dizer que ainda ando na escola, *“Sabemos!”* Como era óbvio que eu sendo menor (mais baixa estatura) que a outra professora de ballet, logo a professora (que ainda não era crescida) só podia andar na escola, onde os meninos que não são crescidos (não são adultos) estão cotidianamente.

As atividades são para 10 meninas de 6 anos que frequentam regularmente a escola municipal de dança de Bragança às quintas-feiras das 18:15 até 19:45 com boa frequência, entusiasmo e são meninas que escolheram fazer dança, já frequentavam as aulas em anos anteriores e sabem como funcionam as práticas e querem estar ali.

Neste dia, as alunas, mostradas na figura 48, começaram a ser orientadas em relação à pesquisa, a professora continuou a conversa e as meninas perguntaram: *“o que é uma pesquisa, uma in...vestigação?”* Eu disse que ia observar para procurar algo para saber como é que as crianças se relacionavam com a dança. Elas fizeram que sim com a cabeça quando dei alguns exemplos simples: *“Como fazemos para descobrir a idade do avô?”* *“Vamos perguntar a mãe”* *“Perguntar à mãe é fazer uma pesquisa”*.

**Figura 48: Alunas da turma dos 6 anos**



*Nota.* Meninas bailarinas da turma dos 6 anos a fazer poses para a fotografia. Fonte: Foto da investigadora, 2018. Reprodução de imagem autorizada.

Uma menina que estava pensativa interrompeu: *“Professora, vou perguntar para a minha mãe se eu posso participar da pesquisa.”* Expliquei que a mãe seria informada e receberia um papel para autorizar, mas o que importava naquele momento era se ela (enquanto aluna criança) gostava de participar, independente da mãe dizer sim ou não. E ela respondeu: *“Se for assim, eu quero!”*

Para entregar a autorização aos pais, conversar e explicar a pesquisa, pedir autorização e entregar o consentimento, uma das meninas chegou logo no primeiro momento a dizer: *“Professora, vou sair do ballet. Tenho que fazer natação, pois meu irmão sabe nadar e eu não. Vou experimentar e é no horário do ballet.”* A seguir expliquei às meninas que faltaram a aula passada sobre a pesquisa da professora e a menina repetiu: *“Professora não posso participar porque vou sair do ballet para natação.”* Reafirmando que não poderia participar da pesquisa, demonstrava um certo desconforto e desconfiança.

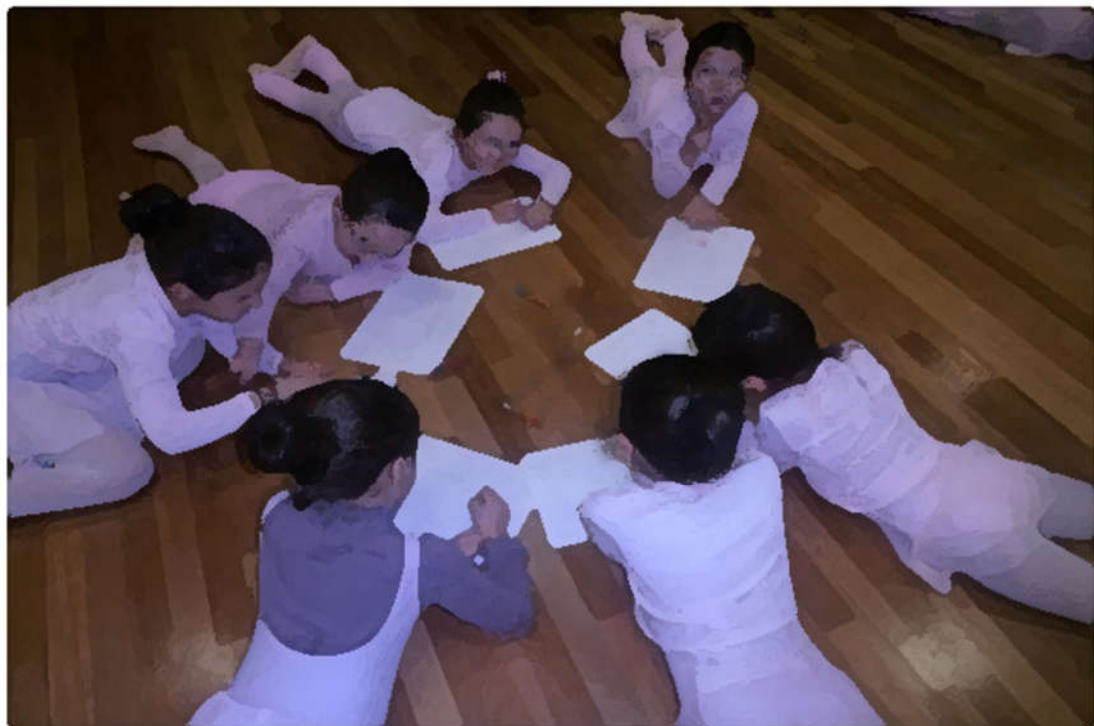
A atitude desta menina deixou uma outra a pensar *“Professora, eu preciso mesmo falar com a minha mãe.”* Reafirmando que não poderiam tomar uma decisão de assinar algo sem os pais, ou que aquilo não era o costume, nunca eram consultadas para coisas assim. Expliquei novamente que os pais seriam também consultados e que elas poderiam decidir apenas com base na própria vontade, mas pensou e disse: *“Final, vou sair do ballet, não quero participar.”* Decidiu que não queria participar, mais uma vez a professora explicou que podemos sempre mudar de ideia.

Foi entregue a folha com a declaração para elas. De um lado da folha tinha um quadrado com a palavra sim e no outro lado tinha um quadrado com a palavra não e as meninas foram instruídas para que fizessem um desenho<sup>35</sup> dentro do quadrado escolhido. A atividade toda, como mostra a figura 49, foi recebida com muito entusiasmo e todas gostaram de participar, mesmo as que desenharam no quadrado do “não” se mantiveram motivadas a fazer o melhor desenho possível.

---

<sup>35</sup> Como exemplificado no capítulo metodológico

**Figura 49: Meninas aceitando participar**



*Nota.* Atividade sobre aceitar os não participar da pesquisa que as bailarinas fizeram com muita alegria. Fonte: Fotos da investigadora, 2018. Reprodução de imagem autorizada.

Na outra aula, as meninas entregaram o consentimento com a assinatura da mãe para autorização da pesquisa. A primeira menina que tinha decidido que não, pediu: *“Professora, pode me dar outra folha que já quero participar, afinal a natação não vai calhar no horário da aula.”* Novamente expliquei a elas que todas estão livres para sair e entrar na pesquisa.

Essa turma demonstra grande interesse pela dança, são meninas que gostam muito de estar na aula, gostam umas das outras, se conhecem fora da sala de dança e costumam chegar juntas, a comer, rir e conversar sempre prontas a contar histórias da semana, de episódios com familiares e estão sempre disponíveis para começar os exercícios, trabalham com dedicação e até escolhem momentos preferidos dentro da aula, como fazer o exercício da “maça” mostrado na figura 50, que consiste em alongar os braços para cima sentadas com os ísquios no chão e pés juntos e rolar para trás.

**Figura 50: Exercício preferido**



*Nota.* Exercício preferido chamado de exercício da maçã que simula apanhar maçã com as mãos. Fonte: Foto da investigadora, 2018. Reprodução de imagem autorizada.

Em determinada parte da aula, sempre tem um exercício de improvisação, exemplificado na figura 51, onde as crianças precisam usar a criatividade e autonomia para escolherem suas próprias movimentações e transformá-las em dança. É neste momento que as meninas podem participar de maneira ativa na elaboração de frases coreográficas. Um dos temas foi o do espetáculo que será “Alice no país das maravilhas” e as meninas ficaram muito empolgadas para contar o que sabiam da história.

Algumas crianças nunca tinham ouvido falar da história e combinei levar em alguma aula o desenho ou o filme da história. As que sabiam lideraram um grupo para pensar em movimentos que contasse a história e foi então que a uma delas começou a chorar e veio até mim e disse: “*Professora, eu não quero ser a rainha.*” Perguntei o motivo do choro e da recusa: “*A Rainha é má, não quero ser má.*” Expliquei a ela que a rainha era o personagem mais forte e muito importante na história, mas ela não se convenceu e continuou a chorar, mas foi fazer o que elas combinaram entre si.

Nesta parte do exercício não é comum o professor interferir na maneira como cada uma escolhe os passos de suas danças, sendo importante deixar o exercício correr normalmente. “*Que tal fazer assim sua rainha.*” Dei uma pequena ideia de como a rainha poderia se mexer, ela foi se acalmando, parou de chorar e o exercício virou uma diversão.

**Figura 51: Combinar os passos da criação**



*Nota.* Momento de combinar os passos da coreografia criada por elas próprias. Fonte: Foto da investigadora, 2019. Reprodução de imagem autorizada.

Outro exercício comum, mostrado na figura 52, é algumas meninas dançarem em um determinado espaço cênico e o restante da turma fazer o papel de plateia para aprender a ser o público e aprender com o corpo do outro. Foi dividida a turma em três grupos diferentes (algumas vezes elas mesmo se dividem) e a proposta era criar, a partir de cinco passos da aula, uma pequena frase coreográfica para apresentar.

**Figura 52: Exercício de ser público e apresentar**



*Nota.* Exercício de apresentar e de ser o público que ensina o aprender com o corpo do outro e de como os membros de audiência fazem parte da coreografia. Fonte: Fotos da investigadora, 2018.



Os grupos começaram muito animados a fazer o movimento da aula, movimentos que lembravam de outros espetáculos, movimentos que criaram. Um dos grupos parou e ficaram um pouco aborrecidas: *“Professora, nós não sabemos fazer sozinhas, não sabemos o que inventar.”* Eu as incentivei dizendo para se movimentarem e deixarem a coreografia surgir. Depois de uns minutos, enfim lembraram que sabiam fazer e começaram também a partir do mesmo movimento que os outros grupos, criando uma sequência muito parecida (nota de campo: 24/01/2019).

O episódio acima narrado, que contextualiza todo o envolvimento das crianças frente a autonomia de poderem decidir por si próprias se aceitariam participar de algo aparentemente “tão sério”, nos traz a discussão da participação das crianças em relação as atividades do seu cotidiano (Tomás, 2014, 2017). Contrapondo também a dificuldade de uma participação ativa nas aulas de dança, como criar e orientar um grupo na elaboração de sequencias coreográficas, como menciona Campos (2020):

Ao perspectivar uma revisão crítica do conceito de participação, descobrimos que a palavra participação vem do latim “participare”, que se originou da expressão latina “partem capere”, ou seja, tomar parte, tomando como ponto de partida o sentido etimológico como ação de fazer parte ou tomar parte. Quando aplicamos esse conceito de participação à vida das crianças, perceberemos que em seus contextos de vida elas estão envolvidas em diversas ações no cotidiano, entretanto não participam efetivamente de todas elas. Sendo assim, o conceito de participação vai além da ideia de fazer parte simplesmente (Campos, 2020, p.55).

Por norma, são os adultos que decidem e, de certa forma, as crianças se habituem a não serem consultadas em decisões dessa natureza, que apesar de as crianças existirem, são invisibilizadas pelos adultos (Fernandes, 2009). São os adultos que organizam as atividades cotidianas das crianças e, nas aulas de dança, tais acontecimentos são prioritariamente construídos para que a criança (aluna) apenas copie ou imite o adulto (professor), sendo vista como atividades sem funções artísticas, momentos em que as próprias crianças criem suas danças e movimentos.

Isabel Marques defende o direito de participação das crianças em suas atividades de dança. Segundo a autora “para que tenha uma experiencia corporal estética, cada criança deve também ter a oportunidade de estabelecer relações entre quem, o quê, como, onde se dança, esse é o cerne do trabalho com a linguagem – as infinitas redes de relação que podemos formar.” (Marques, 2013, p.47).

Nas relações com as crianças da turma dos 6 anos percebo a dificuldade em tomar decisões sozinhas, como na ocasião da pesquisa da professora ou quando são propostos exercícios de pesquisa corporal de dança e surgem situações como *“eu não sei fazer sozinha”*, ou *“eu não quero ser a rainha”*. A não possibilidade de participação da criança a paralisa frente às mais diferentes ocasiões de atividades. Neste caso, dançar e criar torna-se um grande desafio.

[...] cantam canções guiadas por gestos automatizados, se produz releitura de obras em artes visuais, se dramatiza de formas estereotipadas e se ensaia exaustivamente músicas e danças escolhidas pelos adultos para serem reproduzidas fielmente pelas crianças. Se professoras das creches e pré-escolas atuam como ensinadoras e não como investigadoras e orientadoras de possibilidades e de modos de dar forma a ideias e fatos expressivos e artísticos, esse trabalho se afasta da natureza da arte, essencialmente propositiva da instauração de novos significados ao que é do uso cotidiano (Cunha, 2018, p.7)

Quando solicitadas a participarem e decidirem por si, as crianças demonstravam um desconforto pautado no “argumento paternalista, ao defender que as crianças não deveriam participar nas pesquisas dada a sua vulnerabilidade e a possibilidade de poderem ser exploradas pelos pesquisadores” (Fernandes, 2016. p.4). Necessidades demonstrada nas inúmeras dúvidas em aceitar sem perguntar aos pais, ou de simplesmente acharem que não sabem criar sua dança.

Tais imposições sociais vivenciadas pelas crianças vêm sendo confrontada com pesquisas (Sarmiento, 2005; Fernandes, 2009; Tomás, 2006 2011; Agostinho, 2009; Trevisan, 2014) que apontam para o protagonismo infantil nas variadas esferas de possibilidades, das quais as crianças deixaram de desempenhar o papel que lhes foi prescrito por um modelo de infância construído por adultos. Nesse sentido, as crianças passam a exercer um poder (Liebel & Gaitán, 2019).

O poder de escolher os próprios passos de uma dança, o poder de decidir se aceitam ou não uma situação, deixar o corpo todo com suas sensações, seus movimentos e deslocamentos pelos espaços, se refletir na pesquisa de modos de atuar e de ser criança. Toda a repetição e insistência ao lidar com as características constitutivas das materialidades de diversas naturezas, são reordenadas de acordo com novos sentidos, que devem ser estabelecidos pelo interesse das crianças, a estética das crianças, e não pelas expectativas adultas (Cunha, 2018).

Fernandes (2009), analisa a importância e o direito à participação das crianças. Para a autora:

[...] o direito à participação é importante na organização dos seus quotidianos, nas implicações da sua voz e da sua acção na gestão que os adultos fazem das suas vidas. Parece, pois, poder dizer-se que o direito à participação é para elas um princípio que apoia, quer no presente, quer no futuro, o exercício de protagonismo nas suas vidas. (p.302).

O protagonismo das crianças da turma dos 6 anos é percebido ora com entusiasmo, ora com desconfiança. O fato de poderem decidir algo que lhes convém é sempre um motivo de muita animação, mas a insegurança de escolher os próprios passos de uma sequência coreográfica por vezes as tornam desconhecadora do seu próprio potencial criativo.

Trabalhar com a criatividade da criança é “explorar a movimentação corporal a fim de descobrir possibilidades de movimentos e, conseqüentemente, de expressividade” (Salvador, 2013, p.77). Deixar

a criança descobrir e criar movimentos mesmo quando lhe parece distante, é dar o direito de participar de algo que é tão íntimo como a *sua* dança, o *seu* corpo.

O corpo/criança é socialmente constituído e historicamente produzido, pois, tudo que é transformado no e pelo corpo tem o potencial de interferir nos contextos sociais. Sendo assim, ao incorporar as descobertas de possibilidades e relações, as crianças automaticamente integram novos sentido de ser e estar no mundo (Marques, 2013). As atividades propostas para dar autonomia as crianças e produzirem seus repertórios dançantes também abrem para uma outra possibilidade, a de apreciar dança e aprender com o corpo do outro.

A apreciação de crianças entre os pares por meio de construções de dança é importante na medida de direcionar suas descobertas para seu próprio mundo com a observação de uma outra realidade presente. Em dança, apreciação é um importante meio de conhecimento e até de contextualização histórica, além de exercer influência na experiência estética.

Salvador (2013) defende que todas as propostas de trabalhos com a dança, ou seja, em aulas teóricas ou práticas, em todas as técnicas de trabalho, em jogos corporais, em apreciações ou na composição coreográfica, aconteçam em parceria com a educação e protagonismo da criança, para assim, entender e reorganizar seus ideias de mundo, pois, “a criatividade na dança também estaria conectada ao potencial de aprender regras de funcionamento já existentes para, em seguida, desorganizá-las e desestruturá-las” (Xavier, 2018, p.15).

Para a turma dos 6 anos, a desorganização e/ou desordem das possibilidades de protagonizar suas decisões potencializou um exercício de ser criança e poder decidir suas ordens e suas próprias organizações de mundo. Assim, ao protagonizarem suas escolhas e suas danças, cada corpo criança encontra sua própria representação de si, pautada nas relações imagéticas e midiáticas das quais o corpo/criança representa.

## Dança e imagem de si

*“Posso tirar foto?” “Claro que sim, na nossa escola também existem câmeras que filmam tudo e estamos acostumadas.”* Essa fala das meninas da turma dos 6 anos da aula de Ballet foi-me dita quando, ao iniciar as investigações na escola de dança, perguntei se poderia filmar e ou tirar fotografias.

**Figura 53: Muitas poses**



*Nota.* Fotografias tiradas pelas crianças ao solicitarem para a professora o direito de também fazer as fotografias. Fonte: Fotos da investigadora, 2018. Reprodução de imagem autorizada.

Contei que usaria a máquina fotográfica para registro e que elas poderiam pegar a máquina fotográfica e escolher quando tirar uma fotografia. Aquilo foi recebido com muito entusiasmo. No primeiro momento todas queriam tirar fotografia de tudo e de todas o tempo inteiro, como exemplo na figura 53. *“Agora minha vez!” “Sou eu agora!”*. Fizeram inúmeras poses com as amigas, abraçaram-se e cada uma queria fazer um registro praticamente da mesma forma. Tive que intervir para começar a aula, se não passaríamos o resto do tempo só a tirar fotografias.

Continuou a aula normalmente e uma aluna se lembrou de tirar fotos e disse: *“Professora pode tirar uma fotografia dessa estrela com o corpo no chão?”* A professora disse que sim, então ela tirou a fotografia mostrada na figura 54. Em alguns outros momentos elas se lembravam da fotografia e se abraçavam para eu tirar uma foto (nota de campo: 03/01/2019).

**Figura 54: Estrela com o corpo de todas no chão**



*Nota.* Fotografia tirada pela bailarina como forma de registrar um momento de criação na aula. Fonte: Foto da investigadora, 2018. Reprodução de imagem autorizada.

Esse comportamento familiar com as fotografias que as crianças apresentam deve-se ao fato de que nasceram na era tecnológica e à exposição às mídias digitais acompanham sua trajetória evolutiva. As meninas da escola de dança são igualmente fascinadas pela imagem de si como as crianças que participaram de um evento de dança na cidade de Braga<sup>36</sup>, uma competição que trouxe milhares de crianças para dançar e competir em busca dos prêmios e colocações de destaques.

Muitas crianças pelas ruas, como mostra a figura 55, todas de alguma forma a mostrar que faziam parte do um evento internacional de dança.

**Figura 55: Evento com crianças que dançam na rua**



*Nota.* Milhares de crianças de todo o mundo nas ruas da cidade de Braga para o campeonato mundial de dança. Fonte: CMB, 2019. Reprodução de imagem autorizada.

---

<sup>36</sup> Apresentado com maior detalhamento no capítulo metodológico dentro do recorte Dança na rua.

Na praça encontrava-se um grupo de crianças registrando com fotografias e vídeos as mais variadas formas de posicionar o corpo em formato “corpo bailarina/o” na cidade, como demonstrado na figura 56.

**Figura 56: Corpos a dançar na praça**



*Nota.* Bailarinos ocupam a cidade com seus corpos dançantes durante o campeonato mundial de dança. Fonte: Fotos da Investigadora, 2019. Reprodução de imagem autorizada.

As imagens mostram algumas meninas a dançar sequencias para que outras fotografassem, tendo como fundo pontos turísticos da cidade. Com um olhar atento, as meninas mais pequenas as seguiam na tentativa de imitar seus corpos, nas mais infinitas possibilidades de estar na dança e na cidade. As crianças mais pequenas insistiam para também aparecer nos registros, tentavam persuadir os maiores a participar, mostrar que também eram capazes de executar movimentos tão interessantes.

Um grupo decidiu executar algumas sequencias com uma dessas meninas pequenas que ali observava e queria participar, como exemplificado na figura 57. Tratava-se de uma sequência de lançamento do corpo menor (e mais leve) da menina para o ar e, assim que ali chegasse, ela teria de fazer alguma forma com a maior amplitude articular que conseguisse. A menina seguiu satisfeita e com muito empenho e alegria, entrou no jogo para ser fotografada nas mais espetaculares formas que conseguia fazer.

**Figura 57: A mais pequena também participa**



*Nota.* Sequência de movimentos onde as mais pequenas integravam o processo de registro do corpo dançante pela e na cidade. Fonte: Fotos da investigadora, 2019. Reprodução de imagem autorizada.



Essa atividade durou muitos minutos, as outras crianças mais pequenas estavam muito animadas, queriam ser as próximas a participar. Toda a movimentação era “dirigida” pelas meninas mais crescidas, mas sempre com olhar atento das outras crianças mais pequenas à espera da “oportunidade” de ser a vez de dançar (nota de campo: 06/06/2019).

A conquista das meninas mais pequenas em participar da foto demonstra um comportamento característico das crianças participantes da pesquisa, mesmo em contextos diferentes, a vontade de ser vista e fotografada permeia esta análise.

“Olá” Disse uma das meninas ao me ver chegar no infantário, e quando me sentei em um canto, no chão do pátio, vieram muitos meninos e meninas que se sentavam no meu colo, chamavam minha atenção e faziam poses para eu fotografar, como na figura 58.

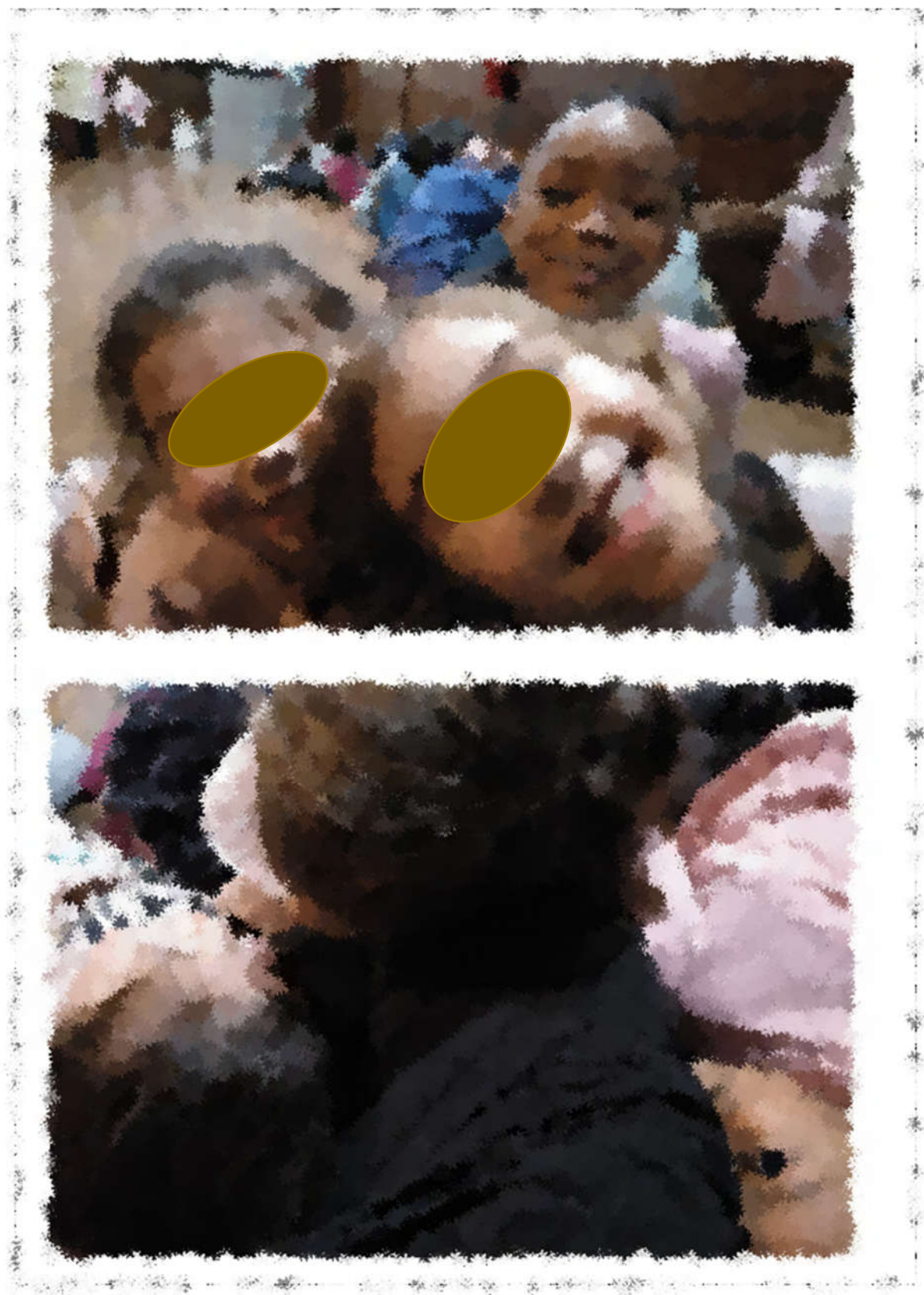
Eu observava e era sempre interrompida por alguma criança que me abraçava, tentava sentar-se ao meu colo ou colocava o rosto na frente da câmera fotográfica mostrado na figura 59. Uma espécie de movimentação para fazer parte também da minha brincadeira.

**Figura 58: Crianças no meu colo para ser fotografadas**



*Nota.* Momento em que eu me posicionava para observar e as meninas se sentavam no meu colo para serem fotografadas. Fonte: Foto da investigadora, 2019. Reprodução de imagem autorizada.

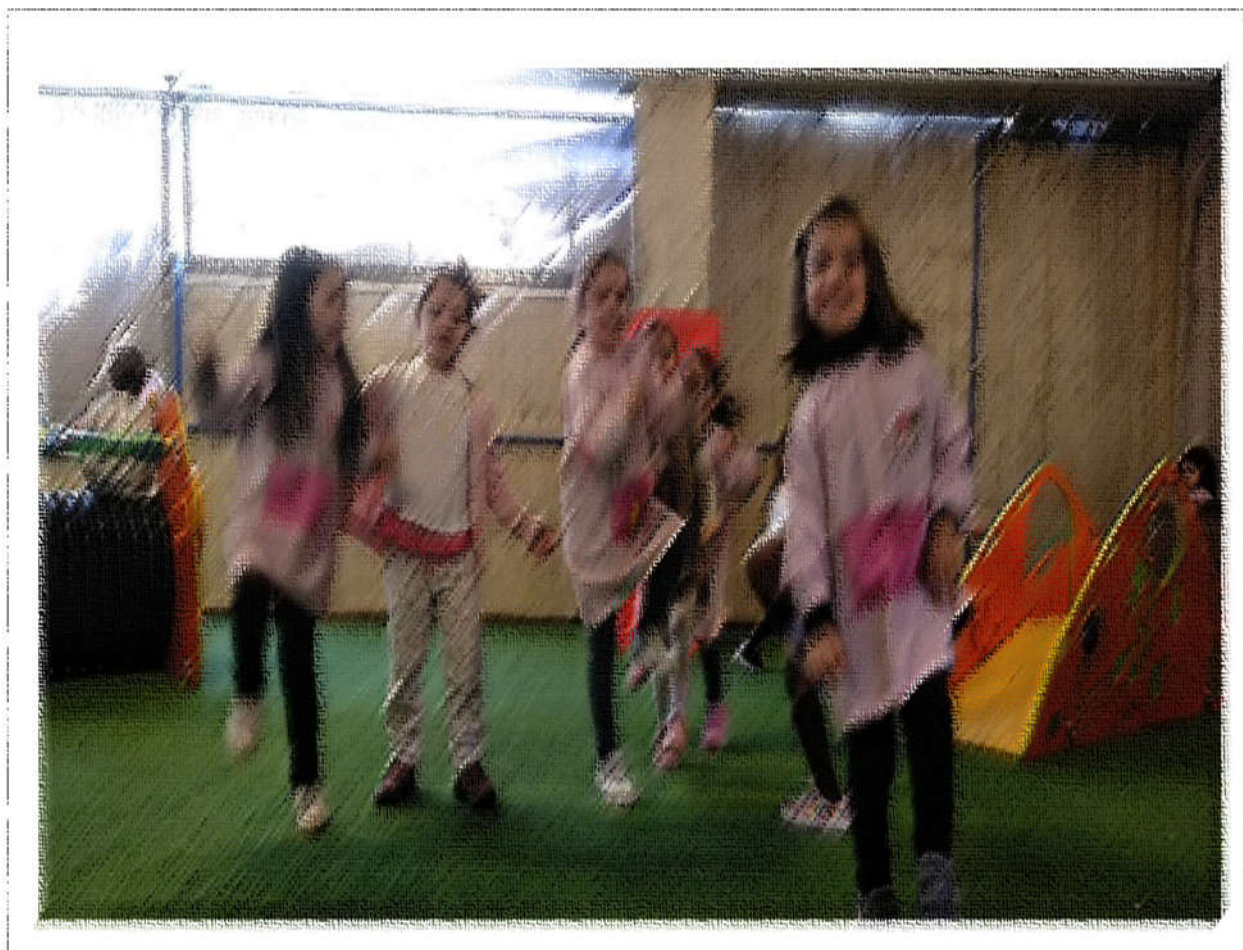
**Figura 59: Crianças no meu colo para ser fotografadas**



*Nota.* Quando muitas meninas ao mesmo tempo se sentavam ao meu colo para serem fotografadas. Fonte: Fotos da investigadora, 2019. Reprodução de imagem autorizada.

Algumas meninas viram outras crianças ali e foram ter comigo para perguntar o que eu estava a fazer. Falei da minha investigação e começamos a conversar. Uma menina me fala: *“Sabia que sei equilibrar uma perna só?”* e pedi para ela me mostrar. Filmei e fotografei e todas as meninas em volta também queriam mostrar que sabiam. Até as meninas de outros anos vieram dançar para mim e fizeram muitos movimentos de girar no próprio eixo e ir até o chão e levantar uma perna para o ar. Elas diziam: *“olha, soube a bailarina.”* As meninas queriam me mostrar como elas gostavam de dançar e como eram seus movimentos. *“Gostamos de dançar junto com outras meninas”* disse-me a menina que liderava a coreografia da figura 60. Então perguntei se era bom dançar sozinha livremente ou mesmo junto com as meninas e todas, quase como um coro, disseram: *“Com as amigas”*.

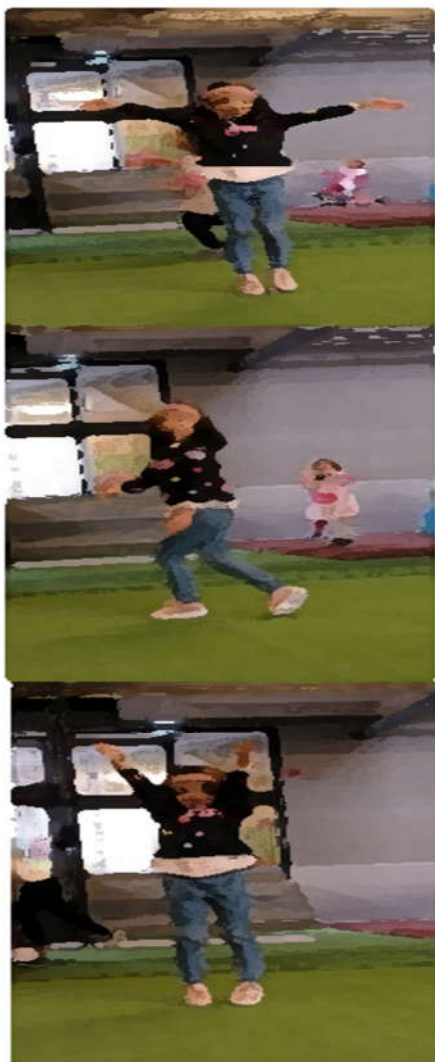
**Figura 60: Dançar com as amigas**



*Nota.* Meninas dançando juntas para me mostrar com faz a bailarina. Fonte: Foto da investigadora, 2019. Reprodução de imagem autorizada.

Uma menina constantemente parava na minha frente e fazia movimentos com os braços para cima e tirava o calcanhar do chão. Perguntei o que ela estava a fazer e ela me disse: “*Estou a dançar Ballet.*” Perguntei onde ela fazia ballet (com intenção de saber de onde ela tirou aqueles movimentos) e ela disse: “*na minha casa.*” Saiu a correr para brincar, mas constantemente voltava para minha frente e fazia o mesmo movimento que ela disse ser o ballet da sua casa, como a figura 61.

**Figura 61: O Ballet da minha casa**



*Nota.* Coreografia elaborada especialmente para meus registros onde a bailarina diz se tratar do Ballet da sua casa. Fonte: Fotos da investigadora, 2019. Reprodução de imagem autorizada.

Outras meninas em conjunto também chegavam até onde eu estava e combinavam uma coreografia para me mostrar, sorriam e ficavam à espera de que eu tirasse fotografia. Eu fazia sempre um sinal positivo: ou com o polegar, ou com um sorriso, ou com uma piscadela e elas percebiam que

eu estava a gostar fazendo mais e mais movimentos de coreografia, sempre juntas e uma dizendo a outra o que fazer depois, como mostra a figura 62.

Uma outra menina chegou bem perto e perguntou se ela poderia filmar a dança delas. Expliquei como funcionava a máquina, onde apertava o botão para iniciar a gravação e lá foi ela perto das meninas. Ficou ali um tempo e voltou correndo para dizer que tinha parado a filmagem na máquina, como olhar de estranhamento. Percebi que ela filmou só um trecho pequeno, de movimentos dos pés em exercícios que são feitos em aulas de ballet. Não conseguiu operar o aparelho tecnológico e ao mesmo tempo dar instruções ao grupo que dançava. Mas ficou satisfeita de registrar (nota de campo: 13/03/2019).

**Figura 62: A dança para eu fotografar**



*Nota.* A dança para minhas filmagens, onde as meninas se juntavam para a câmera no mesmo jogo cênico. Fonte: Fotos da investigadora, 2019. Reprodução de imagem autorizada.

Os 3 episódios acima descritos, embora em contextos diferentes: rua, infantário e escola de dança, têm alguns denominadores comuns do ato de dançar: o dançar para alguém (a dança como entretenimento, como dança cênica); a necessidade de relacionar padrões estéticos da dança para fotografia e a imagem corporal da criança que se configura na e pela imagem corporal das outras crianças.

A dança na sua origem foi configurada como movimentos executados como forma de comunicação e de viver em sociedade. O corpo dançava para comunhão entre os outros corpos, como forma de rituais sagrados e principalmente para extravasar emoções. Dançar e viver era uma forma única de estar o corpo no espaço (Almeida, 2019).

Com a evolução das formas de estar em sociedade, os corpos se adaptaram a vida menos nômade, as esferas sociais conseguiram se estruturar e a dança tornou-se algo identitário, que mais à frente foi finalmente percebida como forma de entretenimento, ou seja, já não seria dançar por dançar e seria dançar para alguém assistir, para o outro ver. Assim, o ato de dançar se estrutura em uma espécie de co-dependência do corpo do outro: eu danço para alguém e alguém dança para mim.

Toda essa nova formatação corporal, com a tomada de consciência das possibilidades estética do corpo, levou este ao status de “dança cênica”, de corpo “preparado” para estar em cena e atuar para outros corpos que interagem das mais variadas formas (Salvador, 2013). Essa estrutura se perpetua até os dias de hoje e é nessa relação que as crianças entendem a dança: primeiro dançam simplesmente para extravasar emoções e depois dançam para o outro, e, nesse caso dos episódios narrados, para as outras crianças e para os adultos.

Dançar para o outro pode ser analisado como a forma de reverência das mais profundas relações corporais: *meu* corpo dança a relação que o corpo encontra ao assistir. Para as crianças descritas nos episódios, dançar para o outro era a forma mais eficiente de estar junto, como as crianças mais velhas (no referido acontecimento no contexto rua), com as crianças da mesma turma da classe de dança, ou para a pesquisadora, o adulto, que as crianças perceberam, querer ver dança.

Segundo Santos (2017), ao assistir a dança percebe-se no corpo de quem dança a relação do corpo entre si, a criação e organização de espaço que faz com que cada um questione a própria organização. O corpo/criança é receptivo, permeável, vibrátil, atento, presente, que se conecta e se abre para tudo ao seu redor.

Nas relações das crianças da escola de dança, a interação com as fotografias e os vídeos nos traz também a discussão da relação com a imagem do corpo e a exposição desse corpo que dança. A necessidade de registro das formas que o corpo executa enquanto dança é uma maneira de “enriquecer

os seus meios de observação e registro das realidades sociais” (Martins, 2008, p.33), sendo também um importante componente da percepção corporal, da relação da imagem de outras crianças e da cultura de pares.

Segundo Corsaro (2011), as culturas de pares são importantes nas vidas das crianças porque lhes permitem aprender a ser parte de um grupo e a participar coletivamente deste grupo, pois são agentes sociais, ativos e criativos que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis e, nessa interação, o contato das crianças com as outras crianças torna-se fundamental. Sendo assim: “[...] as culturas da infância possuem, antes de mais, dimensões relacionais, constituem-se nas interações de pares e das crianças com os adultos, estruturando-se nessas relações formas e conteúdos representacionais distintos” (Sarmiento, 2004, p.8).

As crianças reorganizam suas experiências, assim como também são elas que se ensinam mutuamente, sendo as principais responsáveis pela perpetuação da cultura infantil. Aprendendo umas com as outras as crianças estabelecem relações entre seus pares no e pelo corpo/criança. Ao assistir a outras crianças que dançavam e registravam suas danças pela praça, as crianças menores automaticamente demonstraram o desejo de participação na atividade, pois, “o mundo da criança é muito heterogêneo, ela está em contacto com várias realidades diferentes, das quais vai apreendendo valores e estratégias que contribuem para a formação da sua identidade pessoal e social” (Sarmiento, 2004, p.8).

Como ser social, a criança atualmente está inserida em uma realidade onde a exposição para se tirar uma fotografia e/ou ser filmada é cotidiano e recorrente em seu mundo de vida, pois a fotografia se tornou um componente de uma sociedade intensamente visual e dependente da imagem que faz parte do imaginário e cumpre funções de revelação na vida cotidiana. As pessoas são fotografadas representando-se na e para sociedade (Martins, 2008). Conseguir registrar o movimento nas mais variadas formas estáticas, como a fotografia, é alvo de muita curiosidade e interesse.

O mundo contemporâneo convive cada vez mais com o império da tecnologia e da imagem, trazendo uma sociedade notoriamente espetacularizada. Estamos em plena Idade Mídia, com sua proliferação de informações visuais (Lobato, 2013).

Cada corpo/criança envolvido nos 3 contextos acima descrito possui sua necessidade filmica específica. Seja para se envolver com as outras crianças, seja para eternizar seus movimentos, ou pelo simples fato de aproveitar e documentar seus corpos. A fotografia reforça a teatralidade dos corpos, ela é parte da encenação (Martins, 2008).

Segundo Duarte (2017), a cultura digital presente em nosso cotidiano facilitou a maioria da população o uso de telefones com câmeras filmadoras e é comum vermos crianças filmando as coreografias em seus telefones sem preocupação ou algum tipo de barreira. Produzir conteúdo com seus próprios corpos dançantes tem sido de certa forma natural para as crianças nos atuais contextos abordados.

A dança, como qualquer outro saber, vive suas transformações e está tentando absorver e responder às atuais solicitações do mundo contemporâneo buscando compreender a dinâmica do pensar/fazer do corpo dançarino que não se sujeita mais às imposições rígidas das técnicas e dos padrões estéticos. Esse corpo está mais preocupado com seu trajeto e com as possibilidades de alcançar a imagem/revelação/espelho de sua escritura e dos seus mistérios encarnados (Lobato, 2013).

A imagem fotográfica atualmente vem se definindo como um suporte da necessidade de vínculos entre os momentos vividos como documento da revelação e ser cotidiano, da certeza e da incerteza da estrutura de ser e estar no mundo. A fotografia reforça a necessidade de representar, de fazer supor e, ao mesmo tempo, propõe-se uma espécie de apontamento da memória, um lembrete do que se perde e do que não se quer perder (Martins, 2008).

Assim, cada possibilidade de interação com a fotografia e o vídeo proposto pela pesquisadora e pela pesquisa em si tornou-se uma busca criativa das crianças nas suas mais infinitas co-relações dança/espço/registro, com as outras crianças, com os adultos e com a cidade. A imagem e suas relações remetem ao lugar do corpo/criança programado para o outro, ressignificando as programações e as ordens com aceitação e transgressão. O movimento é aqui orientado e as orienta, a dança é a criação e a absolvição que pode também libertar e dar novas possibilidades ao corpo/criança.



## Dança e transgressão

“Quando será a nossa aula de Ballet?” “Professora, hoje vamos dançar o ballet?”. As crianças vieram ao meu encontro assim que cheguei na escola, e, como costume vieram me abordaram para questionar (cobrar e argumentar) quando seria as atividades que combinei de jogos e danças. Marquei então com a educadora a data para a aula que eu prometi enquanto observo os meninos todos sentados em roda, no cantinho de costume a escutar uma história, como a figura 63. Todos tinham a instrução para estar sentados, com pernas à chinês<sup>37</sup> e mãos nos joelhos.

Durante todo o tempo da história só poucas crianças conseguiram estar na posição pedida enquanto os outros tentavam mexer o corpo a fim de satisfazer necessidades de mover-se (ou de brincar). Quando eram surpreendidos pela auxiliar ou pela educadora tinham que voltar à posição inicial, mas quando ninguém olhava, voltavam a mexer-se e sempre dançavam quando a história tinha uma música.

**Figura 63: Formas de estar com o corpo em roda**

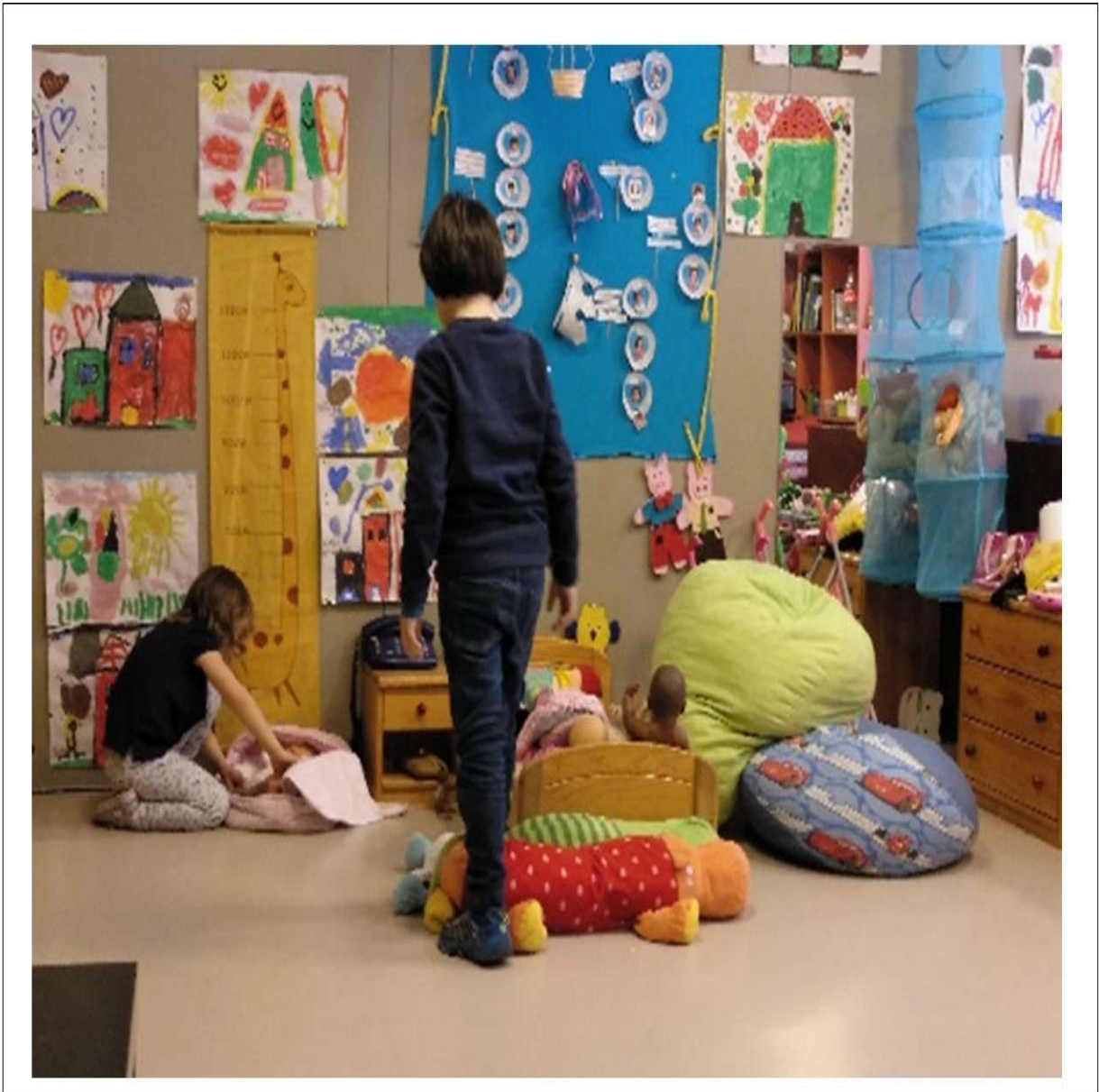


*Nota.* A roda dos meninos e suas formas de usar o corpo para estar sentados e ao mesmo tempo estar em movimento. Fonte: Fotos da investigadora, 2019. Reprodução de imagem autorizada.

<sup>37</sup> Maneira como é denominada popularmente a posição de sentar-se com as pernas cruzadas em Portugal. No Brasil usa-se o termo “pernas de índio”.

Paralelo a isso, tinha um menino e uma menina no canto da sala onde fica uma espécie de quarto de bebê a arrumar as coisas, como mostrado na figura 64. Eles tentaram dançar, mais precisamente com o corpo todo, quando a música da história começou, já que estavam de pé, mas assim que a educadora percebeu, mandou parar e continuar a arrumação. Assim, continuaram a arrumar.

**Figura 64: Os meninos no canto a arrumar**



*Nota.* Os meninos separados dos outros da roda no canto da sala a arrumar o espaço. Fonte: Foto da investigadora, 2019. Reprodução de imagem autorizada.

Quando percebeu meu olhar, o menino fez uma dança muito movimentada e posicionei minha câmara para fazer uma filmagem, mas, assim que fiz minha movimentação de o filmar, ele parou como se não permitisse, ou tivesse cortado a inspiração. Fiz que “*tudo bem*” com a cabeça, mas depois veio a menina junto a ele e começaram outra dança e dessa vez era específica para minha filmagem ou fotografia. Fotografei e filmei sempre incentivando com um sorriso e eles ficaram um bom tempo a repetir a dança para o registro. A educadora não viu, ou não interferiu, tendo em vista um momento direcionado para meus registros.

Logo fizeram a formação do comboio para poderem ir ao recreio brincar. Depois das instruções de segurança habituais entraram no espaço a correr e escolher os melhores cantos para estarem sempre juntos. O menino e a menina que estavam a arrumar a sala foram colocados em um banco sendo privados de brincarem livremente como os outros, em uma espécie de “castigo” e estiveram o intervalo todo ali naquele canto, o que me fez deduzir que já na sala estavam com o mesmo “castigo” a organizar o canto separado dos demais.

Como não poderiam modificar muito a posição do corpo, eles inventavam constantemente formas de brincar, dançar e jogar entre eles ali mesmo, mas sempre que surpreendidos pela educadora era pedido que voltassem à posição sentados: “*para pensar!*” dizia a educadora. Por alguns momentos apareciam crianças a ir ter com eles, mas logo que descobertos eram instruídos a irem brincar em outro canto para os meninos do castigo estarem quietos a pensar. Os meninos do banco faziam uma espécie de coreografia dos corpos, uma espécie de fuga do castigo que permitia estar de castigo como brincadeira, como se ficar ali também fosse forma de brincar o castigo, como a figura 65. Era tudo às escondidas, mas às escondidas só da educadora, pois os outros meninos poderiam aparecer e se juntar aquela dança, contanto que não fossem apanhados pelo adulto. Sempre que percebiam um mínimo olhar da educadora, voltavam logo a posição inicial (nota de campo: 26/03/2019).

**Figura 65: O corpo no castigo**



*Nota.* Meninos e a dança que os retirava da inércia no momento do castigo. Fonte: Fotos da investigadora, 2019. Reprodução de imagem autorizada.

A sequência de imagens da figura 64 demonstra os meninos a jogar com a decisão adulta de os deixar de fora das outras brincadeiras e das outras crianças, mas despertando o interesse dos demais colegas que acharam uma maneira de entrar na brincadeira. O episódio descrito nos remete ao lugar da dança nas possibilidades corporais da criança, uma dança que é apresentada como parte estruturante de um corpo/criança privado de liberdades infantis, em momento solicitado pelo adulto, e, do estar imóvel como forma de punição de alguma regra não cumprida. Uma dança que se apresenta como transgressão para “fugir” ou recriar o momento do castigo, como um ato de liberdade, de prazer pelo e no movimento.

Passamos a evidenciar alguns aspectos decorrentes da cena: 1) a ordem institucional estabelecida pelo adulto, 2) a necessidade de brincar das crianças, até quando é para ser “sério” e 3) a possibilidade de expressão da dança enquanto linguagem.

Estar em um espaço educacional dividido entre adultos e outras crianças requer algumas medidas para organizar a ordem social, normalmente definido pelos adultos em questão, as regras (ou combinados) são fundamentais para o convívio ser pacífico e decorrer sem grandes surpresas. Regras como: não bater no amigo (seu corpo não pode ultrapassar o corpo do outro); esperar a vez de falar (seu corpo fala e escuta, o movimento e não movimento); guardar os materiais depois de utilizar (explosão e depois calma); servem para ensinar as crianças os molejos de ser um ator social que vive entre outros atores (outras crianças, adultos). Ou seja, definem uma dada ordem que comunica significados gerando possibilidades de as crianças ultrapassarem a incerteza social e suas próprias incertezas pela antecipação e previsibilidades de comportamentos e resolução de problemas entre os pares (Ferreira, 2004).

Nessa turma dos 5 anos, as regras previamente estabelecidas pelos adultos aconteciam da mesma maneira, ou melhor, as situações cotidianas ocorrem em sentido repetitivo, que acabavam sendo interiorizadas pelas crianças que todos os dias fazem a roda para esperar a educadora ou esperar alguma atividade iniciar ou acabar, sempre devem ter a mesma postura: um jeito de sentar-se à roda, um jeito de andar (em comboios com as mãos para trás ou a segurar em outro colega), um jeito de se portar, sem correr, sem falar (Godoi, 2010).

A não aceitação das regras estabelecidas pelos adultos são parte estruturante das negociações (às vezes indiretas) que as crianças estabelecem em seus jogos sociais. Apresentações de dança na rua, por exemplo, fazem com os adultos permaneçam em determinadas situações em virtude das escolhas das crianças. Vejamos neste outro episódio:

“Papá, olha, olha!” O Pai vem na direção do menino e o puxa pelo braço a dizer: “Vamos embora!” ao mesmo tempo que o menino consegue fugir enquanto percebe o pai a falar ao telefone. Em um determinado espaço escolhido estava o menino, por volta dos seus 4 anos, atento e disposto a dançar todas as músicas propostas pela apresentação de dança na rua. O menino disposto a dançar livremente ali em seu canto escolhido, mostrado na figura 66, até ao final da apresentação, seus movimentos como parte de uma coreografia dos bastidores, sem preocupar-se com as caras feias do pai, que só ao final, depois dos aplausos (o qual agradeceu como um prêmio próprio pela conquista de conseguir dançar), se junta à família para seguir para outro local qualquer determinado pelos adultos, ou não (nota de campo: 06/09/2019).

**Figura 66: O local perfeito para a dança**



*Nota.* Menino em seu local escolhido para dançar longe dos pais. Fonte: Fotos da investigadora, 2019. Reprodução de imagem autorizada.

As crianças que de certa forma não cumprem o esperado têm como consequências as mais diversas formas de demonstrar o erro. No episódio do infantário, a educadora escolheu o castigo e direcionou a privação do brincar com uma postura de não movimento (sentar-se no banco para pensar) e de organizar espaço sendo privado de estar com os outros meninos na hora da história; porém as crianças castigadas permaneciam pacíficas e de certa forma felizes pois reinventaram seu momento de castigo em brincadeira e diversão.

Ao criarem sua própria forma de brincar, as crianças buscam estratégias para realizar o que lhes interessam a despeito das proibições do adulto, ou seja, as crianças transgridem as determinações para fazer algo que lhes agrade. A transgressão assume a perspectiva de realização de ações que contrariam a lógica adultocêntrica (Campos, 2020).

Se o não movimento enquanto castigo está configurado no mundo dos adultos, pretende-se que esta reflexão tenha em conta o seu impacto e (re)criação nos mundos das crianças, ou seja, os usos e leituras que as crianças fazem no seu quotidiano através das suas brincadeiras. O não movimento, para as crianças, era apenas mais uma brincadeira (Barra, 2016).

Quando voltamos a atenção ao movimento em forma de dança e do fato de que, no infantário, as crianças, impedidas de brincar, aproveitaram da situação para usar seu corpo/criança com uma dança que as libertava da inércia, podemos perceber claramente qual o significado do dançar para essas crianças nesse momento: um dançar como forma de protesto, de angariação de outras crianças para estar com eles, como forma de transgredir as regras impostas pelos adultos e principalmente como forma de prazer e diversão. Elas usaram a dançar para expressar a sua interpretação de status, poder, controle, obediência e domínio dos corpos. Já o menino na rua usou sua fuga dos pais como uma distância perfeita para poder dançar sem ser importunado.

Isso é importante para reconhecer que o significado de uma dada interação entre pares não está apenas no discurso verbal das crianças, mas também no discurso não verbal proveniente de seus movimentos, suas ações e seus comportamentos corporais. A dança das crianças passa a existir de maneira significativa e visual, incluindo os aspectos relacionais de que o corpo/criança pode produzir e expressar ao olhar para as ações e comportamento de seus colegas dentro de um evento (Manso et al., 2017).

Quando a dança das crianças no castigo convoca os colegas a experimentarem junto com eles, de certa forma os retira momentaneamente do lugar de isolamento que o castigo determina para o estar entre os pares com uma demonstração de solidariedade dos outros colegas, pois, “as crianças estão a explorar, negociar, confrontar, desafiar, resistir, desenvolver posicionamentos sociais que lhes

interessam e cativam interesse e que tais posicionamentos vão sendo estruturados nas relações como grupo social” (Campos, 2020, p. 209). Dessa maneira, a dança é forma de conhecimento que envolve a intuição, sensibilidade, emoção, imaginação e principalmente a capacidade de comunicação.

Comunicação na dança é o entendimento de que dançar é muito mais de que movimento, é relação: entre outras crianças, entre os adultos e entre o espaço onde me movo. Aos posicionar as crianças no espaço restrito do banco durante o intervalo, a educadora estabeleceu uma relação entre o não movimento das crianças com a possibilidade de repensar em suas atitudes. Mas, para as crianças, a possibilidade de relação com o espaço restrito do banco ocasionou em infinitas possibilidades de dançar para se mexer, e, dançar para angariar mais crianças para estarem a suas voltas na relação de dançar junto ou assistir ao “espetáculo”, quase secreto ao olhar adulto. Segundo Corsaro (2011), as crianças compartilham emocionalmente o poder e controle que os adultos têm sobre elas, recriando sua própria realidade e ordem em relação ao poder pré-estabelecido.

A relação de poder narrada no episódio foi reorganizada pelas crianças em um jogo de transgressão através de suas danças, pois, apesar da tentativa de padronização, as crianças são dinâmicas e os rompimento dos padrões estabelecidos são demonstrados pelas crianças com danças, brincadeiras e movimentos. Assim, constroem um mundo pertinente a cada acontecimento construídos por elas e demonstra posturas que tenta romper com a ordem estabelecida (Godoi, 2010).

Ao romper com a ordem, as crianças mostram que, mesmo conscientes de quem tem o poder para determinar regras e instituir o que deve ser executado, também sabem como reagir frente à ordem instituída, como forma de resistências que elas desenvolvem a partir de seus interesses, salientando a importância a partir do desenvolvimento de posicionamentos e competências sociais e interpessoais assumidos pelas crianças como processos fundamentais para a participação social (Campos, 2020).

As crianças são atores capazes de criar e modificar culturas, embora inseridas no mundo adulto, elas interagem porque negociam, compartilham e criam suas próprias culturas (Sarmiento, 2018). Como parte integrante do repertório cultural infantil, a dança representa grande parte do seu potencial expressivo e criativo. A expressão como experiência corporal estética, funcional, que:

Destituído de uma finalidade, de uma função pragmática, de um objetivo a ser atingido fora da própria dança, o corpo que dança encontra tempos e espaços para ser vivenciado em sua integridade de ser e estar em tempos presentificados, ou seja, dançando e fruindo dança adentramos outro universo de experiências corporais, as artísticas e estéticas (Marques, 2013, p.61).

As experiências de dança das crianças do castigo demonstravam a relação entre a brincadeira e a dança em uma estética presente e estruturante da relação entre o mover-se para transgredir uma regra



imposta. Ao relacionar o movimento estético dançado com o movimento em forma de protesto, as crianças conseguiram o status de propositoras da brincadeira e, de certa forma, estiveram no recreio a brincar com os outros e ao descobrir as possibilidades do corpo (movimento/pausa) com as outras crianças, estão de fato, coreografando uma estética de dança pautado nas intenções de comunicar e sentir (Andrade, 2016).

Assim, o movimento que cria e recria o corpo/criança com suas danças vai além da sua interpretação das normas e regras sociais, o corpo/criança se organiza com a maneira como representa tais interações, dando tempo ao seu tempo de mover-se e dançar, o tempo da e na dança, o tempo do e no corpo/criança.

## Dança e tempo

*“Eu não cansei nada!”* A frase dita por quase todas as crianças ao final do dia longo de ensaio. Iriam dançar pela primeira vez em um palco fazendo parte de um espetáculo completo. *“E então gostaram? Portaram-se bem, professora?”* diziam os pais ao chegarem para buscar as crianças. Era uma estreia para ambos, os pais também iriam vivenciar pela primeira vez os bastidores e ao mesmo tempo ser o público do mesmo espetáculo. *“Eu sei que muitas horas de ensaio são cansativas...”* dizia a professora ao contar sobre o dia das crianças e sempre era interrompida: *“Eu não cansei nada!”*.

Todos foram embora muito excitados à espera do dia seguinte onde fariam sua estreia no palco como membros do espetáculo, junto com o ensino artístico de dança. Enquanto as crianças maiores (e mais experientes) demonstravam preocupação com coisas do tipo acertar a coreografia, as crianças menores queriam estar junto uns dos outros, correr pelos corredores, atuar no palco, de novo e de novo, como as várias vezes proferidas pelos corredores: *“professora, vamos atuar de novo?”* ou a cada pedido para estarem em silêncio, pois nos bastidores não tem barulhos.

O dia do espetáculo aconteceu em um feriado chuvoso, em duas sessões para o público: as 16:30 e 21:30. As crianças foram levadas pela família até o teatro 13:30, tiveram um intervalo para jantar 18:15, regressaram 20:30 e permaneceram até 23:30. Logo que o grupo de crianças ficou completo, foram incorporados aos demais no palco para ouvir as instruções de como seria o espetáculo, as entradas e saídas no palco de cada um, como mostrando na figura 67. Também foi explicado como seria o agradecimento final e ensaiado algumas vezes o que foi recebido pelos menores com muita festa e brincadeira.

**Figura 67: Instruções e agradecimento no palco**



*Nota.* Momento em que o grupo das crianças pequenas é incorporado ao grande grupo para receber as instruções sobre o funcionamento do espetáculo. Fonte: Fotos da investigadora, 2019. Reprodução de imagem autorizada.

*“Estou com fome, estou com fome!”* outra frase ouvida constantemente por todas as crianças, estavam sempre com fome, ou com vontade de comer o que trouxeram de casa, sempre a compartilhar com os amigos. Permaneciam ali por um tempo muito longo e era sempre preciso um adulto para mandar despachar.

Depois era o momento de começar a se vestir e se maquiar, um momento delicado, pois implica em estar imóveis e quietos para não desfazer a roupa e a maquiagem, ou seja, quase impossível para as crianças que demonstravam um interesse maior na interação com muita movimentação, como mostrado na figura 68. Entraram em uma espécie de fila para serem maquiadas e a espera pela vez foi muito sofrida *“não chega nunca minha vez!”* era a queixa de todos enquanto esperavam.

**Figura 68: Figurino, cabelo e maquiagem**



*Nota.* Crianças na fila para se arranjarem para o espetáculo, momento de ficar o mais imóvel possível. Fonte: Fotos da investigadora, 2019. Reprodução de imagem autorizada.

Após estarem prontos iniciou outro longo período de espera ilustrado na figura 69, espera essa que precisava ser em silêncio, pois iria iniciar o espetáculo e da plateia se escuta tudo que acontece nos bastidores. Essa tarefa fica impossível juntando as crianças pequenas e as maiores que estavam nervosas, com vontade de ir à casa de banho e sempre tinham algo para contar uns aos outros. Por algum momento conseguia que eles se sentassem e ficassem um pouco menos barulhentos, mas na maioria das vezes era pedido, suplicado ou gritado por silêncio e colaboração. Eles atendiam, mas minutos depois queriam brincar ou perguntavam: *“falta muito para a nossa vez?”*.

**Figura 69: A longa espera**



*Nota.* Modos de estar enquanto esperam, as longas esperas pela vez de dançar. Fonte: Fotos da investigadora, 2019. Reprodução de imagem autorizada. Reprodução de imagem autorizada.

Quando estava chegando a hora de entrar em cena, as crianças precisavam ir para perto do palco e, mais uma vez, esperar. Mas desta vez a espera era em uma parte escura ao lado da cortina onde separava a plateia e os bastidores. Para estarem ali era preciso estarem no mais absoluto silêncio, pois, além dos outros bailarinos precisarem de concentração, não é suposto o público escutar nada além da cena que acontece no palco. *“Professora, a que horas vamos atuar?”* agora a frase era dita quase como um sussurro e seguida de um *“Shiuuuuu!”* por parte de outras crianças.

As crianças maiores e mais experientes já conseguem internalizar esses comandos com maior facilidade, o fato de terem experimentado outras vezes já são capazes de demonstrar uma certa prática. Eram exatamente as meninas maiores que buscavam as menores com as caixas (usadas para a coreografia) para se posicionarem onde se iniciaria a coreografia. Tudo isso durava cerca de 10 minutos (ou menos), tempo do relógio, tempo dos adultos, para as crianças parecia uma longa espera, uma eternidade...

Eles perguntavam *“falta muito?”* de um em um segundo e apesar da vontade de entrar em cena, não demonstravam nenhum nervosismo ou nenhum sinal de que não queriam estar ali. Foi contada histórias do tipo: *“no palco a dor e a vergonha desaparece, tem uma mágica que faz a gente só se divertir”* e eles sorriam e pareciam aceitar. Logo eram convocados pelas mãos dos grandes e iam para a coxia esperar pela música para entrar em cena, como podemos ver na figura 70.

**Figura 70: Crianças em cena**



*Nota.* Momentos da coreografia das crianças no palco com fotografias tiradas da coxia. Fonte: Fotos da investigadora, 2019. Reprodução de imagem autorizada.

Assim que terminava a atuação as crianças eram pura alegria, corriam para algum adulto e diziam coisas misturadas com risadas “*Professora, na hora meu ombro não doeu*”, “*Eu consegui ficar parada, você viu professora?*” “*Vamos atuar de novo?*”. Entre os risos e murmúrios ganhavam os parabéns, “*Estiveram impecáveis*” dizia a professora e elogiava que conseguiram estar atentos em todos os momentos e a expressão de alegria e de “*ena, conseguimos*” foi contagiante. E como teriam que entrar em cena mais uma vez, iniciou, novamente, uma longa (outra) espera como a da figura 71.

**Figura 71: Mais espera**



*Nota.* Momentos de espera para entrarem novamente em cena, momentos de partilhas entre as outras bailarinas. Fonte: Fotos da investigadora, 2019. Reprodução de imagem autorizada.



Após entrarem em cena novamente, foram jantar com a família, retornaram mais animados que nunca para a próxima sessão. O cansaço era geral, entre os adultos mais escancarado e as crianças pareciam ter recuperado a energia ao jantar. Iniciaram o ciclo de vestir, esperar, entrar em cena e ao terminar tudo era um misto de sorrisos, como na figura 72 e olhos baixos que foram entregues a cada encarregado de educação que os esperava na saída do teatro. Apesar de aparentarem estar exaustos se despediam com a frase: “*Eu não cansei nada!*” (nota de campo: 24 e 25/05/2019).

**Figura 72: Fim da segunda atuação**



*Nota:* Crianças ao final do espetáculo felizes por terem vivenciado a dança depois de tanta espera. Fonte: Foto da investigadora, 2019. Reprodução de imagem autorizada.

Com o episódio acima descrito iremos discorrer sobre a dança e o tempo. Tempo esse percebido de maneira muito singular entre os adultos e as crianças, tempo vivido e relativizados por duas categorias geracionais com propostas completamente diferentes nos levando ao questionamento: que tempo é esse? A dança, com suas marcações rítmicas, pulsações e movimentos sincronizados (ou não) ao som de uma música permite que o tempo seja vivenciado pela criança à sua maneira? Como, nós adultos, esperamos que as crianças reajam a ele da mesma forma e da mesma intensidade que nós? E ainda, como as crianças percebem esse tempo, essas espera, esse intervalo cronológico que dura as mais infinitas possibilidades?

Explorando a temática tempo e situando-a no contexto da infância, da criança e da dança percebemos duas vertentes: de um lado temos o tempo cronometrado como construção racional, modelar, planejado, sistematizado, quantificado. O tempo da coreografia, do espetáculo, do exercício, as pausas e as marcações com a música... E de outro, o tempo como manifestação natural, experiencial, fenomenológica, situando-se aqui o tempo da criança (Cunha & Kuhn, 2016).

Este tempo da criança é definido por Carvalho (2015, p. 124) como “o tempo da ocasião, da oportunidade, dos instantes que o próprio desenvolvimento humano proporciona”. O tempo da criança que não é o do relógio, mas o da potência dos momentos vivenciados, pois ela confere a cada momento a sua singularidade e não significa o tempo do mesmo modo que os adultos. O tempo da criança “é o sentido de sua própria existência”.

Todo tempo sentido e relativizado por adultos em um esquema cronologicamente bem definido, que se faz necessário para que aconteça um espetáculo de dança envolvendo as mais variadas faixas etárias de crianças, é um ato pensado único e exclusivamente na cultura adultocêntrica. Não levando em conta as capacidades das crianças para se organizarem frente a este tempo adulto, os cronogramas são questionamentos que colocam as crianças, que deveriam ser as protagonistas, quase escravas de uma marcação puramente sistematizada:

As ações das crianças são reguladas por tempos fixos, fragmentados, sequenciais, lineares – estabelecidos pelos adultos, sem encadeamentos: nem intelectual, nem corpóreo, isto é, sem sentido pessoal. São ações que se iniciam, se desenvolvem e que se findam – produtivas ao sistema e improdutivas para a vida das crianças (Barbosa, 2013, p. 216).

O sistema de ordens de uma apresentação de dança, as marcações coreográficas, toda a estrutura de regras, de esperas e de apressamentos, são pilares marcantes de uma dança cênica constituída em uma lógica renascentista do século XVI, onde a estética era baseada no inatingível, o belo era o que o homem não consegue alcançar. Muito séculos depois, continuamos a propagar este conceito,

fazendo do inatingível algo normal e considerando estar fazendo “a verdadeira dança espetacular” (Salvador, 2013, p.28).

“*Professora, podemos fazer a coreografia?*” perguntou-me uma das meninas quando terminado os exercícios. “*Ok, vamos fazer com a contagem da música*”. Todas se posicionaram para o início, com seus corpos organizados no espaço com a formação dos primeiros movimentos da coreografia como exemplificado na figura 73. “*Está errada a música, era uma mais rápida!*” Disse-me assim que perceberam que teriam que fazer os movimentos mais lentos. “*Enganei-me, vou colocar a outra, preparem-se: cinco, seis, sete e oito.*” A música certa começou e as meninas deram início aos movimentos da coreografia com os gestos seguidos de uma contagem em voz alta. “*Um, dois, três e fica quatro.*” Foram interrompidas: “*Meninas, contem na cabeça, temos que treinar para o dia do espetáculo.*” E imediatamente passaram a fazer os movimentos sem falarem, algumas se atrapalharam, outras conseguiram, mas todas concentradas para acertarem o tempo da coreografia (nota de campo: 07/02/2019).

**Figura 73: Posição para a coreografia**



*Nota.* Bailarinas em posição para iniciarem a coreografia na aula de Ballet. Fonte: Foto da investigadora, 2019. Reprodução de imagem autorizada.

Na dança, o tempo adquire características particulares, com ou sem o acompanhamento de uma música, o corpo é condicionado a seguir padrões rítmicos como forma de organizar os movimentos. A relação entre dança e sons está presente nas mais antigas formas de manifestação do ser humano. Como no início primitivo da associação ao ritmo dos batimentos cardíacos, a dança e a música se uniram em uma espécie de fusão artística que codificam o tempo à mercê da estrutura sonora.

Anteriormente à dança adquirir um caráter artístico, os ritos e festas populares envolviam seus jeitos de cantar, tocar e dançar. Palmas, batidas com bastões ou espadas, batida dos pés no chão em folguedos populares e rituais religiosos são maneiras de sentir corporalmente o ritmo e o tempo. É pelo corpo que se percebe a música, é com o corpo que manipulamos e percebemos os sons, seus tempos e andamentos (Oliveira & Martins, 2017).

A música está presente nos mais variados momentos da dança, tendo seus tempos, padrões e melodias apresentados em simples exercícios ou em coreografias de espetáculos no palco. A dança cênica solidificou a coreografia (que se ocupa de apresentar o produto da dança) estruturando-a em marcações de tempo, com ou sem o acompanhamento musical. Ao dançarem formalmente em uma apresentação para o público, as crianças precisaram de se apropriar do tempo estruturado de uma coreografia, normalmente ao acompanhamento do tempo da música. As crianças, que dançam espontaneamente ao simples badalar de melodias, são formatadas em estruturas musicais padronizadas em coreografias e nos exercícios das aulas.

Os exercícios de aulas formais de dança são elaborados para o acompanhamento musical, fazendo com que os movimentos obedeçam a padrões sonoros específicos e para iniciar as crianças à noção do tempo: o tempo da dança, o tempo da coreografia, do espetáculo, da espera, da atuação. Nas aulas de Ballet, por exemplo, os movimentos são acompanhados de um piano e os andamentos pautados em intervalos temporais rígidos e organizados. Mesmo nas aulas de outras técnicas de dança, a música é um fator impositivo do uso do tempo com contagens padronizadas que determinam uma cronologia própria para a dança das crianças.

Tais imposições do tempo/ritmo/música, em que a dança institucionalizada é pautada, ganhou novos formatos a partir de propostas que modificaram o olhar para o corpo em movimento. Rudolf von Laban<sup>38</sup> sistematizou uma análise de movimentos baseado em quatro questões: o que se move? Onde se move? Quando se move? Como se move? Como uma organização para responder à questão maior: por que se move? E, mediante o entendimento do movimento e de suas funções, Laban estruturou seu

---

<sup>38</sup> Rudolf Jean Baptiste Attila Laban de Varalja nasceu em 1879, na cidade de Poszony (também denominada Pressburg), na época parte da Hungria, e atualmente a cidade de Bratislava. Morreu em 1958, em Weybridge, Surrey, Inglaterra (Mota, 2012).

sistema de análise em fatores de movimento (qualidade de movimento), sendo o tempo um recorte importante de seus estudos (Mota, 2012).

O estudo de Laban é um importante aspecto para ressignificar as estruturas formatadas do tempo na dança. Para Laban o tempo possui uma subdivisão interna podendo ser sustentado ou súbito<sup>39</sup> (lento ou rápido) e relaciona os fatores de movimento com estados psicofísicos específicos, o tempo à decisão, à duração da dança (Madureira, 2020).

Com esses estudos, Laban traz ao movimento seus aspectos intuitivos, ofertando ao fator tempo auxiliar na operacionalidade com a atitude de decisão que informa *quando* o movimento acontece e ajuda que os limites não se tornem rígidos e favoreça a mobilidade e tolerância (Rangel, 2014). Uma ruptura com os padrões coreográficos e de ensino da dança que é imposta pelas técnicas institucionalizadas do uso e aprendizagem do corpo/criança que dança.

Na contradição da dança estruturada e organizada (cujo tempos são sempre marcados) e da ideia do tempo circular, espontâneo e não estruturado (que emerge da parte das crianças) a teorização do tempo é vivida pelas crianças considerando a tensão da institucionalização da dança (com o tempo sempre coreografado) e o tempo livre e espontâneo experienciado pelo corpo/criança. Ou seja, ao tornar-se um corpo/criança na dança, as crianças são ensinadas (ou induzidas) aos padrões do tempo e das marcações da dança em constante reformulação com suas próprias noções de tempo e movimento.

Ao participarem pela primeira vez de um espetáculo de dança, as crianças do primeiro ano também participaram pela primeira vez de um cronograma de ensaios, esperas e atuações que as fizeram se encaixar no tempo proposto pelos adultos, quer seja o tempo da duração da coreografia apresentada no palco, quer seja o tempo de espera entre uma atuação e a outra. O tempo da criança é adaptado para uma lógica de produtividade, onde não há qualquer reflexão sobre a intensidade da experiência temporal vivenciada pelas crianças durante a realização das propostas (Carvalho, 2015).

A criança opera entre o instante e a duração, entre a plenitude da presença no instante da ação e a mobilidade daquilo de quem a experimenta, seja ao dançar, seja ao esperar. Uma dança que corporifica memórias, estados do corpo, sentimentos, emoções e pensamentos (Ribeiro, 2020). Uma dança que coloca o tempo da criança como protagonista do fazer arte, arte de ser e estar, arte de poder ser sujeito daquilo que lhe pertence, do seu próprio tempo.

O tempo de espera, necessário para que o espetáculo aconteça, é marcado pela imobilidade corporal adulta, mas flexibilizada nos mais infinitos movimentos legitimados pelas crianças para

---

<sup>39</sup> Laban optou por usar o termo sustentado e súbito por entender que rápido e lento são termos quantitativos, e, por sua vez, sustentado e súbito requerem uma atitude interna de sustentação do tempo ou de aceleração do tempo, sendo estes aspectos qualitativos do movimento (Rangel, 2014).

conseguir atender a demanda de esperar. Estar “*sentados e em silêncio*” ordenado pelos professores, parecia não se adaptar ao lugar de sensibilidade, de imaginação, de vontade e de querer mais que a criança apresentava em sua primeira estreia como bailarina em um palco, mas, por vezes incorporado como forma de estarem todos juntos no mesmo propósito.

O propósito em questão é dar forma ao espetáculo de dança e o coletivo que se constitui formado por crianças, professores, ensaiadores e equipe técnica precisa do tempo (sistemizado) para transformar o lugar onde acontece a construção do espetáculo. Tempo este organizado e pautado por estruturas da própria dança cênica, das coreografias, dos movimentos de cenas e bastidores. Cada indivíduo envolvido apresenta uma experiência cultural, social, emocional diversificada, fazendo com que cada um vivencie o tempo nas mais diferentes singularidades, mergulhados no tempo cronometrado das pautas inerentes ao espetáculo em si.

O tempo é a variável que imprime movimento, energia, ritmo para que as crianças, os professores e os demais adultos envolvidos possam viver, com intensidade, a experiência da dança cênica. É o tempo que nos oferece a dimensão de continuidade, de durabilidade, de construção de sentidos, “mas é também o tempo que irrompe e, em um instante, desvenda outros caminhos, desloca, desvia, flexiona outros modos de ser, ver e fazer” (Barbosa 2013, p. 215).

A criança no seu tempo não percebe o mundo como o adulto, com pressões e atenção aos resultados das ações. “A criança brinca com o tempo, e por brincar com ele, é quem verdadeiramente entende do tempo” (Cunha & Kuhn, 2016, p. 687). Nesta brincadeira, a criança busca prolongar cada instante, para aproveitar ao máximo a experiência. Faz com que o tempo seja objetivo daqueles que desejam usufruir cada minuto de sua existência, ou daqueles que buscam enfrentar a antecipação, como cada bailarino que está em cena e se empenha em viver plenamente o encontro (Ribeiro, 2020).

Toda a rotinização da vida cotidiana, vivida com uma significação explícita e fortemente ritualizada, pode garantir uma certa ordem social de existência, necessária ao desenvolvimento de relação com outros (Ferreira, 2004) Mas a flexibilidade entre o eterno tempo da criança e o comensurável tempo do adulto ou a diferença entre o sentido do tempo que assenta no equilíbrio e na flexibilidade atribuídos aos diferentes momentos da rotina diária e à transição entre eles tendo em conta as necessidades das crianças que conseguem transcender a ordem adulta e construir as relações atemporais que caracterizam o tempo da criança (Condinho, 2018).

O tempo da criança é vivido entre a contradição do processo de rotinização que a dança estruturada lhes atribui e sua própria interpretação da rotina imposta. Toda a rotina de trabalho da aula

de dança apresentado<sup>40</sup> anteriormente é ensinada com a intenção de imprimir nas crianças a noção de duração, não só da aula em si, mas do tempo do convívio, tempo do movimento, tempo de estar na e pela dança. Ao compreender o significado dessas relações e, ao fazê-lo, contribuem para a reprodução social, ou seja, da construção do tempo organizado pelo corpo/criança, para o corpo/criança e, com o corpo/criança.

Para as crianças do primeiro ano, o tempo de esperar a vez de atuar, o tempo que pareceu não passar (ou que não custou nada), ou o tempo de permanecer no palco foi a forma de brincar a dança, e, a partir do seu olhar brincante, integrou em seu mundo o status de bailarinas dançantes que, de modo especial, aparenta prolongar o instante. O tempo do instante precisa então ser vivido na sua máxima intensidade, ao seu próprio tempo, afinal, após um dia longo de esperas, atuações, movimentações... *“eu não cansei nada!”*.

---

<sup>40</sup> Detalhado no capítulo metodológico – dança na escola de dança.

## **Em síntese**

Com este grande bailado, fechamos o 3º ato deste espetáculo artístico/acadêmico e finalizamos as coreografias pertencente a está corpo-grafia. A dança como construção da identidade infantil observada nesta investigação, colocou os corpos/crianças em destaque, fazendo com que sejam protagonistas de seus próprios arranjos dançantes.

O ato foi composto por dança e corpo/criança, onde foi apresentado como ser e estar corpo nas ações de dança das crianças envolvidas, seguido de dança e aprendizagem que tratou das apreensões de conhecimentos corporais dos corpos/crianças com e na dança, estabelecendo ligações entre a cultura e a diversidade cultural, que por sua vez ressaltou a pluralidade corporal das culturas infantis que acontecem nas interações sociais, entre os pares, entre os adultos e entre as crianças mais velhas.

Foi garantido o direito ou não à participação das crianças nas suas ações dançantes que envolveram esta investigação, entrelaçado com a participação nas práticas de dança e como é percebido e protagonizado pelas crianças este direito. Outro aspecto relevante deste ato é referenciado na dança e imagem de si, onde as relações mídias/corpos são incorporadas no cotidiano das crianças, principalmente com e na dança. As relações imagéticas da pesquisa se entrelaçam com o ser visto e ser perpetuado enquanto sujeito social pertencente a uma nova era digital.

Esta era segue pautada pela ordem adultocêntrica, onde as crianças utilizam seus próprios modos de transgredir e reinventar as regras impostas. A dança adentra essas possibilidades corporais para a interação de seus corpos em movimento sendo e estando criança protagonista de suas ações. Tais ações pautadas pelo tempo, cronológico, marcado, mas reinventado e quase eterno vivenciado nos mundos das ações das crianças.

Assim, o espetáculo segue para seu fechamento, com um Réveréce concebido como forma de agradecimento às crianças dançantes com seus movimentos individuais e ao mesmo tempo pertencente ao coletivo que une todos na mesma grande dança. O Grand Finale segue para finalizar, mas deixar um gostinho de quero mais e que a dança acompanhe as investigações e consiga alcançar mais públicos/leitores para o fazer artístico/acadêmico e de continuidade as vozes das crianças.



## RÉVERÉNCÉ

“<sup>41</sup>Lagarta faz casulo  
Vira borboleta  
Massa vai pro forno  
E vira bolo  
Lenha na fogueira  
Faz fumaça  
Depois que ela queima  
Vira carvão  
O dia vai passando e vira noite  
E toda a cidade se esconde  
Música tocada  
Pode virar dança  
Bexiga quando estoura  
Pode virar som  
Semente plantada  
Pode virar planta  
Cor misturada  
Pode virar tom  
A água quando seca vira nada  
Canoa no mar pode virar  
Por isso é melhor ir devagar”  
Composição: Diana Tatit / Wem  
Tiquequê

---

<sup>41</sup> Letra de uma música utilizada no final das aulas no momento do relaxamento trazida para o Réveréncé da tese pela poética infantil de recriar suas ações, onde tudo pode virar.

## O grand finale - a conclusão.

*“Hoje vamos ter aula de dança?”* Veio ter comigo uma das meninas da turma ansiosa pela minha chegada. *“Chegou!”* disseram outros meninos ao me ver entrar na sala. *“É hoje nossa aula?”* vinham à minha beira e perguntavam para ter a certeza de que eu cumpriria o prometido, afinal, no primeiro dia de observação fui desmascarada por uma antiga aluna da escola de Ballet que contou aos meninos que fui sua antiga professora e que a aula era muito engraçada. *“Podes nos dar uma aula de Ballet um dia?”* Foi a pergunta que fizeram assim que ouviram a amiga contar da aula. *“Claro que sim, depois combinamos um dia.”* E esse dia chegou, como mostrado na figura 74 as crianças estavam animadas para experimentar uma aula diferente, naquele momento nos dirigimos ao pátio com a rampa, a educadora os organizou e iniciamos a atividade que preparei para eles. Uma espécie de despedida, com direito a abraços, sorrisos e muito movimento (nota de campo: 02/04/2019).

**Figura 74: O último dia com a aula de dança**



*Nota.* Momentos da aula de dança tão aguardada pelas crianças. Fonte: Fotos da investigadora, 2019. Reprodução de imagem autorizada.

E chega ao fim do espetáculo, ao final desta corpo-grafia artística/acadêmica onde o fechar das cortinas antecipa um novo momento, o de concluir ao dar espaço para um novo início. Assim como o findar da minha estadia com as crianças do infantário foi de um início de novas possibilidades corporais, com uma aula de dança que incitou inúmeras formas de mover o corpo, esta tese termina com novos estímulos para futuros diálogos entre a dança, o corpo/criança e a sociologia da infância.

Assim como a letra da música, tantas vezes tocada e dançada pelas crianças, que percorre o caminho da constante metamorfose em que a vida se ampara, procurei com esta investigação o abrir das cortinas cênicas para as propostas de outras pesquisas com este universo repleto de ações questionadoras das crianças e da própria dança em si. Esta pesquisa é apenas um **start**, um primeiro ensaio do que pode vir por aí, uma apresentação de um solo fértil pronto para emergir.

Algumas questões percebidas nas entrelinhas da pesquisa ficam de fora do foco central da investigação, porém não passam completamente despercebidas, são e estão, de uma forma ou de outra, a serem inseridas nos cotidianos das crianças dançantes.

Crianças dançantes são introduzidas em um universo conflituoso e de inúmeros desafios, o vasto mundo das competições de dança para e com crianças. Embora o foco da pesquisa contemplasse apenas crianças de 4 até 6 anos e esta faixa etária ser poupada pelas grandes competições de dança por entender que com essas idades as crianças não estão prontas, ainda não são bailarinas prontas, é impossível não perceber a manipulação que sofrem as crianças dançantes, principalmente pelas escolas especializadas. Das emergências anunciadas pelas crianças, direcionar o olhar para o que de fato é relevante para estes corpos deve ser pauta prioritária para aqueles que vem se debruçando nos estudos de dança com esta população, um universo simples, porém nada simplório.

Tais propostas nos fazem refletir em como a mercadorização da dança acaba por dar origem a tais procedimentos, onde a aquisição das competências dançantes é feita menos em torno da expressão pessoal/corporal e da interação que se realiza, mas em função de modelos pré-formatados e orientados segundo determinados padrões que tem seu valor de mercado. A dança é escrava de um produto competitivo e deixa as crianças de fora da possibilidade de dançarem só porque sim, pois “tanto no imobilismo quanto na reprodução acrítica de danças, a criança não é protagonista, é uma mera réplica de um mundo adulto bastante questionável.” (Marques, 2013, p.63).

Outro aspecto que fica de fora desta investigação, mas lançado para futuras pesquisas, é a padronização do corpo dançante das crianças frente aos ideais adultocêntrico provenientes de uma estética antiga e poucas vezes questionadas (Almeida, 2019). As danças de competições, ou as danças produtos comerciais, excluem corpos fora de determinados padrões pelo simples fator estético que ainda

imperava na dança e é reproduzido de uma determinada época, antiga, e que nada condiz com a nova realidade estética dos dias de hoje.

O arquétipo da bailarina magra, alta, com pés arqueados e uma flexibilidade marcada pela amplitude articular, leve e sorridente é idealizado pelos adultos dançantes e incorporado na vida das crianças que sonham com o dançar nos palcos. Embora esta estética tenha sido questionada e tenha sofrido uma rutura com o propagar das danças modernas e agora com as danças contemporâneas, esta visão quase se sobrepõe quando a intenção é vencer uma competição, ou vir a ser a bailarina escolhida para fazer parte da companhia de dança.

Esta investigação, embora esbarrasse com estas questões acima mencionadas principalmente ao observar as crianças no contexto de rua participantes da final de um grande campeonato mundial de dança, não se debruçou sobre esta temática na medida que o principal olhar se definiu pela dança enquanto movimento corporal livre e criativo da criança e não o modelo formatado pelas regras do mercado, por uma articulação corpo/criança e a dança com a sociedade onde se vive, pois “a articulação corpo/sociedade pode se dar também na compreensão e incorporação das formas e das ações corporais.” (Marques, 2013, p. 101).

Como mencionado acima por Marques e por entender que o protagonismo da criança, suas falas, sua visão de mundo, são uma estratégia para o avançar das proposições do pensar dança **com** as crianças, a apresentação artística/acadêmica aqui finalizada destaca que através da dança a criança recria a circularidade do seu tempo, interagindo com seu corpo/criança nas proporções e durações com que a poesia se torna movimento dançante. É nas transgressões e negociações frente às ordens impostas pelos adultos que a criança desenvolve corporalmente suas ações livres da dança e de colaboração entre os pares, pois, ao mover-se em forma de dança, liberta-se da inércia e reconfigura seu lugar enquanto sujeito de direito, sujeito dançante protagonista de seu mundo.

Ao se ocupar de seu próprio mundo, as crianças através da dança incorporam conhecimentos de si nas relações com as outras crianças, com os adultos e com sua própria imagem. Relações que se esbarram nas imagens fotografadas e perpetuadas de seus corpos e nas recriações de seus movimentos dançados, documentados em uma espécie de memória e de representação, pois vivemos em uma sociedade eminentemente visual, onde uma multitude de imagens se insere no fluxo da experiência quotidiana. A fotografia não está na imagem em si mesma, na sua aparência estética de mimetismo, ou na sua capacidade informativa, mas sim na relação de contiguidade que estabelece com o mundo (Caldeira, 2017).

Através da dança as crianças protagonizam suas ações, participam e exercem seus direitos frente às atividades que lhes são atribuídas, onde também são propositoras de ações dançantes, reivindicando seu direito de opinar em seus assuntos e em suas tomadas de decisões (Fernandes, 2005, 2009, 2016). A participação das crianças dançantes implica em ser consideradas, ser ouvidas nos contextos que estão inseridas, tomar decisões e influenciar as questões que lhes dizem respeito, como um direito que a criança tem de usar sua capacidade e competência com forma de intervenção em todos os momentos de sua vida (Campos, 2020).

Pela dança, o corpo/criança vivencia os movimentos da vida na infância e potencializa a interação social que emerge das relações entre os pares e principalmente nas relações intergeracionais. A dança “é um fenômeno eminentemente sociopolítico-cultural” (Marques, 2013, p.121) e acompanha a vida da criança, permitindo uma interação mais horizontal com os adultos e com as crianças mais velhas, e, ao dançar junto e ao ver dança, a criança vê-se enquanto sendo dança, pois, “[...] dança não é meio. É. E é a medida de diálogo poético.” (Castro, 2017, p. 82). É (também) através da dança que a criança se apropria das culturas da infância e a reorganiza através da sua visão, de seus modos de estar no mundo (Sarmiento, 2004). Um mundo heterogêneo, diverso, que invade o universo infantil com seus movimentos, momentos e suas danças.

Com esses momentos, a dança proporciona aprendizagem, uma aprendizagem que vai além de simplesmente assimilar de conteúdos pré-formatados, uma aprendizagem com a interação com o corpo/criança, com seus movimentos dançantes, de corpo inteiro e presente (Louçã, 2016). A dança está no e pelo corpo/criança, mostrando que a aprendizagem é a relação que a criança incorpora ao mover-se frente as suas tomadas de decisões, seus desafios e seus afetos. Pois:

A aprendizagem da dança não acontece com o conhecimento da dança, sobre a dança. Só é possível quando se dá *com* a dança. Para compreendermos a especificidade e a propriedade desse *com*, temos que nos perguntar o que é *aprender*. Este verbo forma-se do verbo latino *prehendere*, que significa prender, agarrar, afetar. Aprender é tudo que nos afeta (Castro, 2017, p. 92).

A dança que nos afeta é o enunciado que nos conferem os corpos/crianças dançantes que, pela e na dança, percebem que dançar é chegar a ser o que se é. Um chegar a ser é o que se denomina acontecer poético e, no âmbito da poética, não basta conhecer, é necessário ser o que se conhece na corporeidade da dança, a linguagem fazendo-se corpo, incorporando o que somos por estarmos sendo (Castro, 2017). E é através da dança que a criança corporifica suas ações de ser e estar no mundo, é na dança que consegue expressar e organizar seus sentimentos e suas ideias. Entendendo expressão

como um jogo de equilíbrio e desequilíbrio constante entre o exterior e a intimidade onde cada um consegue encontrar no movimento a própria individualidade (Fochi, 2018).

É com a organização de sentimentos e ideias que termino esta corpo-grafia com o réverence poético que me cabe ao finalizar e (tentar) concluir este percurso artístico/acadêmico coletivo com e das crianças dançantes. “Escrevemos a conclusão como se nos fosse possível, como à criança, fazer tudo de novo pela segunda vez” (Sarmiento, 2000, p.539). Um finalizar para poder recriar, uma conclusão com a poética de um novo início, um novo dançar junto.

E quando tudo parece estar em ordem – a história corre, os diálogos também, limamos aqui, apagamos ali o trabalho parece ter enfim terminado. Mas é só o início. O que terminou foi só uma escrita preliminar que, por um lado, reduziu o romance ao seu esqueleto, por outro continuou a ter as características de toda palavra escrita: a ambiguidade, a abertura a múltiplas visualizações (Ferrante, 2019, p.94).

Foi através desta dança que as crianças, em um só corpo dançante, deram voz aos movimentos livres e expressivos que as acompanham, neste processo de criação acadêmica coletiva. “A dança é sempre um movimento biográfico, ou seja, que expressa através do corpo as tantas identidades que cada criança carrega consigo mesma. Como linguagem, é a forma de estar em relação com o mundo.” (Fochi, 2018, p.13). Procuo finalizar com um espaço para o recriar. Uma outra vez com as crianças, uma nova dança das crianças.

E a cortina se fecha, aos aplausos da plateia frente aos olhos vibrantes e cada corpo/criança pulsante, vivo em pleno movimento, como vemos na figura 75. O movimento de ser e estar criança no mundo, na sua dança.

**Figura 75: O Réveréce e o fechar das cortinas com o final do espetáculo das crianças**



*Nota.* Momento do fechar da cortina após a última apresentação da coreografia das crianças no palco. Fonte: Foto da investigadora, 2019. Reprodução de imagem autorizada.

## REFERÊNCIAS

- Abrantes, A. A. & Martins, L. M. (2007). A produção do conhecimento científico: relação sujeito-objeto e desenvolvimento do pensamento. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 11(22), 313–325. <https://doi.org/10.1590/S1414-32832007000200010>
- Agostinho, K. A. (2011). *Formas de participação das crianças na educação infantil*. [Tese Doutorado, Universidade de Minho]. Repositório Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11195>
- Agostinho, k. A. (2018). As crianças participam de corpo inteiro. *Conjectura: Filos. Educ.*, v. 23, n. 2, 347–362. <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/4384>
- Agostinho, K. A. (2019). O corpo como componente das formas de participação das crianças na educação infantil. *Páginas de Educación*, 12(1), 120–133. <https://dx.doi.org/10.22235/pe.v12i1.1773>
- Agostinho, K. A. (2020). A docência na Educação Infantil COM a Participação das Crianças. *Revista Espaço Pedagógico*, 27(2), 375–388. <https://doi.org/10.5335/rep.v27i2.11428>
- Alegre, L. R. C. (2015). *A dança nas escolas do ensino básico em Portugal: concepções e práticas dos professores do 3.º ciclo*. [Tese Doutorado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/9384>
- Alessi, V. M. & Garanhani, M. C. (2019). *Bakhtin, Wallon e as linguagens dos bebês*. Ufpr.
- Allemand, D. S. (2016). *Corpografias da Cidade através da Dança: o uso da rua pelo ...AVOA! Núcleo Artístico*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pelotas]. Prograu: Dissertação e Teses. <http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/5220>
- Almeida, D.B.L. (2011). *Discurso sobre uma dramaturgia do corpo: espaço entre a fala e o que cala*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. Repositório Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/>
- Almeida, D. B. L. (2017). Considerações finais (ou iniciais) da com-posição coreográfica. In: D. B. L., Almeida. (Ed). *Criando coreografias na escola*. (pp. 73–74). Novas Edições Acadêmicas.
- Almeida, D. B. L. (2019). Mediação Expressiva na Dança: O que pode(m) todo(s) o(s) corpo(s)? In: G. M. P. A., Oliveira, J. D. L., Pereira & M. S., Lopes (Eds.), *As Artes na Educação Especial*. (pp. 172–177). Intervenções.
- Almeida, F. S. & Andrade, C. (2016). Dançar com a criança: um olhar para a composição e criação em dança com a pequena infância. *Revista Científica/FAP*, 15(2). 10–30. <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/article/view/1110>



- Almeida, F. S. (2013). *Que dança é essa? Uma proposta para a educação infantil*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista]. Repositório institucional UNESP. <http://hdl.handle.net/11449/86843>
- Almeida, F. S. (2017). Siga o mestre: reflexões *sobre* dança, imitação e educação infantil. *Revista Contemporânea de Educação*, 12(25), 504–520. <https://doi.org/10.20500/rce.v12i25.3650>
- Amada, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Universidade de Coimbra.
- Andrade, C. R. (2016). *Dança para criança. Uma proposta para o ensino da dança voltada para a educação infantil*. [Tese Doutorado, Universidade Estadual Paulista]. Repositório institucional UNESP. <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/137976>
- Andrade, F. (2018). *Mediações culturais em dança: encontros corporificados nos festivais Vivadança e FIAC/2017*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Bahia]. Repositório Institucional UFBA. <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/31154>
- Anjos, J. L. (2013). Festa, danças e representações: continuidade de tradições e plasticidades culturais. *Movimento*, 19(3), 11–30. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1153/115328026003>
- Araújo, V. (2018). Pensar a cidade, as crianças e sua educação. *Educação (UFES)*, 43(2), 207–222. <https://doi.org/10.5902/1984644429034>
- Ariès, P. (1981) *História Social da Criança e da Família*. 2a ed. Zahar.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Barbosa, M. C. S. (2013). Tempo e cotidiano: tempos para viver a infância. *Leitura: teoria e prática*, 31(61), 213–222. <https://doi.org/10.34112/2317-0972a2013v31n61p213-222>
- Barra, S. M. M. (2016) *A infância na latitude zero: As brincadeiras da criança 'global' africana*. [Tese Doutorado, Universidade de Minho]. Repositório Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/41586>
- Barthes, R. (1987). *O prazer do texto*. Perspectiva.
- Bastos, M. H. F. A. (2014). Corpoestados: singularidades da cognição em dança. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, 4(1), 138–147. <https://dx.doi.org/10.1590/2237-266037894>
- Bezerra, A. K. G. (2010). A pesquisa etnográfica e as especificidades da observação participante. *Vinheta*, 01–18.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

- Bondía, J. L. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, (19), 20–28. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>
- Caldeira, S. (2017). As potencialidades do estudo da imagem fotográfica na antropologia visual. *Vista*, (1), 165–180. <https://doi.org/10.21814/vista.2983>
- Campos, R. (2011). Imagem e tecnologias visuais em pesquisa social: Tendências e desafios. *Análise Social*, 46(199), 237–259. <http://www.jstor.org/stable/41494853>
- Campos, R. K. N. (2020). “*Minha tia mandou pintar mais*”: *A participação de crianças pequenas na educação infantil e suas influências na prática pedagógica*. [Tese Doutorado, Universidade Estadual do Sergipe].
- Caputo, S. G. & Sant’Anna, C. (2020). “Sou ekedi Lara de Oxóssi. Meu nome sou eu e Oxóssi. Não coloca meu nome sozinho não”: Notas sobre fotografia e ética nas pesquisas com crianças. *REMEA - Revista Eletrônica Do Mestrado Em Educação Ambiental*, 37(2), 307–326. <https://doi.org/10.14295/remea.v0i0.11381>
- Cardano M. (2017). *Manual de pesquisa qualitativa: a contribuição da teoria da argumentação*. Vozes.
- Cardano, M. (2018). O problema da invisibilidade e a eloquência das pequenas coisas: reflexões sobre os pontos fortes da pesquisa qualitativa. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 39, e82654. <https://doi.org/10.1590/1983-1447.2018.82654>
- Carvalho, J. N. M. (2020). *Culturas Infantis: as crianças pantaneiras como protagonistas de suas histórias no contexto escola*. [Tese Doutorado, Universidade Católica Dom Bosco].
- Carvalho, R. S. (2015). Entre as culturas da infância e a rotina escolar: em busca do sentido do tempo na educação infantil. *Revista Teias*, 16(41), 124–141. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24517>
- Castro, H. C. F. R. T. (2018). *O tempo da infância no(s) tempo(s) da justiça: uma análise do exercício dos direitos de participação das crianças nos processos judiciais*. [Tese Doutorado, Universidade de Minho]. Repositório Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/56657>
- Castro, M. A. (2017). Aprender com a dança: Fluxos e diálogos poéticos. In: R., Tavares (Ed.), *O que me move, de Pina Bausch e outros textos sobre dança-teatro* (pp. 81–94). LiberArs.
- Castro, M. J. (2013). *A Dança e o Poder ou o Poder da Dança: Diálogos e Confrontos no século XX*. [Tese Doutorado, Universidade Nova de Lisboa]. Repositório Universidade Nova. <https://run.unl.pt/handle/10362/13093>
- Colonna, E. (2016). "Quem educa as crianças?" Processos educativos intrageracionais num bairro periférico de Maputo. *Saber & Educar*, 0(21), 98–107. doi:<http://dx.doi.org/10.17346/se.vol21.225>

- Condinho, M. S. G. S. (2018). *O tempo das transições: os momentos de transição entre as rotinas diárias na educação de infância*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/25519>
- Corsaro, W. A. (1992). Interpretive Reproduction in Children's Peer Cultures. *Social Psychology Quarterly*, 55(2), 160–177.
- Corsaro, W. A. (2002). A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, 17, 113–136. <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-5.pdf>
- Corsaro, W. A. (2003). “You wanna know what happened because you're my best friend”: making and being friends kid's culture. We're friends right?: In: J. H. Press (Ed.), *kids culture*. (pp. 66–89).
- Corsaro, W. A. (2005). Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação e Sociedade*, 26(91), p. 443–464. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200008>
- Corsaro, W. A. (2011). *Sociologia da infância*. 2. ed. Artmed.
- Coutinho, A. M. S. (2010). *A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche*. [Tese Doutoramento, Universidade do Minho]. Repositório Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11336>
- Cruz, S. & Cruz, R. (2015). A perspectiva de crianças sobre a creche. *Eventos Pedagógicos*, 6(3), 155–175. <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/1909>
- Cunha, A.C. & Kuhn, R. (2016). No tempo das crianças... no tempo da imaginação. In F. I. Ferreira & C. I. Anjos, A. V. Duarte, E. M. L. Fernandes, N. H. L. Franco, T. Sarmiento & S. E. Santos (Eds.), *Investigação, formação docente e culturas da infância: Vol. II, Atas do II Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância* (pp. 681–692).
- Cunha, S. (2018). Crianças fazendo arte: processos de criação artística e formação profissional docente para a educação infantil. *Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, 12(21), 235–250. <http://dx.doi.org/10.19177/prppge.v12e212018235-250>
- Dias, L. F. & Ferreira, M. (2020). Uma etnografia sobre o brincar na educação infantil: as possibilidades para o reconhecimento da diversidade. *Interfaces da Educ.*, 10(30), 337–360. <https://doi.org/10.26514/inter.v10i30.4011>
- Duarte, C. S. (2017). Como fazer videodança na escola. In: D. B. L. Almeida (Ed). *Criando coreografias na escola*. (pp. 45–54). Novas Edições Acadêmicas.
- Duarte, R. (2002). Pesquisa Qualitativa: Reflexões sobre o trabalho de campo. *Caderno de Pesquisa*, 115, 139–154. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000100005>

- Faber, R. (2017) Dance and early childhood cognition: The Isadora Effect, *Arts Education Policy Review*, 118(3), 172–182. DOI: 10.1080/10632913.2016.1245166
- Fernandes, J. C. M. P. (2018). *O ensino-aprendizagem das técnicas de dança contemporânea no ensino artístico português: uma proposta de intervenção para a atualidade*. [Tese Doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/16719>
- Fernandes, N. (2005). *Infância e Direitos: a participação das crianças nos contextos de vida – representações, práticas e poderes*. [Tese Doutoramento, Universidade do Minho]. Repositório Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6978>
- Fernandes, N. (2006). A investigação participativa no grupo social da infância. *Currículo sem Fronteiras*, 6(1), 25–40, <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/soares.pdf>
- Fernandes, N. (2009). *Infância, Direitos e Participação: representações, práticas e poderes*. Edições Afrontamento.
- Fernandes, N. (2016). Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, 21(66), 759–779. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216639>
- Fernandes, N. & Trevisan, G. (2018). Cidadania ativa na infância: roteiros metodológicos. In: F. Alberto & A. Picornell (Eds.). *Experiencias mundiales de ciudadanía de la infancia e adolescência* (pp. 121–138). Editora UFPB.
- Fernandes, N. & Caputo, S. G. (2020). Quem tem medo das imagens das crianças na pesquisa? – Contributos para a utilização de imagens na pesquisa com crianças. *Sociedad e Infancias*. 5–19. <https://doi.org/10.5209/soci.71598>
- Fernandes, N. & Souza, L. F. (2020). Da afonia à voz das crianças nas pesquisas: uma compreensão crítica do conceito de voz. *Revista Brasileira De Pesquisa (Auto)biográfica*, 5(15), 970–986. <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5.n15.p970-986>
- Ferrante, E. (2019). *A Invenção Ocasional*. Relógio D'água.
- Ferreira, M. (2004). Do avesso ao brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituinte(s) das crianças no jardim-de-infância. *Crianças e Miúdos Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação*. 55–104.
- Ferreira, M. (2010). “- Ela é nossa prisioneira!” – Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. *Revista Reflexão e Ação*, 18(2). 151–182.
- Ferreira, M. & Tomás, C. (2016). “Já podemos ir brincar?” - A construção social da criança como aluno/a no jardim de infância. In: G. Trevisan, I. Cortesão, I. Neves, P. Pequito, F. Samagaio, N. Fernandes, M. Ferreira, M. J. Sarmiento, E. Vilarinho & L. Dornelles (Eds.). *Travessias e Travessuras nos Estudos da*

*Criança, Atas do III Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança* (pp. 445–455). ESEPF. <http://hdl.handle.net/10400.21/7353>

Ferreira, M. & Tomás, C. (2018). "O pré-escolar faz a diferença?": Políticas educativas na educação de infância e práticas pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 31(2), 68–84. <https://dx.doi.org/10.21814/rpe.14142>

Ferreira, P. N. (2016) *"A gente tá fazendo um feitiço": cultura de pares e experiência estética no ateliê de artes plásticas em contexto de educação infantil*. [Tese Doutorado, Universidade Federal de Alagoas]. Repositório UFAL. <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/1589>

Figueiredo, V. (2013) A dança, a escola e seus diferentes espaços e tempos. *Dança*, 2(2), p. 81–92. <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistadanca/article/view/9001>

Francischini, R. & Fernandes, N. (2016). Os desafios da pesquisa ética com crianças. *Estudos de Psicologia*, 33(1), 61–69. <https://dx.doi.org/10.1590/1982-02752016000100007>

Garanhani, M. C. & Paula, D. H. L. (2020). Notas sobre a educação do corpo da criança em movimento. In: J. C. Gonçalves, M. C. Garanhani & M.B. Gonçalves (Eds.) *Linguagem, corpo e estética na educação*. (pp. 85–98). Hucitec.

Geertz, C. (1989). *A Interpretação das Culturas*. Guanabara.

Giguere, M. (2011). Dancing thoughts: an examination of children's cognition and creative process in dance. *Research in Dance Education*, 12, 5–28. <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14647893.2011.554975?scroll=top&needAccess=true>

Godoi, E. G. (2010). Avaliação na Creche: o disciplinamento dos corpos e a transgressão das crianças. *Educação: Teoria e Prática*, 20(35), 21–37. <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4080>

Graue, M. E. & Walsh, D. J. (2003). *Investigação Etnográfica com Crianças. Teoria, métodos e ética*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Greiner, C. & Katz, H. (2015). *Arte & Cognição. Corpomídia, comunicação, política*. Annablume.

Jorge, L. E. (2009). Etnografia Imagética Na Pesquisa De Campo. *Educativa*, 12(2), 253–263. <http://seer.ucg.br/index.php/educativa/article/viewFile/910/646>

Karam, S. (2019). Meu corpo precisa ocupar espaço. *Cadernos De Literatura Comparada*, (41), 81–99. <https://www.ilc-cadernos.com/index.php/cadernos/article/view/557>

Katz, H. (1994). *Um, dois, três. A Dança é o pensamento do corpo*. [Tese Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. Biblioteca Digital PUC-SP. <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21162>

- Katz, H. (2005). *Um, dois, Três. A Dança é o Pensamento do Corpo*. FID Editorial.
- Katz, H. (2018). Dança, robôs, desigualdade: como refundar a sociedade do comum. *Anais do V Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança*, 760-771.
- Kerr, M. A. (2015). *Tendência espectral do audiovisual contemporâneo no Youtube*. [Tese Doutorado, Universidade do Vale do Rio dos Sinos]. Repositório Digital da Biblioteca da Unisinos. <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3720>
- Kramer, S. (2012). Autoria e autorização: questões éticas nas pesquisas com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, (116), 41–59. <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000200003>
- Leandro, C. (2015). *A dança criativa e a aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico: contributos de uma abordagem interdisciplinar no estudo do meio, no português, na matemática e na atitude criativa*. [Tese doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/9281>
- Lepecki, A. (2012). Coreopolítica, Coreopolícia. *Ilha*, 13(1), 41–60. <https://doi.org/10.5007/2175-8034.2011v13n1-2p41>
- Liebel, M., Gaitán, L. (2019). O poder das crianças. Anotações sobre o protagonismo dos movimentos infantis na atualidade. *Sociedad e Infancias*, 3, 15–20. <https://doi.org/10.5209/soci.65352>
- Lima, S. D., Nascimento, R. C. L. C. B. & Ribeiro, A. S. M. (2019). As marcas das relações culturais entre crianças e adultos: um diálogo com a sociologia da infância. *Educação Em Perspectiva*, 10, e019012. <https://doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v10i0.7136>
- Lobato, L. F. (2013). Para Além da Tecnologia, a Magia. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, 3(2), 633–645. <https://dx.doi.org/10.1590/2237-266036896>
- Louçã, J. C. (2017). *“We’d learn in a different way. Instead of listening, we did things” Body and movement in primary school education*. [Tese Doutoramento, Universidade de Minho]. Repositório Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/48682>
- Madureira, J. R. (2020). A Coreologia de Rudolf Laban e o ensino de artes corporais: uma síntese de conceitos-chave. *Pensar a Prática*, 23, e60104. <https://doi.org/10.5216/rpp.v23.60104>
- Maia, D. S. (2019). *Família e escola: o que as crianças do 1º ano têm a dizer?* [Tese Doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul]. Biblioteca digital de teses e dissertações PUCRS. <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/8663>
- Manso S., Ferreira, M. & Vaz, H. (2017). Children’s play events as improvisational choreographies. *International Journal of Play*, 6(2), 135–149. DOI: 10.1080/21594937.2017.1348314

- Martinez, M. P. (2018). *A dança como contexto para a aprendizagem da matemática*. [Tese Doutorado, Universidade de Évora]. Repositório Universidade de Évora. <http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/24847>
- Martins, C.F.N. & Bógus, C. M. (2004). Considerações sobre a metodologia qualitativa como recurso para o estudo das ações de humanização em saúde. *Saúde e Sociedade* 13(3), 44–57. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902004000300006>
- Martins, H. H. T. S. (2004). Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e Pesquisa*, 30(2), 289–300. <https://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a07.pdf>
- Marchi, R. C. (2018). Pesquisa etnográfica com crianças: participação, voz e ética. *Educação & Realidade*. 43(2), 727–746. <https://dx.doi.org/10.1590/2175-623668737>
- Marques, A. I. P. S. (2016). *As Concepções pessoais da Criatividade em Dança dos professores e alunos do Ensino Artístico*. [Tese Doutorado, Universidade Nova de Lisboa]. Repositório Universidade Nova. <https://run.unl.pt/handle/10362/20469>
- Marques, I. (1996). *Dança no contexto: uma proposta para a educação contemporânea*. [Tese Doutorado, Universidade de São Paulo].
- Marques, I. (2010). Dança-educação ou dança e educação? In: N. Marinho; A. Tomazzoni & C. Wosniak (Eds.). *Seminários de Dança 3*. (pp. 25–37). Nova Letra Gráfica e Editora.
- Marques, I. (2013). *Interações: crianças, dança e escola*. Blucher.
- Marques, I. (2015). O artista/docente: ou o que a arte pode aprender com a educação. *OuvirOUver*, 10(2), 230–239. <https://doi.org/10.14393/OUV14-v10n2a2014-4>
- Maziero, R., & Angotti, M. (2019). Trajetórias de vida dançantes: a elaboração da corporeidade de professores. *Revista Internacional de Formação de Professores*, 3(3), 131–147. <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/1320>
- Medina, J., Ruiz, M., Almeida, D.B.L., Yamaguchi, A. & Marchi Jr., W. (2008). As representações da dança: uma análise sociológica. *Revista Movimento*, 14(2), 99–113. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.2106>
- Meirinhos, M., Osório, A. (2016). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Eduser - Revista de Educação*, 2(2), 49–65. <http://dx.doi.org/10.34620/eduser.v2i2.24>.
- Monteiro, E. A. . (2017). Trilhos coreográficos: caminhos da criança. In: D. B. L. Almeida (Ed). *Criando coreografias na escola*. (pp. 11–23). Novas Edições Acadêmicas.
- Mortari, K. (2013). *A Compreensão do corpo na dança: um olhar para a contemporaneidade*. [Tese Doutorado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/5177>

- Moss, J. (2013). Visual research methods in education: in between difference and indifference. *International journal on school disaffection*, 10(2), 63–77.
- Mota, J. (2012). Rudolf Laban, a Coreologia e os estudos coreológicos. *Repertório (UFBA)*, 18, 58–70.
- Mozzato, A. R. & Grzybovski, D. (2011). Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios. *Revista de Administração Contemporânea*, 15(4), 731–747. <https://doi.org/10.1590/S1415-65552011000400010>
- Oliveira, A., Araújo, E. & Bianchetti, L. (2014). *Formação do Investigador: reflexões em torno da escrita/pesquisa/autoria e a orientação*. CECS Uminho. [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/32587/1/EA\\_ebook.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/32587/1/EA_ebook.pdf)
- Oliveira, R. D. & Martins, A. S. (2017). Educação Musical e Corpo: Um olhar para as práticas de composição na aula de música. In: D. B. L. Almeida (Ed). *Criando coreografias na escola*. (pp. 63–71). Novas Edições Acadêmicas.
- Ornelas, A. C. A. & Aquino, R. F. (2020). Redes de aprendizagens: no trânsito entre aprender e ensinar dança. In: M. S. V. Vieira, L. P. Rangel, L. K. O. Marques & A. S. Pinto (Eds.) *Dança em múltiplos conceitos educacionais*. (pp. 99–116). ANDA. <https://portalanda.org.br/wp-content/uploads/2020/12/ANDA-2020-EBOOK-3-DAN%C3%87A-EM-M%C3%9ALTIPLOS-CONTEXTOS.pdf>
- Pereira, R. D. B. (2019). A humanidade da caixa cênica italiana de acordo com o discurso do cenógrafo e professor Helio Eichbauer. *Anais Abrace*, 20(1), 1–18. <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/4601/4595>
- Pinto, M. & Sarmiento, M. J. (1997). As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: M. Pinto & M. J. Sarmiento (Eds.). *As crianças: contextos e identidades*. (pp. 9–30). Universidade do Minho.
- Porpino, K. O. (2018). *Dança é educação: interfaces entre corporeidade e estética*. 2. ed. EDUFERN.
- Rengel, L. (2014). *Dicionário Laban*. 3. Ed. Anadarco.
- Ribeiro, M. M. (2020). A dança que nos escapa: o instante da presença. *Revista Internacional Em Língua Portuguesa*, (38), 69–80. <https://doi.org/10.31492/2184-2043.RILP2020.38/pp.69-80>
- Ricco, A. L. A. R. & Buarque, I. M. A. G. (2017). Criação e dança contemporânea: da partitura coreográfica às objetivas da câmera. *Revista Rascunhos - Caminhos Da Pesquisa Em Artes Cênicas*, 4(1). 199–214. DOI:10.14393/issn2358-3703.v4n1a2017-14
- Rodrigues, A. M. (2020). *O bebê participa? Contributos a partir da Sociologia da Infância*. [Tese Doutorado, Universidade de Minho]. Repositorium Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/70649>



- Rodrigues, P. J. F. (2012). *Padrões rítmicos de locomoção de crianças com três, quatro e cinco anos em situação de dança com música gravada*. [Tese Doutorado, Universidade Nova de Lisboa]. Repositório Universidade Nova. <https://run.unl.pt/handle/10362/8065>
- Santos, J. A. H. (2017). *Quando a dança encontra a criança: um estudo acerca da criação em dança contemporânea para criança*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital USP. doi:10.11606/D.93.2017.tde-04092017-114723.
- Santos, S. E. & Macedo, E. E. (2020). O/A pesquisador/a como adulto/a atípico e os desafios das pesquisas com crianças. *Revista Humanidades e Inovação*, 7(28), 250–259. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2157>
- Salvador, G. D. (2013). *Histórias e propostas do corpo em movimento. Um olhar para a dança na educação*. Editora Unicentro.
- Sarmiento, M. J. (2000). *Lógicas de ação nas escolas*. Instituto de inovação educacional.
- Sarmiento, M. J. (2003). Imaginário e culturas da infância. In: A. F. Araújo & J. M. Araújo (Eds.). *História, educação e imaginário: atas do IV colóquio*. (pp. 01–18). Universidade do Minho.
- Sarmiento, M. J. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: M. J. Sarmiento & A. B. Cerisara (Eds.). *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. (pp. 09–34). ASA.
- Sarmiento, M. J. (2005). Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, 26(91), 361–378. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200003>
- Sarmiento, M. J. (2009). Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: M. J. Sarmiento & M. C. S. Gouveia (Eds.) *Estudos da Infância. Educação e Práticas Sociais*. (pp. 9–216). Vozes.
- Sarmiento, M. J. (2011a). A reinvenção do ofício de criança e de aluno. *Atos de Pesquisa em Educação*, 6(3), 581–602.
- Sarmiento M. J. (2011b). Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: A. M. Filho & P. D. Prado (Eds.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância* (pp. 27–60). Autores Associados.
- Sarmiento, M. J. (2011c) “O Estudo de Caso Etnográfico em Educação” In: N. Zago, M. P. Carvalho & R. A. T. Vilela (Eds.) *Itinerários de Pesquisa - Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação* (pp. 137–179). Lamparina.
- Sarmiento, M. J. (2014). Metodologias Visuais em Ciências Sociais e da Educação. In: L.Torres & J. A. Palhares (Eds.). *Metodologias de Investigação em Educação e Ciências Sociais*. (pp. 01-19). Húmus.

- Sarmiento, M. J. (2016). *Introdução. Criança, cidade e cidadania - Atas do Colóquio Internacional*. Edição Associação para o Desenvolvimento das Comunidades Locais. [http://www.adcl.org.pt/ccij/noticias/livro\\_atas.pdf](http://www.adcl.org.pt/ccij/noticias/livro_atas.pdf)
- Sarmiento, M. J., Fernandes, N., Tomás, C. (2017). Figuras da criança na sociologia da infância em Portugal. *Sociedade e Infâncias*, 1, 39–59. DOI: 10.5209/SOCI.56363
- Sarmiento, M. J. (2018). A sociologia da infância portuguesa e o seu contributo para o campo dos estudos sociais da infância. *Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar*, 8(2), 85–405. <http://hdl.handle.net/1822/57482>
- Sarmiento, M. J. (2018). Infância e cidade: restrições e possibilidades. *Educação*, 41(2), 232–240. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.2.31317>
- Sarmiento, M. J. (2019). Vicissitudes do ofício de aluno: De novo, o insucesso escolar em questão. In: A. J. Afonso & J. A. Palhares (Eds.). *Entre a Escola e a Vida: A condição do jovem para além do ofício de aluno*. (pp. 31–48). Fundação Manuel Leão. <http://hdl.handle.net/1822/66517>
- Sarmiento, M. J. (2020). Foreword: childhood and social exclusion - a sociology of the south? In: L. Gaitan, Y. Petchtelidis, C. Tomás & N. Fernandes (Eds.). *Children's Lives in Southern Europe: Contemporary Challenges and Risks*. Cheltenham. (pp. 13–18). Edward Elgar Pub.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Direção Geral de Educação: República Portuguesa.
- Silva, M. S. P. (2018). *"E de dentro do circo saiu um passarhomem, metade homem e metade pássaro". As Culturas Infantis no Jardim de Infância*. [Tese Doutorado, Universidade do Minho]. Repositório Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/56686>
- Silva, M. X. S. R. (2017). *Processos de Criação Coreográfica Contemporânea em Portugal: uma proposta de intervenção artístico-pedagógica*. [Tese Doutorado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/15020>
- Silva, V. A. (2015). *"Benefícios Afetivosociais da Prática da Dança para Estudantes dos Núcleos de Arte da Prefeitura do Rio de Janeiro"*. [Tese Doutorado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/11668>
- Stake, R. E. (2011). *Pesquisa Qualitativa. Estudando como as coisas funcionam*. Pensa.
- Tomás, C. A. (2006). *Há muitos mundos no mundo... Direitos das crianças, Cosmopolitismo Infantil e Movimentos Sociais de Crianças – diálogos de crianças de Portugal e Brasil*. [Tese Doutorado, Universidade do Minho]. Repositório Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6269>

- Tomás, C. A. (2011). *“Há muitos mundos no mundo”*. *Cosmopolitismo, Participação e Direitos da Criança*. Edições Afrontamento.
- Tomás, C. A. (2014). As culturas da infância na educação de infância: Um olhar a partir dos direitos da criança. *Interações*, 32, 129–144. DOI: <https://doi.org/10.25755/int.6352>
- Tomás, C. A. (2017). Para além de uma visão dominante sobre as crianças pequenas: gramáticas críticas na educação de infância. *Revista Humanidades e Inovação*, 4(1), 13–20.
- Trevisan, G. P. (2014). *“Somos as pessoas que temos de escolher, não são as outras pessoas que escolhem por nós.” Infância e cenários de participação pública: uma análise sociológica dos modos de codificação das crianças na escola e na cidade*. [Tese de Doutoramento, Universidade do Minho]. Repositorium Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/35121>
- Tridapalli, G. S. (2008). *Aprender investigando: a educação em dança é criação compartilhada*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal da Bahia]. Repositório Institucional UFBA. <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/8299>
- Urquiza M. A. & Marques, D. B. (2016). Análise de conteúdo em termos de Bardin aplicada à comunicação corporativa sob o signo de uma abordagem teórico-empírica. *Entretextos* 16(1), 115–144. <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/20988/20014>
- Wiles, R., Clark, A. & Prosser, J. (2011). Visual Research Ethics at the Crossroads. In: E. Margolis & L. Pauwels (Eds.), *Visual Research Methods*. (pp. 685–706). Sage.
- Xavier, J. (2018). Quando a história entra em ação ou por uma dança mais criativa. *O Mosaico*, 16, 132–149. <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/mosaico/article/view/2374>
- Zanette, M. S. (2017). Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. *Educar em Revista*, (65), 149–166. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.47454>

## **APÊNDICE A - Modelo de consentimento informado para pais e responsáveis**



Universidade do Minho  
Instituto de Educação

### **DOUTORAMENTO EM ESTUDOS DA CRIANÇA Cultura, Infância e Sociedade Sociologia da Infância**

DANIELLE BERBEL LEME DE ALMEIDA  
**ORIENTADOR PROF. DR. MANUEL JACINTO SARMENTO**

### **O CORPO EM MOVIMENTO: A DANÇA, A PARTIR DO PONTO DE VISTA DA CRIANÇA.<sup>42</sup>**

#### **Sobre a pesquisa:**

O trabalho de investigação se realiza no âmbito do Doutoramento, na Universidade do Minho, em Estudos da Criança onde situa-se na concepção da criança enquanto sujeito de direitos, do movimento enquanto linguagem, da pesquisa com criança a partir do referencial da sociologia da infância e dos significados para as práticas de dança. Essa pesquisa pretende olhar para as práticas de dança a partir do ponto de vista da criança pequena de 5 a 7 anos, perceber qual o significado e qual o espaço que a dança ocupa no cotidiano infantil.

Será uma pesquisa baseada na observação e seguirá os preceitos éticos para pesquisas que envolvem crianças, como o direito ao anonimato, direito a participação ou a não participação na pesquisa e/ou em qualquer momento participar ou deixar de participar. A pesquisa contará com uso de metodologia visual (fotografias e vídeos) que serão utilizados único e exclusivamente para fins de pesquisa, não sendo divulgado e/ou publicado

---

<sup>42</sup> Foi usado um título provisório da tese para o consentimento informado e está aqui apresentado o documento original na íntegra.

## **AUTORIZAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO NA PEQUISA E USO DE IMAGEM**

Eu, abaixo assinado e identificado, responsável legal de \_\_\_\_\_ autorizo que possam ser feitas fotografias e incorporadas na tese de atividades realizadas, para desenvolver a pesquisa de doutoramento “O corpo em movimento: a dança a partir do ponto de vista da criança.”, desenvolvida pela doutoranda em Sociologia da Infância da Universidade do Minho Danielle Berbel Leme de Almeida. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito, e assino a presente autorização.

Braga, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

\_\_\_\_\_  
Assinatura

Nome do responsável legal:

Telefone para contato:

**APÊNDICE B - Modelo de consentimento para as crianças**

**PARTICIPAÇÃO DA PESQUISA**

<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>

**NOME**

## **APÊNDICE C - Modelo de consentimento informado para instituições colaboradoras**



Universidade do Minho  
Instituto de Educação

### **DOUTORAMENTO EM ESTUDOS DA CRIANÇA**

**Cultura, Infância e Sociedade  
Sociologia da Infância**

DANIELLE BERBEL LEME DE ALMEIDA

**ORIENTADOR PROF. DR. MANUEL JACINTO SARMENTO**

### **O CORPO EM MOVIMENTO: A DANÇA, A PARTIR DO PONTO DE VISTA DA CRIANÇA.**

#### **Sobre a pesquisa:**

O trabalho de investigação se realiza no âmbito do Doutoramento, na Universidade do Minho, em Estudos da Criança onde situa-se na concepção da criança enquanto sujeito de direitos, do movimento enquanto linguagem, da pesquisa com criança a partir do referencial da sociologia da infância e dos significados para as práticas de dança. Essa pesquisa pretende olhar para as práticas de dança a partir do ponto de vista da criança pequena de 5 a 7 anos, perceber qual o significado e qual o espaço que a dança ocupa no cotidiano infantil.

Será uma pesquisa baseada na observação e seguirá os preceitos éticos para pesquisas que envolvem crianças, como o direito ao anonimato, direito a participação ou a não participação na pesquisa e/ou em qualquer momento participar ou deixar de participar. A pesquisa contará com uso de metodologia visual (fotografias e vídeos) que serão utilizados único e exclusivamente para fins de pesquisa, não sendo divulgado e/ou publicado.

## AUTORIZAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO NA PEQUISA E USO DE IMAGEM

Eu, \_\_\_\_\_ abaixo assinado e \_\_\_\_\_ identificado,

\_\_\_\_\_,  
representante da instituição: \_\_\_\_\_ autorizo que possam ser feitas fotografias e incorporadas na tese de atividades realizadas, para desenvolver a pesquisa de doutoramento “O corpo em movimento: a dança a partir do ponto de vista da criança.”, desenvolvida pela doutoranda em Sociologia da Infância da Universidade do Minho Danielle Berbel Leme de Almeida. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito, e assino a presente autorização.

Braga, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

\_\_\_\_\_  
Assinatura

Nome:

Telefone para contato:



## **APÊNDICE D - Modelo de consentimento informado para instituições colaboradoras**



Universidade do Minho  
Instituto de Educação

### **DOUTORAMENTO EM ESTUDOS DA CRIANÇA**

**Cultura, Infância e Sociedade**

**Sociologia da Infância**

DANIELLE BERBEL LEME DE ALMEIDA

**ORIENTADOR PROF. DR. MANUEL JACINTO SARMENTO**

### **CORPO/CRIANÇA É MOVIMENTO: UM ESPETÁCULO DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA DANÇADO PELA CRIANÇA<sup>43</sup>.**

#### **Sobre a pesquisa:**

O trabalho de investigação se realiza no âmbito do Doutoramento, na Universidade do Minho, em Estudos da Criança onde situa-se na concepção da criança enquanto sujeito de direitos, do movimento enquanto linguagem, da pesquisa com criança a partir do referencial da sociologia da infância e dos significados para as práticas de dança. Essa pesquisa pretende olhar para as práticas de dança a partir do ponto de vista da criança pequena de 5 a 7 anos, perceber qual o significado e qual o espaço que a dança ocupa no cotidiano infantil.

Será uma pesquisa baseada na observação e seguirá os preceitos éticos para pesquisas que envolvem crianças, como o direito ao anonimato, direito a participação ou a não participação na pesquisa e/ou em qualquer momento participar ou deixar de participar. A pesquisa contará com uso de metodologia visual (fotografias e vídeos) que serão utilizados único e exclusivamente para fins de pesquisa, não sendo divulgado e/ou publicado.

---

<sup>43</sup> O presente consentimento foi enviado posteriormente, razão pelo qual se encontra com o título diferente e transitório.

## **AUTORIZAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA E USO DE IMAGEM**

Autorizo que possam ser utilizadas fotografias retiradas do site da Câmara Municipal de Braga e incorporadas na tese de atividades realizadas, para desenvolver a pesquisa de doutoramento “Corpo/criança é movimento: um espetáculo da sociologia da infância dançado pela criança.”, desenvolvida pela doutoranda em Sociologia da Infância da Universidade do Minho Danielle Berbel Leme de Almeida.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito, e assino a presente autorização.

Braga, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

---

Assinatura

Nome do responsável legal:

Telefone para contato:

## **ANEXO A - Autorização para uso de imagens públicas**



**DOUTORAMENTO EM ESTUDOS DA  
CRIANÇA  
Cultura, Infância e Sociedade  
Sociologia da Infância**

DANIELLE BERBEL LEME DE ALMEIDA

ORIENTADOR PROF. DR. MANUEL JACINTO SARMENTO

### **CORPO/CRIANÇA É MOVIMENTO: UM ESPETÁCULO DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA DANÇADO PELA CRIANÇA.**

#### **Sobre a pesquisa:**

O trabalho de investigação se realiza no âmbito do Doutoramento, na Universidade do Minho, em Estudos da Criança onde situa-se na concepção da criança enquanto sujeito de direitos, do movimento enquanto linguagem, da pesquisa com criança a partir do referencial da sociologia da infância e dos significados para as práticas de dança. Essa pesquisa pretende olhar para as práticas de dança a partir do ponto de vista da criança pequena de 5 a 7 anos, perceber qual o significado e qual o espaço que a dança ocupa no cotidiano infantil.

Será uma pesquisa baseada na observação e seguirá os preceitos éticos para pesquisas que envolvem crianças, como o direito ao anonimato, direito a participação ou a não participação na pesquisa e/ou em qualquer momento participar ou deixar de participar. A pesquisa contará com uso de metodologia visual (fotografias e vídeos) que serão utilizados único e exclusivamente para fins de pesquisa, não sendo divulgado e/ou publicado.

## AUTORIZAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO NA PEQUISA E USO DE IMAGEM

Autorizo que possam ser utilizadas fotografias retiradas do site da Câmara Municipal de Braga e incorporadas na tese de atividades realizadas, para desenvolver a pesquisa de doutoramento “Corpo/criança é movimento: um espetáculo da sociologia da infância dançado pela criança.”, desenvolvida pela doutoranda em Sociologia da Infância da Universidade do Minho Danielle Berbel Leme de Almeida.

Declaro que autorizo o uso acima descrito, e assino a presente autorização.

Braga, 13 de Maio de 2021.



Assinatura

Nome do responsável legal: Ricardo Rio

Telefone para contato: 253616060