

GISELE APARECIDA FERREIRA MARTINS

**PROTAGONISMO INFANTIL E DIREITO DE PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA NA
AULA DE DANÇA EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL EM
CAMPO GRANDE/MS**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE - MS
NOVEMBRO
2023**

GISELE APARECIDA FERREIRA MARTINS

**PROTAGONISMO INFANTIL E DIREITO DE PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA NA
AULA DE DANÇA EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL EM
CAMPO GRANDE/MS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação Educação da Universidade Católica Dom Bosco, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação.

Linha de Pesquisa II: Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente.

Orientadora: Profa. Dra. Marta Regina Brostolin.

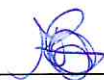
**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE - MS
NOVEMBRO
2023**

**“PROTAGONISMO INFANTIL E DIREITO DE PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA NA
AULA DE DANÇA EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL EM
CAMPO GRANDE/MS”**

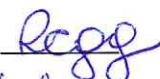
GISELE APARECIDA FERREIRA MARTINS

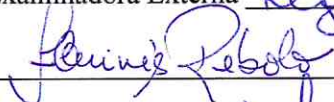
“ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO”


BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª. Dr^ª. Marta Regina Brostolin (PPGEUCDB) Orientadora e Presidente da Banca 

Prof^ª. Dr^ª. Juracy Machado Pacífico (PPGEEProf/UNIR) Examinadora Externa 

Prof^ª. Dr^ª. Rosana Carla Gonçalves Gomes (PPGEdu-FAED/UFMS) Examinadora Externa 

Prof^ª. Dr^ª. Flavinês Rebolo (PPGE/UCDB) Examinadora Interna 

Prof^ª. Dr^ª. Celeida Maria Costa de Souza e Silva (PPGE/UCDB) Examinadora Interna 

Campo Grande, 01 de novembro de 2023

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO

M379p Martins, Gisele Aparecida Ferreira

Protagonismo infantil e direito de participação da criança na aula de dança em uma escola municipal de tempo integral em Campo Grande/MS/ Gisele Aparecida Ferreira Martins sob orientação da Profa. Dra. Marta Regina.-- Campo Grande, MS : 2024.

137 p.: il.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande- MS, 2024

Bibliografia: p. 112-123

1. Direito de participação. 2. Protagonismo infantil. 3. Dança na educação infantil I.Regina, Marta. II. Título.

CDD: 372

*Dedico este trabalho à minha amada filha, Maria Antônia,
razão do meu viver.*

*Aos meus pais, Fausto e Valdina, pelo amor, apoio e
incentivo.*

*Aos professores e pesquisadores em dança que trabalham
com crianças.*

*Obrigada, Senhor Deus, por mais uma vitória em minha
vida, por mais uma etapa concluída.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, à orientadora deste trabalho, Professora Doutora Marta Regina Brostolin, por me incentivar e acreditar na minha capacidade de pesquisadora e por não ter desistido de mim.

Agradeço a todos os professores do PPGE/UCDB, por suas contribuições e ensinamentos.

Agradeço a Luciana, secretária do PPGE/UCDB, anjo que sempre nos ajudou em todo o percurso, negociando prazos de entrega de trabalhos e viabilizando as documentações necessárias.

Aos meus colegas do GEPDI, por me acalmarem e me escutarem nos momentos de angústia.

À minha filha Maria Antônia, por compreender minha ausência.

Ao meu esposo Gehilson, mantenedor, que me ajudou e incentivou.

Aos meus pais, Fausto e Valdina, por cuidarem da minha filha enquanto eu estava nas aulas e por me apoiarem desde o processo seletivo até o dia de hoje.

À minha amiga Alessandra Carrilho, sem palavras para agradecer todo amor e incentivo.

À Vanilda, Helena e Andréia, minhas “migas do PPGE para a vida”, que me escutaram, apoiaram e incentivaram durante o processo.

À Katyuscia Oshiro, a culpa de eu ser doutora é toda sua! Quem mandou incentivar!

Agradeço as amigas que conquistei durante o Doutorado.

Finalmente, agradeço aos anjos da guarda que cruzaram meu caminho e intercederam por mim durante esta jornada.

MARTINS, Gisele Aparecida Ferreira. *Protagonismo Infantil e Direito de Participação da Criança na Aula de Dança em uma Escola Municipal de Tempo Integral em Campo Grande/MS*. Campo Grande, 2023. 135 p. Tese (Doutorado) Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

Esta tese integra a linha de pesquisa “Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente”, do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco. Tem por objetivo analisar a participação da criança no contexto da aula de dança ofertada como atividade curricular complementar em uma Escola Municipal de tempo integral e as possibilidades de vivenciar um protagonismo infantil. Alinhados a esse objetivo geral, tem-se, como objetivos específicos: compreender a participação infantil como um direito, a partir do campo teórico da Sociologia da Infância e investigar o tipo de participação que o contexto atividade dança possibilita para a criança. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, tendo em vista que além da revisão bibliográfica e documental, a coleta de dados foi realizada junto a um grupo de crianças, por meio dos seguintes instrumentos: observação participante, roda de conversa e metodologias visuais (fotografias e vídeos). As crianças, sujeitos da pesquisa, participam dessas aulas na forma de atividade curricular complementar, e estão regularmente matriculadas no Grupo 5 (4 e 5 anos) de uma escola municipal de tempo integral, escolhida pelo fato de ser a que atende o maior número de alunos no município. O referencial teórico percorreu dois eixos temáticos principais, a Sociologia da Infância e a Dança na Educação Infantil por meio de autores representativos dos dois campos científicos. A fim de atender aos objetivos, procurou-se escutar as crianças durante todas as atividades nas aulas de dança. Sobre a participação delas, o que mais chamou a atenção foi o empenho que fazem para demonstrar, aos adultos que fazem parte do seu círculo, a aprendizagem e as adaptações/modificações por meio de novas versões criadas por elas, além de sugerir suas ideias à professora, evidenciando seu protagonismo. Desse modo, conclui-se, por inferência, que o corpo é a ferramenta que a criança usa para se expressar e se comunicar com o mundo, é com o corpo que ela pensa, age, observa, expressa sentimentos e interage. As crianças aprendem de modo próprio e legítimo, mostram potencial e capacidade de agir, pensar, mediar saberes e experiências, tendo como dimensão seu próprio corpo.

Palavras-Chave: Direito de Participação. Protagonismo Infantil. Dança na Educação Infantil.

MARTINS, Gisele Aparecida Ferreira. *Child Protagonism and the Child's Right to Participate in Dance Class at a Full-Time Municipal School in Campo Grande/MS*. Campo Grande, 2023. 135 p. Thesis (Doctorate) Dom Bosco Catholic University.

ABSTRACT

This thesis is part of the line of research “Pedagogical Practices and their Relations with Teacher Training”, of the Postgraduate Program in Education – Masters and Doctorate at the Dom Bosco Catholic University, and aims to analyze the participation of children in the context of dance class offered as a complementary curricular activity in a full-time Municipal School and the possibilities of experiencing child leadership. Aligned with this general objective, the following specific objectives are: understanding child participation as a right, based on the theoretical field of Childhood Sociology and investigating the type of participation that the dance activity context allows for children. This is a research with a qualitative approach, considering that in addition to the bibliographic and documentary review, data collection was carried out with a group of children, through the following resources: participant observation, conversation circles and visual methodologies (photographs and videos). The children, subjects of the research, participate in these classes as a complementary curricular activity, and are regularly enrolled in Group 5 (4 and 5 years old) of a full-time municipal school, chosen because it serves the largest number of children. students in the municipality. The theoretical framework covered two main thematic axes, the Sociology of Childhood and Dance in Early Childhood Education through representative authors from both scientific fields. In order to meet the objectives, we tried to listen to the children during all the activities in the dance classes. Regarding their participation, what drew the most attention was the effort they make to demonstrate, to the adults who are part of their circle, learning and adaptations/modifications through new versions created by them, in addition to suggesting their ideas to the teacher, demonstrating all their protagonism. Thus, it is concluded, by inference, that the body is the tool that the child uses to express himself and communicate with the world, it is with the body that he thinks, acts, observes, expresses feelings and interacts. Children learn in their own legitimate way, show potential and ability to act, think, mediate knowledge and experiences, having their own body as a dimension.

Keywords: Right to participate. Child Protagonism. Dance in Early Childhood Education.

LISTA DE SIGLAS

ACC	Atividade Curricular Complementar
AEI	Assistente Educacional Inclusivo
AEMS	Associação de Ensino e Cultura de Mato Grosso do Sul - Faculdades Integradas
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEINF	Centro de Educação Infantil
CDC	Convenção sobre os Direitos das Crianças
COVID	Corona Vírus de Disease
DEAC	Divisão de Esporte, Arte e Cultura
ETI	Escola de Tempo Integral
GEFEM	Gerencia de Ensino Fundamental e Médio
GEPDI	Grupo de Estudo e Pesquisas sobre Docência e Infância
IEPAT	Instituto de Educação e Pesquisa Alfredo Torres
MEC	Ministério da Educação
NUEI	Núcleo de Educação Infantil
ONU	Organizações das Nações Unidas
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
REME	Rede Municipal de Ensino
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SESC	Serviço Social do Comércio
SEJUVEL	Secretaria Municipal de Esporte, Juventude e Lazer
SUPED	Superintendência de Gestão das Políticas Educacionais
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UNIGRAN	Centro Universitário da Grande Dourados

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Antiguidade – pintura da dança no Egito	477
Figura 2: Criança olhando para câmera	67
Figura 3: Crianças se apropriando criativamente da informação vinda do adulto	800
Figura 4: Crianças com a pesquisadora.....	812
Figura 5: Criança, na sala de dança, passando álcool nas mãos.....	856
Figura 6: Roda de alongamento.....	867
Figura 7: Movimento de ponte	878
Figura 8: Crianças tapando os olhos para não ver a posição dos pezinhos	923
Figura 9: Crianças dançando em roda com a pesquisadora	934
Figura 10: Lô se olhando no espelho	935
Figura 12: Crianças com as mãos na cabeça	956
Figura 13: Crianças com a mão na barriga.....	956
Figura 14: Crianças brincando com os materiais em E.V.A sem o direcionamento da professora.....	96
7	
Figura 15: Skips	100
Figura 16: Arco com pezinhos.....	101
Figura 17: Arco com três crianças dentro	101
Figura 18: Isa demonstrando alongamento com a cabeça no joelho	1012
Figura 19: Manu observando Maju.....	1023
Figura 20: Maju realizando atividade com o auxílio da professora.....	1023
Figura 21: Manu oferecendo ajuda para Maju	1034
Figura 22: Crianças com a coroa imaginaria.....	1045

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Teses de Doutorado sobre Sociologia da Infância (2014– 2023)	20
Quadro 2: Teses de Doutorado sobre Dança na Educação Infantil (2014– 2023) .	21
Quadro 3: Composição das categorias e subcategorias de análise	845

SUMÁRIO

PRÓLOGO	11
ABRAM AS CORTINAS, A DANÇA JÁ VAI COMEÇAR!	19
PRIMEIRO ATO.....	26
Cena 1.1 CRIANÇA E INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA	26
Cena 1.2 PARTICIPAÇÃO: HISTÓRICO, CONCEITOS E RELEVÂNCIA PARA A CIDADANIA INFANTIL.....	34
Cena 1.3. O PROTAGONISMO INFANTIL: POSSIBILIDADES	43
SEGUNDO ATO.....	47
Cena 2.1 A DANÇA NA EDUCAÇÃO	52
Cena 2.2 A DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	54
TERCEIRO ATO.....	58
Cena 3.1 PESQUISA COM CRIANÇAS	58
Cena 3.2 CARACTERIZAÇÃO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	63
Cena 3.3 A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL - ETI.....	70
Cena 3.3.1 AS ATIVIDADES CURRICULARES COMPLEMENTARES - ACC DA ETI	72
Cena 3.4 A DANÇA COMO ATIVIDADE CURRICULAR COMPLEMENTAR NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL	74
OS BASTIDORES DA DANÇA	76
O Cenário: A Escola Lócus da Pesquisa.....	76
O Elenco: quem são as crianças que participam da atividade dança ofertadas como Atividade Curricular Complementar na Escola de Tempo Integral	79
A ENTRADA NO CAMPO.....	81
QUARTO ATO.....	89
Cena 4.1 A PARTICIPAÇÃO QUE O CONTEXTO DA ATIVIDADE DANÇA POSSIBILITA PARA A CRIANÇA	89
Cena 4.1.1 COMO AS CRIANÇAS SE RELACIONAM ENTRE ELAS E ENTRE OS ADULTOS	89
Cena 4.1.2 COMO AS CRIANÇAS AGEM EM RELAÇÃO AS ATIVIDADES PROPOSTAS PELA PROFESSORA DE DANÇA.....	94
Cena 4.1.3 COMO AS CRIANÇAS RESOLVEM OS CONFLITOS OCORRIDOS NA ATIVIDADE DANÇA.....	96
Cena 4.2 A PRODUÇÃO DE CULTURA INFANTIS ESTABELECIDAS NO CONTEXTO DA ATIVIDADE DANÇA.....	97
Cena 4.2.1 COMO AS CRIANÇAS INTERPRETAM E REPRODUZEM AS INFORMAÇÕES DO ADULTO NA ATIVIDADE DANÇA	98
Cena 4.2.2 COMO AS CRIANÇAS DESENVOLVEM E COMPARTILHAM SUA CULTURA ENTRE SEUS PARES NA ATIVIDADE DANÇA.....	101
Cena 4.3 VOZES INFANTIS: EXPERIÊNCIAS VIVIDAS NO CONTEXTO DA AULA DE DANÇA – POSSIBILIDADES DE PARTICIPAÇÃO.	104
Cena 4.3.1 QUE TIPOS DE EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS ESSAS NARRATIVAS RETRATAM.....	105
EPÍLOGO	1090

REFERÊNCIAS.....	1124
APÊNDICES.....	1247
ANEXOS	130

PRÓLOGO

Ela era a dança no vento
 O amor em cada passo
 Tempo contado nas batidas do coração
 Ela era eternidade marcada em 8 tempos
 Rainha da sustentação da alma
 Na ponta de cada sofrimento ela era a luz de cada espetáculo.
 Treinada na técnica de não desistir
 Aprendiz na arte de sorrir.
 Sophia Rambaldi (s/d)

Para iniciar este percurso acadêmico apresento a professora, bailarina e artista, atuante em dança, autora desta tese que, ao invés de se dividir em capítulos, está dividida em alguns “Atos” e “Cenas”. Mas quem é ela, a Gisele que escreve? Não é a “Giselle” de *Jules Perrot* e *Jean Coralli*, que foi “enganada por aquele que parecia ser seu Príncipe Encantado, ainda que disfarçado de plebeu [...] que antes tinha a dança como seu maior prazer, morre e passa a fazer parte de uma horda de espectros vingativos que usa a dança como sua arma mais letal” (Valadares, 2018, p. 1116).

Sou apenas a Gisele, caçula de cinco filhos, que ama dançar e desde pequena se fantasiava, cantava e dançava para seus irmãos e seus pais, ao som de “Release Me” na versão de Dolly Parton, cujo microfone era a única escova de cabelo da casa, com cabo de madeira e cerdas arredondadas, que na minha imaginação se tratava de um microfone. Por coincidência artística, o nome do meu pai é Fausto, que não é o *Faust* da ópera de Charles Gounod, é apenas meu paizinho que, junto com minha mãezinha e, dentro de suas possibilidades, fazia de tudo para realizar meus sonhos de ser uma famosa bailarina.

Iniciei minha trajetória na dança, como baliza¹ da banda de fanfarra da escola em que estudei desde a pré-escola até o quinto ano. Comecei meus estudos em dança no SESC Camilo Boni, onde frequentava as aulas de Jazz. Dei continuidade nas aulas de dança no Ballet Só

¹ A baliza é um elemento componente da linha de frente e parte da dança nas bandas/fanfarras e têm a função de interpretar, com passos de dança e acrobacias de ginástica, as músicas executadas pelas bandas e/ou fanfarras durante as apresentações.

Dança Auxiliadora, onde estudava ballet clássico com a professora Glaucia, Jazz com a professora Suzana e Dança contemporânea com o professor Marcelo Mariano.

Aos 15 anos eu já era auxiliar da “tia Glaucia” com as turmas de crianças pequenas. Aos 18 anos, ao ingressar no curso de educação física, iniciei minha trajetória como professora de ballet em escolas da rede privada de ensino, conciliando a minha vida de bailarina com a vida de estudante universitária e professora de ballet.

Graduei-me em Educação Física (Licenciatura e Bacharelado) pela Universidade Católica Dom Bosco, na cidade de Campo Grande – MS; concluí o curso em 2008, com a apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “Abrem-se as cortinas, o palco em cor se ilumina, é um momento de emoção, entra em cena a bailarina”, que foi a minha primeira pesquisa com a temática dança e criança.

Ainda no ano de 2008 me propus a fazer o curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Dança, na mesma universidade, no qual eu pude ampliar meus conhecimentos sobre a dança. Além de toda a aprendizagem e experiência adquirida nesse curso, produzimos um artigo intitulado “As aulas de balé clássico no desempenho de atletas de ginástica artística: solo”, a segunda experiência como pesquisadora na área da dança.

Iniciei minha trajetória no ensino superior no ano 2013, quando fui convidada para trabalhar em uma instituição particular como professora no curso de Educação Física. Lecionei as disciplinas Ginástica Rítmica, Ginástica Artística, Atividades Rítmicas e Dança no Centro Universitário da Grande Dourados – UNIGRAN CAPITAL, na cidade de Campo Grande-MS.

Foi a partir da experiência no ensino superior que senti vontade e necessidade de me aprimorar academicamente e ingressar no mestrado. Então, organizei-me para escrever artigos científicos sobre minha experiência com a dança. Produzi cinco artigos que foram submetidos em um Congresso Internacional de Educação Física e publicados.

No mesmo ano de 2013, fui aprovada no concurso na Secretaria Municipal de Esporte, Juventude e Lazer – SEJUVEL –, e assumi o cargo, no ano de 2014, na cidade de Três Lagoas – MS, de professora do ballet municipal. Nessa época eu e meus alunos participamos de apresentações em eventos nacionais e internacionais.

No mês de julho de 2014 fui convidada para trabalhar como professora das disciplinas de ginástica e atividades rítmicas no curso de Educação Física nas Faculdades Integradas de Três Lagoas – AEMS. Ainda no mesmo ano, participei da seleção para o Mestrado em Educação na Universidade Católica Dom Bosco, em Campo Grande – MS. Ao ser aprovada nessa seleção, em 2015 voltei a morar e estudar em Campo Grande-MS.

No mestrado, desenvolvi a pesquisa que resultou na Dissertação intitulada “Bem-estar /mal-estar no trabalho do professor de Educação Física em um Centro de Educação Infantil de Campo Grande – MS. A banca de defesa foi realizada em 30 de março de 2017, constituída pelos seguintes docentes: Profa. Dra. Flavinês Rebolo (orientadora), Profa. Dra. Marta Regina Brostolin e Profa. Dra. Patrícia Alves Carvalho, que aprovaram e atribuíram conceito A à minha pesquisa, conferindo-me o título de Mestre.

No mês de maio de 2016 fui responsável pela disciplina “Dança Clássica” no curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Dança, no Instituto de Educação e Pesquisa Alfredo Torres – IEPAT, e também ministrei o curso de formação para os professores de Dança que trabalhavam nas Escolas Municipais e Centros municipais de Educação Infantil – CEINFs - pela Divisão de Esporte, Arte e Cultura (DEAC) da Rede Municipal de Ensino do município de Campo Grande – MS, nos anos de 2016 e 2017.

Em fevereiro de 2017, passei a trabalhar como professora de Ballet Sênior na Universidade da Melhor Idade, um programa institucional da Universidade Católica Dom Bosco, na cidade de Campo Grande- MS.

No ano seguinte, 2018, fui convidada pela Professora Elza Fernandes Ortelhado - Secretária Municipal de Educação, para coordenar o projeto de Dança que atende as Escolas Municipais pela Divisão de esporte, arte e cultura (DEAC).

Durante o tempo em que fiquei na coordenação desse projeto, executei os seguintes eventos: 8º Seminário de Arte e Cultura da REME, que teve como público alvo os Professores da Rede Municipal de Ensino, lotados nas unidades Escolares, preferencialmente os professores do Projeto de “Arte e Cultura na REME”. O1º Sarau Cultural da REME, cujos objetivos foram: promover o intercâmbio cultural entre as unidades da Rede Municipal de Ensino, revelar e incentivar novos talentos nos projetos que contemplassem as linguagens artísticas e culturais, valorizando o trabalho realizado pelos professores da DEAC e apresentar as atividades de culminância do 1º semestre do ano 2018 nas linguagens das artes visuais, música, teatro e dança. Também contribuí na 11ª Edição do Festival de Arte e Cultura da REME e o 15º Festival de Danças da REME, cujo objetivo foi apresentar os resultados artísticos e culturais desenvolvidos pelos alunos do projeto “Arte e Cultura na REME” durante o ano letivo 2018.

Em 2018 nasceu o grupo Arte Deac, composto pelos professores Adriana Barros, Leonn Gondin, Michelly Dominiq, Rafael Bendô e eu. Nesse grupo desenvolvi as funções de bailarina, coreógrafa e contadora de histórias até 2021. O objetivo era levar ao público propostas artísticas envolvendo as linguagens de teatro, dança, música, artes visuais e contação de histórias em

espetáculos que reunia um compêndio de histórias populares e do folclore brasileiro, a fim de instigar e fomentar o aprendizado pela leitura de uma forma prazerosa e lúdica.

No ano de 2019 iniciei meus estudos no doutorado em educação, cuja proposta inicial de pesquisa tinha como objeto as aulas de dança ofertada pela divisão de Esporte, Arte e Cultura. No mesmo ano realizei um dos meus maiores sonhos profissionais, que foi idealizar e organizar o curso de especialização em dança, cujo objetivo era contemplar o trabalho dos professores que atuam com Dança no contexto educacional, disponibilizando referenciais teóricos e práticos a fim de promover o conhecimento no que tange os aspectos educativos e culturais.

O curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Dança foi ministrado na Escola de ballet Isadora Duncan, em Campo Grande/MS, e foi executado pela instituição Rhema Educação, cuja sede fica em Arapongas/PR.

Em março de 2020, a mesma instituição deu início ao curso de Pós-Graduação Lato Sensu em natação e hidroginástica, outro projeto idealizado por mim, cujo objetivo foi promover a atualização, especialização e competências necessárias para que os profissionais pudessem desenvolver as habilidades práticas da Natação e Hidroginástica.

Em 2020, a pandemia trazida pela Covid-19 ameaçou tanto as minhas propostas de cursos de pós-graduação quanto a minha pesquisa de doutorado, inviabilizando a pesquisa de campo sobre as aulas de dança ofertadas pela divisão de Esporte, Arte e Cultura (DEAC), por conta do isolamento.

No ano de 2021, mesmo com a volta das atividades presenciais de maneira escalonada, nas escolas, não houve o retorno das atividades presenciais dos Projetos de Esporte, Arte e Cultura da DEAC. Sentia-me impotente e sem perspectiva de haver uma solução para minha pesquisa de campo. Mas uma “luz no fim do túnel” surgiu com a visita de uma colega de trabalho, hoje colega de GEPDI, Elisangela, que me sugeriu mudar o lócus da pesquisa para a escola de tempo integral, sem que fosse necessário mudar os objetivos, a metodologia e o referencial teórico.

Assim como no poema de Sophia Rambaldi, fui treinada na técnica de não desistir e de aprender a arte de sorrir... E de recomeçar! Então, mudei minha proposta para a atual pesquisa sobre protagonismo infantil e direito de participação da criança na aula de dança em uma escola municipal de tempo integral em Campo Grande/MS.

Realizar uma pesquisa sobre protagonismo infantil e direito de participação de crianças de quatro e cinco anos que frequentam as aulas de dança oferecidas como atividade curricular

complementar em uma escola de tempo integral torna-se relevante, pelo fato de envolver aspectos pertinentes aos estudos sobre a infância, como direitos de provisão, proteção, participação entre outros.

A palavra protagonismo tem origem no latim e significa *protos* – *principal* e *agonistes* - *lutador*. Ser protagonista, portanto, é ter papel de destaque em um acontecimento, área ou situação (Guizzo, Balduzzi; Lazzari, 2019). No protagonismo infantil são necessárias a cooperação e a colaboração entre adultos e crianças, para além da mera participação; requer uma participação efetiva da criança (Pires; Branco, 2007).

O Protagonismo Infantil envolve:

[...] a percepção da criança como alguém potente, capaz de criar formas de se comunicar e de se relacionar com o mundo desde o início da vida e, por isso, capaz de participar com autonomia de seus próprios processos de ensino e de aprendizagem” (Schneider, 2015, p. 10).

Para ser protagonista é necessário que haja participação consciente. O conceito de participação transcende a ideia de simplesmente fazer parte. Para se abordar a participação infantil é necessário que as crianças sejam escutadas, possibilitando a produção de conhecimento como sujeitos de direitos.

Mas o que vem a ser esse direito de participação proposto no título desta tese? De onde surgiu o conceito e qual a relevância dele para nosso estudo?

O direito de participação é discutido a partir da garantia dos direitos das crianças, incluindo as crianças nas políticas públicas, em debates de natureza política e econômica, mas sobretudo sobre o estatuto de cidadania das crianças². “O direito à participação das crianças, enquanto ‘pessoas em desenvolvimento’, deve acontecer em diferentes esferas públicas, inclusive na ausência dos pais”, conforme mencionam Mendonça e Pires (2020, p. 3) ao citarem o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990).

Nessa abordagem, a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças – CDC (1989) ganha papel imprescindível. Dos 54 artigos do documento da CDC, três tratam especificamente sobre os direitos que fomentam a participação infantil, são eles os artigos 12, 13 e 15 (Canavieira e Barbosa, 2017).

Desse modo, os direitos de participação implicam a consideração de uma imagem de infância ativa, não relacionada às políticas assistencialistas e sim ligadas ao direito de ser

² O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Federal n. 8.069, de 13 de julho de 1990, regulamenta o artigo 227 da Constituição Federal, define as crianças e os adolescentes como sujeitos de direitos, em condição peculiar de desenvolvimento, que demandam proteção integral e prioritária por parte da família, sociedade e do Estado e que dá a base para discutir o estatuto de cidadania das crianças (Brasil, 2023).

“consultada e ouvida, o direito ao acesso à informação, à liberdade de expressão e opinião e o direito a tomar decisões em seu benefício, direitos que deverão traduzir-se em ações públicas a ela direcionadas que considerem o seu ponto de vista” (Fernandes, 2009. p. 42). Ainda sobre o direito de participação das crianças, Isabel Marques argumenta a respeito das atividades de dança: “[...] para que tenha 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, 2012, p. 47).

Como observado, as crianças possuem vários direitos que são essenciais para seu desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial, portanto, consideramos relevante o tema abordado nessa pesquisa, tendo em vista que envolverá aspectos bastante pertinentes nos estudos sobre a infância - a participação e o protagonismo infantil - por meio dos quais valorizar-se-ão as vozes e ações de crianças que participam da dança ofertada como atividade curricular complementar, em uma escola municipal de tempo integral de Campo Grande – MS.

A pergunta que nos norteou para chegarmos ao objetivo geral foi: de que maneira a participação das crianças em aulas de dança oferecida como atividade curricular complementar em uma escola de tempo integral pode possibilitá-las a vivenciar o protagonismo infantil?

Dessa forma, nosso objetivo geral foi: analisar a participação da criança no contexto da aula de dança oferecida como atividade curricular complementar em uma escola de tempo integral e as possibilidades de vivenciar um protagonismo infantil.

Para alcançar o objetivo geral propusemos os seguintes objetivos específicos: a) compreender a participação infantil como um direito a partir do campo teórico da Sociologia da infância; b) investigar o tipo de participação que o contexto atividade de dança possibilita para a criança; c) escutar o que dizem as crianças sobre sua participação na atividade dança identificando suas experiências e vivências.

Com base nesses objetivos, sustentamos a seguinte tese: enquanto atividade curricular complementar, as aulas de dança possibilitam a participação das crianças como protagonistas, pois promovem a autonomia, a construção de novos conhecimentos com significados distintos para cada criança, se diferenciando e complementando o que se aprende na educação formal, além de contribuir na formação de suas identidades a partir das relações que estabelecem com outras crianças e com a professora, no ambiente em que ocorre a atividade.

Esta pesquisa emergiu no Grupo de Estudo e Pesquisas da Docência na Infância (GEPDI) – liderado pela Professora Doutora Marta Brostolin –, vinculado à linha de pesquisa

“Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente”, do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco.

A discussão do tema e os resultados advindos da pesquisa, diferente do padrão mais utilizado em Teses acadêmicas, estão organizados e apresentados no formato de um espetáculo de dança, iniciando pelo prólogo, seguido dos atos, cenas e finalizando no epílogo.

O primeiro ato apresenta uma abordagem sobre a criança, infância e o direito de participação a partir das contribuições do campo teórico da Sociologia da Infância, cujas cenas abordam o histórico, conceitos e relevância da participação para a cidadania infantil e as possibilidades do protagonismo infantil.

O segundo ato aborda a dança, na infância, como uma atividade constituidora de um espaço de participação e vivência cidadã que pode possibilitar a promoção da autonomia, de interações, sensibilização e criação por meio do corpo que dança brincando.

O terceiro ato trata do método, do cenário, que é o contexto onde ocorreu a pesquisa e dos personagens correspondentes à pesquisa. Nele descreve-se o percurso metodológico, os protagonistas participantes do estudo, detalham-se os procedimentos que viabilizaram a pesquisa. Apresenta também a dança como atividade curricular complementar, o processo de seleção para atuar como professor de dança na escola de tempo integral, as atribuições do professor de dança, a escola lócus da pesquisa e quem são as crianças que participam da atividade dança ofertada como atividade curricular complementar.

O quarto ato foi destinado à descrição e análise das vivências e experiências advindas da observação participante, conforme foram registradas em um diário de campo, e também por meio das fotografias e vídeos. Dessa maneira, discutimos a participação que o contexto da atividade dança possibilita para a criança, isto é: como as crianças se relacionam entre elas e entre os adultos; como as crianças agem em relação as atividades propostas pela professora de dança; como as crianças resolvem os conflitos ocorridos na atividade dança; como as crianças interpretam e reproduzem as informações do adulto na atividade dança; como as crianças desenvolvem e compartilham sua cultura com seus pares na atividade dança; as experiências vividas no contexto da aula de dança e que experiências e vivências essas narrativas retratam.

Por fim, no epílogo, tecemos nossas considerações referentes à pesquisa, com base no que vimos, ouvimos e aprendemos com as crianças. A pesquisa propiciou a compreensão sobre a participação das crianças no contexto das aulas de dança em uma escola de tempo integral, por meio da qual conseguimos observar a vivência do protagonismo infantil. Desse modo, nossa tese parece confirmada, de que as aulas de dança contribuem para a formação da identidade da

criança a partir das relações que se estabelecem com outras crianças e com a professora, no ambiente em que ocorre a atividade. Percebemos que o corpo é a ferramenta que a criança usa para se expressar e se comunicar com o mundo, haja vista que com o corpo ela pensa, age, observa, expressa sentimentos e interage. As crianças aprendem de forma própria e legítima, mostram potenciais e capacidade de agir, pensar e mediar saberes e experiências, tendo como dimensão seu próprio corpo.

Pretendemos, com este estudo, contribuir para ampliar o conhecimento sobre o protagonismo infantil e o direito de participação das crianças. Esperamos, também, oferecer subsídios e dados que impulsionem novas pesquisas e futuros estudos sobre a Dança na Educação Infantil, o Direito de Participação e o Protagonismo Infantil.

ABRAM AS CORTINAS, A DANÇA JÁ VAI COMEÇAR!

O referencial teórico desta pesquisa percorreu dois eixos temáticos principais: a Sociologia da Infância e a Dança na Educação Infantil, por meio de autores representativos dos dois campos científicos. Logo, desenvolver esta pesquisa representa uma possibilidade de escutar as crianças, bem como compreender a participação delas como algo a que têm direito.

Algumas razões contribuíram para essa escolha do tema. Uma delas advém da minha vivência como bailarina e professora de balé. A outra, advém da experiência como professora nos cursos de graduação em Educação Física, de especialização em dança e em cursos de formação continuada, cujas abordagens foram voltadas para técnicas e metodologias de ensino, não sendo considerado o significado que as crianças atribuem para as aulas de dança e as contribuições dessa atividade na constituição da identidade, promoção da autonomia e aprendizagem das crianças.

As crianças têm muito a nos dizer, desde que se queira escutá-las; o modo como interpretam e dão significado ao mundo é constituído das culturas onde elas estão inseridas e marcado pelas condições biopsicológicas e estado social em que vivem. No tempo em que se relacionam com os adultos e com as outras crianças, elas “partilham, reproduzem, interpretam e modificam códigos culturais que são actualizados nesse processo interactivo” (Sarmento, 2011, p. 43).

Aprende-se muito com as crianças, quando são inseridas em pesquisas, quando suas vozes são escutadas e valorizadas:

As crianças sugerem caminhos, traçam cartografias, nos ensinam a ousar, a transpor o modo tranquilizador de como vínhamos pesquisando e analisando nossos dados até então. As crianças nos vêm dizendo que elas também querem a autoria da pesquisa, e sustentarmos sua autoria é cruzarmos o modo tranquilizador de se pesquisar com as crianças, é nos colocarmos em perigo, é darmos um passo fora e além do que já foi pensado sobre o que dizem, fazem e nos ensinam as crianças (Dornelles; Fernandes, 2015, p. 69).

Assim, surgiram alguns questionamentos, a saber: a atividade de dança constitui-se em um espaço que possibilita o protagonismo da criança? Quais formas de participação o contexto da atividade dança possibilita para as crianças? O que dizem as crianças sobre sua participação atividade dança? Quais experiências e vivências essas narrativas retratam?

Para esclarecer tais questionamentos iniciamos a pesquisa com uma revisão de literatura para determinarmos o Estado do Conhecimento, uma vez que o pesquisador necessita inteirar-

se do que já foi produzido sobre o assunto que está sendo pesquisado. O Estado do Conhecimento estabelece:

[...] o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado [...] (Ferreira, 2002, p. 257).

Nesse mesmo sentido, Soares (1989) aponta que o Estado do Conhecimento tem como objetivo inventariar de forma sistemática aquilo que está sendo produzido em determinada área do conhecimento e quando esse levantamento é realizado a partir de objetivos pré-estabelecidos, oportuniza conhecer outras abordagens teóricas, outras técnicas de coleta de dados, análises e resultados, o que significa identificar passos em comum que possam dialogar com a pesquisa proposta.

Partindo desse entendimento, definimos o período de pesquisa de 2014 a 2023, visto que em 2014 a Educação Infantil em Campo Grande, passou a ser competência da SEMED, razão por que se considerou pertinente a pesquisa até 2023 (ano corrente). O levantamento foi realizado no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD. Deste modo, utilizamos os seguintes descritores: Sociologia da Infância e Dança na Educação Infantil.

Com relação ao primeiro, Sociologia da Infância, foram encontradas 25 teses. Referente ao segundo descritor, Dança na Educação Infantil, encontramos 2 teses. Procuramos identificar os estudos mais recentes que estabeleçam relação entre a Sociologia da Infância, a dança na Educação Infantil e com a pesquisa que aqui se delinea.

Desse número de produções, quatro trabalhos encontrados, com o descritor Sociologia da Infância, e um, com o descritor dança, se aproximam do nosso objeto de estudo.

As pesquisas encontradas estão apresentadas nos quadros a seguir:

Quadro 1: Teses de Doutorado sobre Sociologia da Infância (2014– 2023)

TÍTULO	UNIVERSIDADE	AUTOR	ANO	OBJETIVO
Reproduções interpretativas de crianças sobre as relações entre escola e família	Universidade federal do Ceará – UFC	Áurea Júlia de Abreu Costa	2019	Identificar os conflitos que atravessam essa relação e que aparecem nas interações entre as crianças, e compreender as negociações infantis realizadas diante dos conflitos entre os ordenamentos educacionais escolares e familiares.

Culturas lúdicas infantis na escola: entre a proibição e a criação	Universidade Estadual Paulista – UNESP	Nair Correia Salgado de Azevedo	2016	Observar, descrever e interpretar as experiências lúdicas em diversos ambientes dentro de uma escola pública, na cidade de Presidente Prudente/SP, e que se mostrassem relevantes para identificar o processo de construção das Culturas Lúdicas Infantis entre a proibição e a criação do ponto de vista do sujeito – nesse caso as crianças, alunos do 4º e 5º anos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental.
“Brincadeiras de todos”: perspectivas das crianças de uma escola de Brasília	Universidade de Brasília – UNB	Aldecilene Cerqueira Barreto	2018	Compreender como as brincadeiras e a educação do corpo são vivenciadas pelas crianças na escola, na contemporaneidade
“Minha tia mandou pintar mais”: a participação de crianças pequenas na educação infantil e suas influências na prática pedagógica	Universidade Federal de Sergipe	Rafaely Karolynne do Nascimento Campos	2020	Compreender como se configura a participação de crianças na Educação Infantil e suas influências na prática pedagógica

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com dados retirados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD.

Quadro 2: Tese de Doutorado sobre Dança na Educação Infantil (2014– 2023)

TÍTULO	UNIVERSIDADE	AUTOR	ANO	OBJETIVO
Dança para criança: uma proposta para o ensino de dança voltada para a Educação Infantil	Universidade Estadual Paulista	Carolina Romano de Andrade	2016	Elaborar uma proposta para o ensino de Dança voltada aos professores da Educação Infantil

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com dados retirados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD.

Apresentamos, a seguir, a síntese de cada uma das teses encontradas, a fim de favorecer a compreensão com relação a esses estudos.

“**Reproduções interpretativas de crianças sobre as relações entre escola e família**”, cuja autoria é de Áurea Júlia de Abreu Costa (UFC, 2019), analisa as reproduções interpretativas de crianças acerca das tensões na relação entre escola e família, buscando identificar os conflitos que atravessam essa relação e que aparecem nas interações entre as

crianças, e compreender as negociações infantis realizadas diante dos conflitos entre os ordenamentos educacionais escolares e familiares.

O referencial teórico consiste na Teoria Histórico-cultural, no que tange à constituição da subjetividade infantil nas interações com os adultos, pares e elementos da cultura. Na Sociologia da Infância, compreende a infância como categoria social e as crianças como sujeitos produtores de cultura e agentes sociais que realizam interlocuções com o mundo adulto, reproduzindo-o interpretativamente, construindo as culturas de pares e contribuindo para as transformações culturais. Trabalha com teóricos contemporâneos da Sociologia da Educação, que problematizam as relações sociais de poder que perpassam as interações entre escola e família, a primeira, hegemônica e considerada legítima, em detrimento das culturas de pares e familiares, consideradas ilegítimas.

O estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, com a realização de observação participante em contextos escolares de interação entre pares, e entrevistas semiestruturadas com pais e familiares das crianças. A pesquisa foi realizada com as crianças que cursavam o primeiro ano do Ensino fundamental no ano de 2017, e o segundo ano em 2018, em escola pública municipal de Educação infantil e Ensino fundamental, localizada na cidade de Fortaleza-Ceará.

Conclui-se que a participação social das crianças nas culturas adultas (familiares e escolares) passa pela escuta das crianças e pode favorecer a construção de práticas alteritárias entre o par educativo crianças-adultos, além de potencializar experiências mais democráticas de educação e escolarização, especialmente, para as crianças.

“Culturas lúdicas infantis na escola: entre a proibição e a criação” é o título do estudo de Nair Correia Salgado de Azevedo (UNESP, 2016), cujo tema abordado relaciona-se à produção das culturas lúdicas infantis nos contextos escolares, com enfoque no jogo e na brincadeira. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter etnográfico, que usou de fundamentos da Sociologia da Infância para inserir as crianças como principais sujeitos durante esse processo acadêmico. Os procedimentos metodológicos usados para a coleta de dados tiveram a participação direta das crianças, o que significa que foram realizados com e pelas crianças, como filmagens em vídeo, registros em diários de campo individual e coletivo, entrevistas coletivas, produção de imagens (fotos/filmagens), o diário coletivo e os textos ilustrados.

Como objetivo geral, a pesquisa buscou observar, descrever e interpretar as experiências lúdicas em diversos ambientes dentro de uma escola pública, na cidade de Presidente

Prudente/SP, e que se mostrassem relevantes para identificar o processo de construção das Culturas Lúdicas Infantis entre a proibição e a criação do ponto de vista do sujeito – nesse caso as crianças, alunos do 4º e 5º anos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

Uma das principais conclusões desse estudo está diretamente ligada a esta questão: a mediação do professor se faz como um diferencial para propor experiências que incentivam o fluir e a produção das Culturas Lúdicas Infantis no ambiente escolar. É essa mediação docente que vai direcionar as ações, e essas podem pender para significações importantes e positivas. O principal objetivo foi entender como aconteciam as produções das Culturas Lúdicas Infantis entre a proibição e a criação em um determinado contexto escolar. As crianças mostraram que estão dispostas a continuar criando, mesmo que alguém atrapalhe, proíba ou tentem impedi-las de inventar, pois para quase toda regra existem exceções, e a exceção aqui parece ser a de não desistir de criar. O estudo de Azevedo (2016) poderá servir de amparo à pesquisa que se projeta aqui, tendo em vista que trabalha a participação direta de crianças.

“Brincadeiras de todos: perspectivas das crianças de uma escola de Brasília” é o estudo de Aldecilene Cerqueira Barreto (UNB, 2018), cujo objetivo foi compreender como as brincadeiras e a educação do corpo são vivenciadas pelas crianças na escola, na contemporaneidade. O estudo fundamentou-se na Sociologia da Infância, com base em Sarmento e Gouvea (2008), Corsaro (2011) e Sarmento (2014). A partir dessa perspectiva, as crianças são compreendidas como atores sociais ativos, de pleno direito, com capacidade de interagir com o ambiente onde estão inseridas e de atribuir sentido às suas ações.

Como perspectiva teórico-metodológica a tese seguiu a pesquisa etnográfica com crianças e ocorreu por um período de oito meses na Escola Classe Arniqueira, escola pública de Brasília, com a participação de 29 crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, com idades entre 6 e 7 anos. O trabalho de campo foi mediado por observação participante, diário, fotografias, filmagens, desenhos, conversas com crianças e questionário. A análise originou-se do registro detalhado do fenômeno observado, numa perspectiva social e com base em referenciais teóricos interdisciplinares. Os dados produzidos no campo foram organizados em duas categorias: inventário das brincadeiras e corpo e educação. A partir do inventário, as brincadeiras foram classificadas como tradicionais e inventadas.

A conclusão é de que nas brincadeiras o corpo integra-se ao processo educativo, à medida que evidencia maneiras de ser, pensar e agir de uma sociedade, ao tempo em que viabiliza a atuação social das crianças. Como principal desafio, saliento o despertar de um olhar

e uma escuta sensível às crianças na escola, de modo a reconhecer seu protagonismo e a respeitá-las como atores sociais, capazes de construir conhecimento.

“Minha tia mandou pintar mais’: a participação de crianças pequenas na Educação Infantil e suas influências na prática pedagógica” de autoria de Rafaely Karolynne do Nascimento Campos (UFS, 2020), possui cunho etnográfico e fundamenta-se nos aportes da Sociologia da Infância e nos pressupostos da Pedagogia da Infância e teve como objetivo central compreender como se configura a participação de crianças na Educação Infantil e suas influências na prática pedagógica.

Os participantes do estudo foram dezessete crianças, de ambos os sexos, com idades de três e quatro anos e uma professora, integrantes de uma escola municipal de Educação Infantil de Aracaju/SE. Para a produção de dados foram utilizadas observação participante, anotações em diário de campo, fotografias e gravações em vídeo. Foram também realizados grupos de interesses com as crianças e entrevista semiestruturada com a professora. As análises revelaram que, no grupo e no contexto estudado, existe um controle dos adultos sobre as ações das crianças na prática pedagógica, porém, mesmo diante deste controle, as crianças insistem em reinventar tais práticas apresentando ideias criativas a partir dos seus interesses.

Esse estudo leva a concluir que as crianças possuem competências que lhes permitem dar contribuições enriquecedoras para o melhoramento das ações pedagógicas se considerarmos seus modos de expressão, suas culturas da infância, e que elas, apesar dos constrangimentos que sofrem, participam do cotidiano com diferentes formas e ritmos. Portanto, torna-se essencial para a consolidação das crianças, como sujeitos plenos de direitos, que participem ativamente de seus cotidianos, que suas vozes e formas de expressão sejam acolhidas em seus contextos de educação.

“Dança para criança: uma proposta para o ensino de dança voltada para a Educação Infantil” é o estudo de Carolina Romano de Andrade (UNESP, 2016) que teve o objetivo de elaborar uma proposta para o ensino de Dança voltada aos professores da Educação Infantil. A finalidade do estudo foi identificar os saberes necessários ao professor que pretende ensinar Dança para crianças pequenas e apontar caminhos para que o profissional tenha autonomia em suas escolhas, tanto em suas práticas educativas quanto em sua formação e atuação profissional.

Como ponto de partida para o desenvolvimento da proposta para o ensino de Dança voltada para a Educação Infantil, a autora se inspirou em perguntas registradas no texto “Formar professores como profissionais reflexivos” (Schön, 1992, p. 80): “quais competências os

professores deveriam ter para ajudar as crianças a desenvolver? Que tipos de formação serão mais viáveis para equipar os professores com as capacidades necessárias ao desempenho do seu trabalho”? Delas emergiram a questão norteadora da pesquisa: quais os saberes necessários ao professor para ensinar Dança na Educação Infantil?

A autora não se referiu a nenhum estilo, tipo ou modalidade de Dança, mas sim à possibilidade de trabalhar a Dança como uma linguagem artística que possui específicos conhecimentos. Também não teve a pretensão de ensinar uma forma ou técnica, mas apresentou a possibilidade de construir um vocabulário de movimento que possa contribuir para o desenvolvimento emocional, físico, cognitivo e social da criança, propondo novas perspectivas de auxílio ao professor na articulação dos conhecimentos de corpo com os elementos da Dança para a infância.

A proposta para o ensino de Dança voltada para a Educação Infantil foi pensada para a pré-escola, contexto em que a autora atua, porém, pode ser adaptada a outros contextos. Nesse sentido, o estudo é de interesse e aplicação na pesquisa que aqui se delineia.

O estudo de Andrade (2016) possui três partes; a primeira consiste na apresentação do estado atual relativo a estudos acadêmicos que compõem a área de conhecimento desta pesquisa, no levantamento das cidades do Estado de São Paulo que possuem diretrizes/ propostas/ orientações curriculares para a Educação Infantil e um relato sobre a inserção da Dança e da Educação Infantil no ensino brasileiro. A segunda parte refere-se ao estudo de caso realizado no projeto “Poéticas da Dança na Educação Básica”. A terceira parte apresenta a proposta para o ensino de Dança voltada para a Educação Infantil.

Os trabalhos aqui apresentados referentes ao Estado do Conhecimento, assim como outras publicações sobre a dança relacionada à criança e a Educação Infantil, contribuíram para potencialização da escrita e embasamento das reflexões promovidas nos capítulos que constituem esta tese.

PRIMEIRO ATO

INFÂNCIA E O DIREITO DE PARTICIPAÇÃO

Neste item trazemos³ uma discussão a respeito do significado da participação nas decisões, negociações entre adultos e crianças.

É importante entender que participar significa envolver-se nas decisões e no modo de negociação entre adultos e crianças, incluindo as divergências e as convergências aos objetivos pretendidos resultando num processo híbrido. A participação é um processo gradual, mas seguro, que se pretende, pela experiência e pela aprendizagem da participação das crianças seja “[...] um direito fundamental da infância no reforço dos seus valores democráticos” (Tomás e Gama, 2011, p. 3).

É necessário adotar um paradigma que vincule direitos de proteção, provisão e participação de forma autônoma, que atenda a obrigatoriedade de levar em conta a criança enquanto sujeito de direitos, que precisa além da proteção, ações e intervenções no cotidiano. Que esse paradigma seja um aspersor da cultura de respeito pela criança em relação às suas vulnerabilidades e competências (Fernandes, 2009).

CENA 1.1 CRIANÇA E INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

Os conceitos de infância e de criança foram tratados, durante muitos anos, na educação, como semelhantes; contudo, existem diferenças entre eles apontadas especialmente pelos estudos no campo da história da infância. O conceito moderno de infância, para Nascimento (2015), resulta do projeto de educação e institucionalização que a burguesia construiu para garantir que as crianças crescessem como adultos úteis e bem regulados.

A criança e a infância, durante um longo período, não foram consideradas pelas ciências sociais e pela sociologia, pois não eram vistas como passíveis de uma investigação válida. A criança era considerada dependente de um contexto: na escola, criança/aluno, na família, criança/filho; nesse sentido, era ignorada, marginalizada, diminuída e menosprezada pelo

³ Nesta organização do texto em “atos” e “cenas”, considerando-se a subjetividade que caracteriza os enunciados e relatos da autora, empregou-se a primeira pessoa do discurso, nas formas ora plural, ora singular. Não se trata de falta de uniformidade de tratamento, tendo em vista que nos textos objetivos desta Tese emprega-se a terceira pessoa do discurso.

discurso sociológico tradicional, pois, na condição de alunos, em relação ao controle, eram colocadas em condição de anomia (Brostolin, 2020).

Foram elaboradas e implantadas leis cuja ênfase era a permanência das crianças nas escolas por um certo período de tempo para aprender as habilidades e normas comportamentais necessárias. A lei foi construída com interação dos pais e professores com a ideia de que a escolaridade é um investimento significativo para o futuro da nação.

De acordo com Brostolin (2020), a infância e a criança não eram focos nos estudos sociológicos devido à subalternidade delas em relação ao mundo adultocêntrico. Eram vistas como miniaturas dos adultos, incompletas e imperfeitas. Embora as crianças fossem estudadas pela psicologia e medicina, estas não dialogavam com a sociologia, antropologia e história. A autora destaca que a pedagogia organizou ações pedagógicas, mas estas eram para adequar a criança em padrões da sociedade moderna, desconsiderando-a “como atores sociais, portadores e produtores de cultura” (Brostolin, 2020, p. 317).

A ideia da infância socialmente construída está relacionada à compreensão de que não é um processo que se desenvolve naturalmente, ao contrário, é a sociedade que decide quando uma criança deixa de ser criança. A noção de infância não pode ser entendida isoladamente, pois é profundamente entrelaçada com outros fatores da sociedade, é socialmente construída e deve ser entendida contextualmente. Isso faz com que a concepção que se tem de infância não dependa apenas do contexto, da cultura, do tempo, mas também das circunstâncias.

Dornelles e Fernandes (2015) ponderam que crianças da mesma faixa etária, em uma mesma sociedade, podem ser percebidas de maneira diferente, dependendo da situação em que vivem. Supõe-se que crianças da mesma idade, numa mesma sociedade, mas com histórico socioeconômico diferente tenham desempenho escolar diferente. Crianças que vivem numa situação de baixa renda não alcançam bom rendimento escolar, visto que pai e mãe precisam trabalhar e não conseguem dar atenção e suporte necessários no desenvolvimento das tarefas escolares. Além do mais, muitos pais não têm estudo suficiente para agregar no desenvolvimento cognitivo dos filhos, ou acesso a boas leituras e tecnologias digitais para pesquisas. Já as crianças de classe média são mais dedicadas aos estudos quando têm a presença, incentivo e assistência dos pais no cumprimento de tarefas da escola, assim como acesso a boas leituras, tecnologias digitais e internet. Essa é uma realidade triste e visível dentro das escolas públicas brasileiras.

A infância não é universal⁴, nem natural; ao contrário, está ligada às circunstâncias sociais e ao processo cultural. Embora a criança e a infância sejam consideradas de forma diferente de tempos em tempos e de contexto para contexto, uma coisa é comum em toda a sua diversidade: as crianças são vistas diferentemente dos adultos. Isso significa que os adultos precisam entender a práxis infantil.

A composição de uma Sociologia da Infância ocorreu especialmente em oposição à ideia de infância como elemento passivo de uma socialização conduzida por instituições e por adultos. Esse movimento geral é constatado pela Sociologia tanto de origem francesa como inglesa, que estão centradas na infância e nos processos de socialização/ participação. Essa nova visão da infância como construção social teve início com os estudos desenvolvidos por Ariès (1973), e foi ampliado por uma gama de novos estudiosos sobre o tema, que passaram a ver as crianças como atores de sua própria existência. Delgado e Müller (2005) acreditam que é preciso possibilitar o acesso a voz das crianças, pois trata-se de seres completos, biopsicossociais, mas além de dar acesso a voz, acreditamos ser imprescindível escutá-las.

Desse modo, os estudos sociais da infância vêm do século XIX, contudo, com caráter diferente do movimento contemporâneo, haja vista que estes consideram a interdisciplinaridade e a ênfase de áreas das ciências sociais e humanas. Coutinho (2016) ressalta que a expressão “novos estudos sociais da infância”, foi atribuído por Gunilla Halldén (2005), cujo marco são “os anos 1990 e contam com a grande contribuição da Sociologia da Infância, quando autores como Prout e James (1990) apresentam os princípios dos *childhood studies*” (Coutinho, 2016, p. 763).

As teses defendidas por esses dois autores demarcaram um lugar diferenciado para as crianças, no campo da produção do conhecimento, tendo em vista que propõe a ideia de criança-ator, em substituição à de criança-objeto.

Perante as inúmeras críticas a respeito da concepção ocidentalizada de infância, Alan Prout e Allison James⁵, também escreveram um livro sobre a reconstrução da infância com seis proposições para um novo paradigma.

As seis principais características desse novo paradigma, segundo James e Prout (1997), citados por Delgado e Müller (2005), são: 1. A infância socialmente construída é diferente da imaturidade biológica. É uma interpretação contextualizada no início da vida do ser humano

⁴ Não é universal, pois, nas pesquisas a partir de 1990, descobriu-se a existência de diferentes infâncias.

⁵ Alan Prout - professor de Sociologia e Estudos da Infância, desde 2005, no Institute of Education de uma das principais universidades do Reino Unido, University of Warwick.
Allison James Professora do Departamento de Sociologia Universidade de Sheffield Sheffield, Reino Unido.

com base nas crenças e culturas da sociedade. 2. A infância está entrelaçada com outras variáveis sociais, como gênero, etnia, classe, etc. 3. As perspectivas independentes das próprias crianças devem ser consideradas durante o estudo das crianças e da infância. 4. As crianças devem ser percebidas como participantes ativos, não apenas na construção de conhecimento sobre elas, mas também na construção da sociedade como um todo. 5. O novo paradigma da Sociologia da Infância é responder ao processo de reconstrução da infância. Mas, segundo Prout e James, a partir do ponto de vista teórico e empírico, essas seis proposições apresentadas ainda deveriam ser integradas, desenvolvidas e elaboradas.

Em sua obra, Prout e James, fizeram uma dura crítica aos conceitos responsáveis pela invisibilidade, passividade, incompletude e incompetência que as crianças exerciam no campo científico, reconstruindo a ideia de infância e colocando a criança em evidência como agente produtora de cultura e participação ativa na produção da sociedade que vive (Borba e Lopes, 2013).

Hoje, a Sociologia da Infância apresenta uma nova perspectiva, onde a infância consiste no modo como se concebem, produzem e se legitimam as experiências das crianças. De acordo com Martins:

[...] a Sociologia da Infância propõe um novo olhar perante a infância ao considerá-la uma estrutura social permanente, ou seja, uma estrutura histórica que, independente dos sujeitos que lhe atravessam, permanece com características próprias. Assim como, ressignificar o olhar perante a criança ao considerá-la um ator social, produtora de cultura e atuante em sua própria trajetória e na sociedade (Martins, 2019, p.15).

É preciso considerar a infância como uma estrutura social permanente para desenvolver esse novo olhar, a criança precisa ser considerada uma pessoa produtora de cultura atuante na sociedade e na sua própria vida.

Quando a infância é tratada como uma categoria estrutural permanente, entendemos que a criança não está separada, à parte da sociedade ou que esta passe a integrar a sociedade apenas quando adulto. A infância, enquanto categoria estrutural permanente, faz parte da sociedade na qual, a todo momento chegam crianças, assim como saem crianças porque deixam de ser crianças (Qvortrup, 2010).

A infância existe enquanto um espaço social para receber qualquer criança nascida e para incluí-la – para o que der e vier – por todo o período da sua infância. Quando essa criança crescer e se tornar um adulto, a sua infância terá chegado ao fim, mas enquanto categoria a infância não desaparece, ao contrário, continua a existir para receber novas gerações de crianças. (Qvortrup, 2010, p. 637).

Além de se manter distinta de outras categorias geracionais, também sofre modificações, ao longo da história, em função dos parâmetros sociais de cada época, ou seja, “a infância é uma forma estrutural permanente, mesmo que seus membros e concepções sempre mudem” (Müller e Hassen, 2009, p. 472).

Assim como a infância é diferente da fase adulta e da velhice, as infâncias ao longo do tempo se diferenciam (Qvortrup, 2010). Numa brincadeira de faz-de-conta, as crianças exprimem a realidade de onde vivem e convivem, mas quando grupos de crianças com realidades diferentes brincam, cada grupo vai expressar distintamente, o mundo em que convivem, assim temos deferentes infâncias. Fala-se em “infâncias”, no plural, “porque não existe uma única, e sim, em mesmos espaços têm-se diferentes infâncias, resultado de realidades que estão em confronto” (Nascimento, Brancher e Oliveira, 2008, p. 60), ou seja, são considerados os diversos modos como são vivenciadas suas experiências.

A noção de “invenção” ou construção social da infância está ligada à visão de que atitudes e comportamentos têm origem em períodos de tempo, sociedades e culturas específicas, ou seja, o sujeito infantil é constituído nas e pelas práticas culturais.

É importante destacar que as mudanças na sociologia ocorreram a partir da “virada cultural”⁶, focando um repensar sobre a centralidade da cultura e como esta interfere na vida social das pessoas, visto que, os processos sociais e econômicos necessitam ser entendidos como práticas culturais e discursivas, já que possuem significados e afetam nossa forma de viver (Hall, 1997). Dessa maneira, estudos sobre as práticas culturais são desenvolvidos como uma forma de resistência e fortalecimento de identidades dentro da estrutura organizacional da sociedade contemporânea. Assim, a experiência de uma criança britânica, por exemplo, será, certamente, muito diferente da experiência de uma criança brasileira, ou de uma criança chinesa, porque concebem diferentes práticas culturais em relação a como educar suas crianças.

Na abordagem sobre criança e infância, discutida pela Sociologia da Infância, dois aspectos importantes podem ser destacados em relação aos direitos das crianças na educação. Primeiro, a infância não existe de forma finita e universal e não pode ser descrita como tal, pois as percepções da criança e infância estão sempre situadas dentro de um contexto social, político e cultural. O segundo aspecto é que as crianças devem ser consideradas ativas, agentes sociais criativos, participantes nas relações sociais, cujos conhecimentos e pontos de vista são derivados de experiências de relacionamentos, ambientes e eventos (Nascimento, 2015).

⁶ Movimento de retorno a temas sociológicos ignorados pelo interesse ao estruturalismo e empirismo e que formou um campo de estudos em torno da cultura como conceito central, iniciado na Universidade de Birmingham em 1964(Hall, 1997).

Segundo Marchi (2017), a infância não pode ser entendida separadamente da sociedade e da política, porque estar fora da sociedade significa estar fora da sociologia, fazendo com que poucas perguntas sejam feitas sobre esse grupo, que, para muitos, é considerado excluído. Inserir a infância e as crianças no contexto político e social propicia melhor base para que questões sobre os direitos humanos das crianças sejam levantadas e abordadas. Assim, a questão sobre a negação dos direitos das crianças poderá, então, ser tratada como derivada da sociedade humana, e não da natureza humana.

A Sociologia da Infância defende que as crianças têm competência moral e política e devem ser consideradas como participantes e contribuintes para a sociedade, reconhecidas como pessoas, essencialmente indistinguíveis de outras, como sujeitos ativos, visto que ao entrar no mundo, agem sobre ele e suas ações afetam o cotidiano de todos - crianças e adultos (Corsaro, 2005).

O problema ocorre quando interesses econômicos e políticos hegemônicos, advindos da modernidade, sobrepõe o verdadeiro compromisso de proteger e permitir o desenvolvimento das crianças. A defesa dos direitos da criança e a ampliação das discussões das novas teorizações sociais, colocaram as crianças num lugar de destaque na sociedade (Dornelles e Fernandes, 2015).

Dessa maneira, muitos debates e pesquisas têm surgido no campo dos estudos sociais sobre a criança e a infância e seus direitos, na tentativa de superar uma concepção normativa de criança fortemente implantada, repensando o conceito de infância e reestruturando a relação adulto-criança nos processos de pesquisa.

Numa pesquisa, se o pressuposto é que as crianças são as melhores informantes no diz respeito a si mesma, então é o seu ponto de vista que deve ser considerado e ela deve ser ouvida, mas quando a criança é tão pequena que ainda não se expressa por meio da fala, é preciso pensar como se deve proceder nesses casos (Coutinho, 2016). “Muitas vezes, os estudos referem à importância de considerar a opinião das crianças, mas ao apresentar o percurso metodológico fica evidente que o que predomina é o interesse do pesquisador em fazer descobertas” (Coutinho, 2016, p. 765).

Nesse sentido, Coutinho (2016) chama a atenção para a coerência conceitual, teórica e metodológica, onde “muitos estudos anunciam um alinhamento conceitual com a ideia da criança-ator, por vezes até fundamentando teoricamente tal perspectiva, mas de modo geral não a sustentam metodologicamente e mesmo nas análises dos dados gerados” (p. 765).

Muitos estudos têm contribuído para a interação de áreas e tópicos temáticos diferentes em pesquisas com as crianças. Tem se constituído em um vasto campo, além de heterogêneo, tanto em áreas científicas de referência quanto em metodologias e, também, em relação as imagens de infância que são estabelecidas.

Dornelles e Fernandes (2015, p. 69), mostram as questões que envolvem as pesquisas com crianças:

As discussões que emergem dessas investigações se dão em torno de questões que versam sobre gênero, brincadeira, racialidades, culturas, o lugar da criança na pesquisa, família, ética na pesquisa, mídias, violência, infâncias ribeirinhas, cyber infância, docência e crianças, infância na rua e nas cidades, racismo e preconceito, corporalidade, abrigo e acolhimento, saúde, artes, políticas, consumo, escolarização de bebês, temporalidade, currículo, visualidades, literatura.

Além disso, Abramowicz e Oliveira (2010) ponderam que a sociologia não havia dado uma atenção especial às crianças pois as pesquisas estavam sempre direcionadas à escola e a família envolvendo uma discussão sobre serem incutidos nas crianças os valores da sociedade adulta.

A criança e sua infância saíram do interregno que estavam colocadas. A Sociologia da Infância faz algumas inflexões na tentativa de falar da criança e da infância a partir de outros referenciais e, também, prescreve novas e outras modalidades para entender o que é ser criança e ter uma infância (Abramowicz; Oliveira, 2010, p. 41).

As autoras acreditam que a interlocução da Sociologia com outras áreas de estudo tem sido “fundamental para ouvir as vozes das crianças e realizar estudos com as crianças a fim de compreender a infância vivida pelas crianças a partir de seu ponto de vista” (Dornelles; Fernandes, 2015, p.66).

A Sociologia da Infância também tem argumentado contra à invisibilidade, e segundo Brostolin (2021), a normatização é uma forma de invisibilizar e excluir a criança.

Delgado (2006, p. 18) explicita que:

[...] a modernidade configurou a norma social da infância, que podemos compreender como uma administração simbólica da infância expressa pela criação de regras, pela fundação de instituições e formulação de princípios e orientações. Essa norma é definida pelo princípio da negatividade da infância, ou seja, por um conjunto de interdições e prescrições que negam ações, capacidades ou poderes às crianças: elas não votam, não podem ser eleitas, não sabem e, por isso, têm de estudar; elas não se casam, não pagam impostos, não trabalham, não tomam decisões relevantes e não são puníveis por crimes.

Normas sociais, em sua gênese, e de forma prática, são “boas práticas de comportamento que regulam a forma como nós, seres humanos, interagimos com os outros” (Sermais, 2019, p. 1).

Com relação à norma social na infância, de acordo com Brostolin (2021), em referência a Marchi e Sarmento (2017), seria, então, “um conjunto de regras e disposições jurídicas e simbólicas que regulam a posição da criança na sociedade e orientam as relações entre elas e os adultos”. Contudo, a autora chama a atenção para o fato de constituir uma normatividade que “desconsidera as crianças que fogem do padrão considerado normal⁷ e as excluem, não colocando ao seu alcance os meios mínimos que as constituem crianças, deixando-as nas margens, ou seja, fora da norma” (Brostolin, 2021, p. 2). Nesse sentido, a autora ressalta que são milhões de crianças, no mundo afora, que se enquadram nesse contexto, onde a normatividade e as condições de vida reforçam o abandono e exclusão e que as:

[...] últimas décadas têm mostrado a profunda contradição entre a normatividade infantil produzida pela modernidade e as condições de vida das crianças vítimas do capitalismo financeiro, reforçando o abandono das crianças como sujeitos de direitos. Práticas e concepções de criança que se afastam da normatividade levam à exclusão de seu próprio estatuto social (Brostolin, 2021, p. 2).

A normatividade nas sociedades humanas designa ações ou resultados, e caso essa normatividade incorpore o bem-estar das crianças baseada no direito de proteção, provisão e participação, então é contraditório, visto que o capitalismo que visa o lucro a qualquer preço, tem negado os direitos às crianças assim como tem reforçado o abandono e a exclusão.

Segundo Sarmento (2003), o esforço para normalizar e homogeneizar tem consequências na criação de uma infância global, pois potencializou as desigualdades em relação à condição social, ao gênero, à etnia, local de residência e ao subgrupo etário que a criança está inserida. No âmbito da infância global existem várias infâncias e o outro lado da condição social da infância, na contemporaneidade, é a desigualdade e por essa razão esses efeitos devem ser analisados.

A abordagem e discussão sobre a normatividade da infância está muito ligada aos direitos da criança, e se alicerça, de forma bastante expressiva, no documento que emergiu da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança-CDC, de 1989, cuja aplicação e articulação com a pesquisa que aqui se descreve e será discutida no decorrer do texto.

⁷ Normal é aquilo que está dentro da norma imposta pela sociedade moderna.

Cena 1.2 PARTICIPAÇÃO: HISTÓRICO, CONCEITOS E RELEVÂNCIA PARA A CIDADANIA INFANTIL

Traçar um histórico da participação infantil é bastante complexo, tendo em vista que antes de Ariès (1973) pouco se discutia sobre a infância. Poucos autores haviam se dedicado a escrever sobre essa fase. Foi Ariès que buscou fazer um recorte da infância ao longo dos tempos e o reconhecimento da mesma na modernidade, o que contribuiu para que as crianças passassem, na atualidade, a serem vistas como dotadas de direitos.

A falta de uma história da infância e seu registro historiográfico tardio são indícios da incapacidade, por parte do adulto, de ver a criança em sua perspectiva histórica. Somente nos últimos anos o campo historiográfico rompeu com as rígidas regras da investigação tradicional, institucional e política, para abordar temas e problemas vinculados à infância (Ariès, 1973).

Na época medieval, não havia diferença nas faixas etárias, os estágios não eram bem delimitados, assim a vida procedia de forma igual. O poder de decisão e o poder sobre os corpos não era dado às crianças. Somente crianças como, os filhos dos reis, possuíam poder e chegavam a serem consideradas adultas pelos criados e cortesãos (Ariès, 1973).

Os teóricos da Idade Média não possuíam uma compreensão adequada sobre a infância, assim o termo idade foi relacionado a vários significados levando a fase de juventude até os 50 anos de idade. Segundo Ariès (1973), as idades foram divididas baseadas no físico e no nascimento dos dentes.

- Primeira idade: “é a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando a criança nasce e dura até os sete anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamado de *enfani* (criança), que quer dizer não falante” (Ariès, 1973. p. 36). Nessa idade as crianças não falam perfeitamente bem por não terem os dentes bem ordenados e firmes.
- Segunda idade: “[...] após a infância, vem a segunda idade ... chama-se *pueritia* e é assim chamada porque nessa idade a pessoa é como a menina do olho, [...] e essa idade dura até os quatorze anos” (Ariès, 1973. p. 36).
- Terceira idade: “[...] é chamada de adolescência, que termina no vigésimo primeiro ano, mas dura até 28 anos... e pode estender-se até 30 ou 35 anos” (Ariès, 1973. p. 36). Para o autor chama-se adolescência porque os membros são moles e aptos para crescer e receber vigor do calor natural e porque já podem reproduzir.
- Juventude: “[...] está no meio das idades, embora a pessoa aí esteja na plenitude de suas forças, e essa idade dura até os 45 anos, ou até os 50” (Ariès, 1973. p. 36). Essa idade

foi chamada de juventude por conta da força que a pessoa tem para ajudar os outros e a si.

- Senectude: “[...] está no meio do caminho entre a juventude e a velhice” (Àries, 1973. p. 36). Também é chamada de gravidade, pois nessa idade a pessoa é grave nas maneiras e costumes e não é velha.
- Velhice: acreditavam que a velhice que segundo uns durava até os 70 anos e segundo outros até a morte. “A velhice é assim chamada porque as pessoas velhas já não têm os sentidos tão bons como já tiveram, e caducam em sua velhice” (Àries, 1973. p. 36).
- *Senies*: “A última parte da velhice [...] O velho está sempre tossindo, escarrando e sujando [...] até voltar a ser cinza da qual foi tirado” (Àries, 1973. p. 37).

No século XVI, o conceito de infância estava ligado à ideia de dependência, pois *filis*, *valets* e *garçons* eram palavras empregadas em relações feudais ou senhoriais de dependência (Àries, 1973). O autor ainda comenta outros textos do século XIV que se baseavam na observação da infância e no comportamento para determinar as idades.

- Idade dos brinquedos: “[...] as crianças brincam com cavalos de pau, uma boneca, um pequeno moinho ou de pássaros amarrados” (Àries, 1973. p. 39).
- Idade da escola: “[...] os meninos aprendem a ler ou seguram um livro e um estojo; as meninas aprendem a fiar” (Àries, 1973. p. 39).
- Idade do amor ou dos esportes, da corte e da cavalaria: “festas, passeios de rapazes e moças, corte de amos, as bodas ou a caçada do mês de maio dos calendários” (Àries, 1973. p. 39).
- Idade da guerra e da cavalaria: “um homem armado” (Àries, 1973. p. 39).
- Idades sedentárias, dos homens da lei, da ciência, ou do estudo: “[...] o velho sábio barbudo vestido segundo a moda antiga, diante de sua escrivaninha, perto da lareira” (Àries, 1973, p. 39).

A língua foi determinante na compreensão das idades. Os autores que criaram as terminologias para infância eram latinos e desenvolveram sete temas sobre a infância, mas no Francês só havia três: *enfance*, *jeunesse* e *vieillesse*; é uma língua pobre em expressões, não colaborando com a nova concepção de infância. Dessa maneira, o termo infância, sem um sentido adequado, chegou até o século XVII (Àries, 1973).

O tema é a cena do evangelho em que Jesus pede que deixe vir a mim as criancinhas, [...] as miniaturas que se agruparam em torno de Jesus oito verdadeiros homens, sem nenhuma das características da infância, foram

reproduzidos em uma escala menor. Apenas seu tamanho distingue dos adultos (Ariès 1973, p. 50).

Na França contemporânea, a infância foi determinada pelo imaginário artístico e religioso e registradas em suas gravuras e pinturas entre os séculos XIII e XVII (Ariès, 1973). As crianças eram pintadas como homens miniaturas.

A participação das crianças, na época medieval, praticamente inexistiu, uma realidade que, na modernidade, pouco mudou, como se pode constatar no estudo desenvolvido por Nascimento, Brancher e Oliveira (2008, p. 52).

Na Idade Moderna, Descartes dá origem a um novo tipo de pensamento, que revoluciona a história da infância. Passam a ser analisadas, com existências separadas, uma fisiologia para o corpo e uma teoria de paixões para a alma. É a alma que dá ordem ao corpo e comanda seus movimentos. Com Descartes, então, ocorreu a supervalorização de dualismos, fortalecendo a visão positivista de conceber o mundo e o próprio homem. Em meio a este dualismo, surge no século XVII, nas classes dominantes, a primeira concepção real de infância, a partir da observação dos movimentos de dependência das crianças muito pequenas. O adulto passou, então, pouco a pouco a preocupar-se com a criança, enquanto ser dependente e fraco, fato este que ligou esta etapa da vida à ideia de proteção.

O conceito de infância se forma entre os séculos XVII e XVIII, quando passou a ser definida como uma fase de ingenuidade e fragilidade devendo receber a atenção necessária em relação à sua fragilidade e ingenuidade. Diante disso, o medo em relação à segurança das crianças resultou em perda da liberdade e institucionalização. Foi na Idade Média que a infância surgiu como categoria social e sua origem são a escola e a família.

A modernidade trouxe uma série de “procedimentos configurados da administração simbólica da infância” (Sarmiento, 2003, p. 5), ou seja, trouxe regras, normas e prescrições, muitas vezes não formalizadas, que condicionavam a vida das crianças como: “frequência ou não frequência de certos lugares por crianças, tipo de alimentação promovido ou proibido, horas de admissibilidade ou recusa de participação na vida coletiva” (Sarmiento, 2003, p. 5). O autor ainda faz referência a configuração de um “ofício de criança” ligado a atividade escolar e observado em seu comportamento como intrínseco ao desempenho ativo de seu papel social.

A escola foi expandida e universalizada, as famílias reorganizaram os dispositivos de apoio e controle infantil, os saberes disciplinares sobre as crianças cresceram de forma exponencial e “a administração simbólica conquistou novos instrumentos reguladores com a Convenção dos Direitos da Criança e com normas de agências internacionais (como a UNICEF, a OIT e OMS), configuradoras de uma infância global no plano normativo” (Sarmiento, 2003, p. 5).

O processo de construção de normas sociais da infância passou por diversas mudanças, ao longo dos tempos, sobretudo por meio de documentos legais sucessivos, em âmbito nacional e internacional, a fim de regular a vida das crianças e estabelecer padrões de relação entre Estado, família, adultos e crianças (Marchi; Sarmento, 2017). O documento resultante da Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças-CDC (1989) tem sido o mais referenciado em relação às normas da infância.

A Convenção sobre os Direitos da Criança foi adotada pela Assembleia Geral da ONU, em 20 de novembro de 1989, entrou em vigor no dia 2 de setembro de 1990. Trata-se do instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal, ratificado por 196 países, inclusive o Brasil.

Marchi e Sarmento (2017, p. 954) ponderam que se forem consideradas as perspectivas anteriores sobre os direitos das crianças, o CDC é como um marco de virada em relação a sua natureza e conteúdo, pois:

[...] o fato de, juridicamente, adotar o formato de convenção obriga os Estados signatários a aplicarem os seus princípios em leis e na ordem interna dos países, de modo que tenham maior impacto nos cotidianos das crianças e, no que diz respeito ao conteúdo, apresenta-se como símbolo de uma nova percepção sobre a infância e os direitos das crianças.

Partindo dessa nova percepção sobre os direitos, identifica-se, no documento, o direito da criança à voz ativa e tomada de decisão em relação a seus assuntos (direito de participação), e também o reconhecimento da não existência anterior sobre o fato de nem sempre o direito das crianças conflui com o direito dos pais (Marchi; Sarmento, 2017).

Ainda que as crianças participem em muitas atividades do dia a dia, fazer parte delas implica muito além de apenas participar, segundo se depreende nos direitos humanos. Brostolin (2021, p. 8), em referência a Tomás (2007), explicita que a participação das crianças exige certas condições, como grau de desenvolvimento, oportunidades educacionais e mesmo o bem-estar delas. A autora faz referência a diversos estudos sobre a participação infantil, entre eles a “Escada de Participação” de Hart (1992), uma das mais conhecidas. Esse autor usou a metáfora da escada para designar as etapas de participação situando oito degraus - três degraus de “não participação” e cinco degraus de “participação”.

Vejamos, primeiramente, o que representam os três degraus de não participação. O degrau mais baixo é o da “manipulação”, no qual se inserem as crianças que, em determinadas iniciativas/ações, sequer têm informação acerca dos objetivos, ou seja, “são usadas para comover ou alertar os destinatários” (Brostolin, 2021, p. 8).

O segundo degrau, o da “decoração”, representa as crianças que, conquanto ainda sejam usadas, deixam de ser manipuladas e passam a constituir figuras decorativas.

A parte da escada que aborda a não participação tem o último degrau caracterizado pelo “tokenismo” (simbolismo), que representa situações nas quais, à criança, aparentemente, dá-se voz, contudo, ela não possui, na verdade, autonomia para comunicar e emitir qualquer opinião acerca de alguma situação ou tema. Nesse caso, a participação da criança é apenas simbólica; ainda que estratégica, em relação aos direitos da criança, ainda não representa uma forma plena de participar.

Hart (1992), referido por Brostolin (2021), nomeia o primeiro degrau da etapa de participação infantil de “delegação com informação”. Aqui, embora a criança não tenha participação interventiva nas ações/situações, ela entende os objetivos e sabe que existem decisões que são tomadas em seu lugar. Nesse caso, já existe alguma ação positiva.

“Consulta e informação” é a denominação que recebe, do autor, o segundo degrau dessa etapa. Ele sugere que as crianças são consultadas e informadas sobre situações/ações, ainda que conduzidas por adultos; nesse caso, as opiniões que emitem já têm significado.

Na sequência, o autor da “Escada de Participação” sugere o degrau a que denomina “iniciativa adulta com partilha de decisões com a criança”. Nesse estágio da escada, um determinado projeto/ação é iniciado pelo adulto, as decisões são partilhadas com a criança; desse modo, ambos os atores - adultos e criança – têm participação. A escada termina com a ideia de participação integral da criança, que é iniciado e conduzido por ela, sem intervenção da parte de um adulto (Brostolin, 2017).

É notável, na teoria da “Escada de Participação” de Hart, que a dinâmica de participação da criança se amplia, à medida que os degraus avançam de nível. No entanto, eles não devem ser vistos como padronizados, porquanto se deve levar em conta contextos e nível de amadurecimento diversos.

Brostolin (2021) aponta que outras teorias e estudos sobre a participação infantil surgiram, subseqüentes ao de Hart (1992), algumas críticas, também; entretanto, estas não terão enfoque neste estudo. Destacamos que a perspectiva, aqui, é de participação infantil menos sistematizada por etapas ou níveis; explora-se a ideia de espaços diversificados que possibilitem essa participação e que oportunize a voz da criança.

Participação refere-se, geralmente, a compartilhamento de atividades. Também se pode aludir a um processo ou a um resultado. Porém, o foco principal da participação é o

processo de tomada de decisão. Há também uma distinção entre participação na tomada de decisão coletiva e em decisões individuais.

Corsaro (2011) assegura que a perspectiva sociológica deve ponderar tanto os amoldamentos e internalizações dos procedimentos de socialização como os processos de apropriação, reinvenção e reprodução concretizados pelas crianças. Esse conceito de participação dá significativa relevância ao processo coletivo das crianças, de como elas negociam, compartilham e instituem culturas com os adultos e com seus pares. Trata-se, portanto, da negação do conceito de criança como receptáculo passivo dos ensinamentos dos adultos.

Para Sarmiento (2007), a criação de consecutivas representações da criança ao longo da História contribuiu para a invisibilidade da participação infantil como ação social de significativa importância. Seja no aspecto histórico, científico e cívico, a infância tem sido vista a partir do olhar do adulto, que, por seu turno, negou-se, durante tanto tempo, a enxergar a criança como um ser integral.

As discussões sobre os direitos de participação das crianças no mundo dos adultos, implementados, inicialmente, pela Sociologia da Infância, tomaram um novo rumo, o da criança dotada não somente de direitos e deveres, mas de ação, portanto, o de indivíduo participativo. Nesse sentido, a Sociologia da Infância tem levado à reflexão sobre a criança como ator social, que deve, portanto, participar de sua própria socialização, assim como da reprodução e transformação da sociedade.

Essa participação, essa vivência cidadã proposta pela Sociologia da Infância tem aspectos essencialmente positivos. Para Pires e Branco (2007), a participação das crianças favorece a que tomem decisões, proporciona a manutenção dos direitos delas, faz com que se cumpram as responsabilidades legais, melhora os serviços a elas ofertados, constrói um senso de democracia, promove a proteção e melhora habilidades e autoestima.

Santos (2018) distingue três argumentos favoráveis à participação infantil: educação para a cidadania, inclusão das crianças na sociedade e fortalecimento do status das crianças em relação aos adultos. O argumento é da participação como um elemento essencial e moral de qualquer sociedade democrática, pois melhora a qualidade de vida, encoraja o bem-estar psicossocial, proporciona empoderamento, valor social, sentimento de adaptação, participação, inclusão, e consciência de democracia e cidadania.

Sobre a participação infantil, Fernandes (2005), em sua tese de doutorado intitulada “Infância e Direitos: a participação das crianças nos contextos de vida – representações, práticas e poderes” elucida que:

A Sociologia da Infância, ao considerar as crianças como atores sociais e sujeitos de direitos, assume a participação infantil como uma questão fulcral nas suas reflexões sendo considerada um aspecto fundamental para a ressignificação de um estatuto social da infância, no qual a sua voz e ação são aspectos imprescindíveis [...] a participação infantil [...] tornou-se um assunto incontornável em muitos dos discursos científicos efetuados acerca da infância (Fernandes, 2005, p. 113).

Entretanto, para haver, efetivamente, a participação da criança, é preciso que seja reconhecido o seu direito de participar, instituindo-se condições necessárias para que possa acontecer e criando-se elementos e/ou ambientes apropriados para tornar essa participação possível. Sabe-se, todavia, que colocar em prática essas três condições é uma empreitada complexa, tendo em vista que elas estão condicionadas a terceiros, ou seja, aos adultos e as concepções que têm sobre a relevância do direito de as crianças participarem e, também, dos meios necessários para que isso ocorra (Cunha; Fernandes, 2012).

Alderson (2005) esclarece que o direito à participação deu uma nova dimensão ao direito das crianças, pois as crianças eram excluídas da primeira geração de direitos: “proteção contra as interferências e direitos à integridade física e mental e à autodeterminação. Eram consideradas estando sob a proteção e o controle de seus pais” (p. 421).

A participação das crianças trouxe uma mudança, em termos de pesquisa, tendo em vista que as crianças passam a ser tratadas como sujeitos da pesquisa, e não como objetos da pesquisa, o que significa que

[...] elas podem “falar” em seu próprio direito e relatar visões e experiências válidas. [...] envolver todas as crianças mais diretamente nas pesquisas pode resgatá-las do silêncio e da exclusão, e do fato de serem representadas, implicitamente, como objetos passivos, ao mesmo tempo em que o respeito por seu consentimento informado e voluntário ajuda a protegê-las de pesquisas encobertas, invasivas, exploradoras ou abusivas (Alderson, 2005, p. 423).

Em outras palavras, para que a participação das crianças em pesquisas seja efetiva, elas precisam ser escutadas e sua participação deve ser considerada em todas as etapas do processo, precisam ter autonomia para serem protagonistas do processo. Ter autonomia significa ter a capacidade e o poder de governar-se, de tomar as decisões que lhe dizem respeito, contudo, isso não significa que ela pode tudo.

Nesse sentido, no Art. 12 do Decreto n. 99.710, de 21 de novembro de 1990, que promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança, é assegurado:

1. [...] à criança que é capaz de formular seus próprios pontos de vista o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados a ela, e tais opiniões devem ser consideradas, em função da idade e da maturidade da criança.
2. Para tanto, a criança deve ter a oportunidade de ser ouvida em todos os processos judiciais ou administrativos que a afetem, seja diretamente, seja por intermédio de um representante ou de um órgão apropriado, em conformidade com as regras processuais da legislação nacional (Brasil, 1990, p. 4).

A Convenção dos Direitos da Criança-CDC de 1989 assumiu caráter de tratado, na medida em que os países signatários se comprometem a cumprir os princípios de emergência para atender as necessidades das crianças. Essa ideia de emergência

[...] é importante, pois não designa uma origem, mas emergir significa que há um determinado momento em que se ‘dá a ver’, em que se visibiliza e também se enuncia a criança a partir de diversas forças, entre elas: econômicas, sociais, estéticas, literárias, médicas, sanitárias, pedagógicas etc., que fizeram emergir a partir do século XVIII esta forma, que é vazia no sentido e sem essência, denominada criança (Abramowicz e Moruzzi, 2016, p. 26).

A CDC se caracteriza por dar um enfoque diferente aos direitos da criança. O documento é considerado como um símbolo de um novo modo de entender a infância, pois, além de reconhecer a individualidade e personalidade de cada criança, ele incorpora uma série de direitos que têm sido agrupados em três categorias conhecidas como os três Ps⁸, a saber: a) direitos de proteção, b) direitos de provisão e c) direitos de participação (Soares, 2005).

Nos direitos de provisão são reconhecidos os direitos sociais da criança - saúde, educação, segurança social, cuidados físicos, vida familiar, recreio e cultura. Conquanto sejam considerados básicos de dignidade, são muitas as crianças que não desfrutam e que são tolhidas desses direitos, haja vista que são vítimas de abandono, privadas de convívio familiar, fadadas à pobreza e miséria, portanto, à exclusão (Montanha, 2020).

Quanto aos direitos de proteção, a CDC menciona os da criança em relação à discriminação, ao abuso físico e sexual, exploração, injustiça e conflito. Trata-se de direitos que, nitidamente, têm sido negligenciados e, até mesmo, naturalizados.

No que diz respeito ao terceiro “P”, atribuído aos direitos de participação, refere-se aos direitos civis e políticos, ou seja, “que abarcam o direito da criança ao nome e identidade, o

⁸ Ps: significa a letra P no plural já que se refere a três palavras que começam com a letra P - provisão, proteção e participação.

direito a ser consultada e ouvida, o direito ao acesso à informação, à liberdade de expressão e opinião, e o direito a tomar decisões em seu proveito” (Soares, 2005, p. 4).

De acordo com Brostolin (2021, p. 10), a participação é direito fundamental de cidadania, portanto “uma sociedade democrática deve garantir a participação de todos”. A participação é reconhecida como democrática quando

[...] a criança compreende do que trata o projeto e seu papel nele; as relações de poder e tomadas de decisão são transparentes; todas as crianças são tratadas com igualdade de direitos, levando-se em conta a idade, situação, etnia, habilidades e outros fatores; a participação é voluntária e as crianças têm a opção de não participar e são respeitadas as perspectivas e experiências infantis (Brostolin, 2021, p. 10).

É importante destacar que as crianças devem ser tratadas com igualdade de direitos considerando que sua participação é sempre voluntária e que devemos respeitar suas decisões. Embora tenhamos aqui destacado os direitos e a importância da participação das crianças, Tomás (2007), conforme citada por Brostolin (2021), ressalta cinco aspectos de tensão em relação à participação infantil que devemos considerar.

O primeiro deles é o fato de que a participação das crianças não exclui ou diminui a autoridade dos adultos, na verdade requer um processo de negociação sem risco para a criança, mas que ajude e oriente a promoção de sua autonomia à medida que se desenvolve. O segundo se refere “a falta de confiança do adulto nas competências da criança” (Brostolin, 2021, p.14).

O que não se pode esquecer é que educar envolve confiança, é um exercício gradual que demanda aprendizagens diferentes conforme a idade e experiência. O terceiro está relacionado à participação da criança em decisões que possam opinar sem responsabilidades que não estejam preparadas para arcar. No quarto, há referência à importância da educação para a participação democrática, as crianças podem escolher seus fóruns e ações, dependendo do seu contexto e de suas capacidades. No quinto é expressa a necessidade de adequação de espaços para a participação das crianças no contexto de organização e linguagem. “Família e escola adotam relações verticais, as relações de poder existem e a maioria das participações infantis são experiências limitadas e pontuais” (Brostolin, 2021, p.14).

É pertinente ressaltar que as crianças, aqui, são consideradas atores sociais, ainda que suas competências sejam diferentes das dos adultos, o que, entretanto, não muda a sua essência infantil, tampouco impede que elas tenham voz e direito de participação nos espaços que frequentam no dia a dia.

Cena 1.3. O PROTAGONISMO INFANTIL: POSSIBILIDADES

Antes de entrar na discussão sobre protagonismo infantil, torna-se relevante elucidar que essa terminologia tem causado muitas discussões e equívocos, pelo fato de ser utilizada por determinados autores como sinônimo de participação e, por outros, com um significado oposto. Para Pires e Branco (2007), o caráter polissêmico da terminologia protagonismo a torna passível de inúmeras interpretações e de outros conceitos, também polissêmicos, como: participação, responsabilidade social, identidade, autonomia e cidadania. Porém, os autores consideram que o emprego da palavra participação é mais usual por ser um termo mais fácil de ser usado pelas crianças, já que é de uso corrente da Língua Portuguesa, e, também, pela maior facilidade de explicar o que é participação.

Em nossa pesquisa vamos considerar a explicação de Schneider (2015) para Protagonismo Infantil. A autora defende que protagonismo infantil é a percepção da criança como alguém potente, capaz de criar formas de se comunicar e de se relacionar com o mundo desde o início da vida e, por isso, capaz de participar com autonomia de seus próprios processos de ensino e de aprendizagem.

Essa autora ainda faz referência ao fato de a criança ter se tornado foco das atenções, no trabalho pedagógico, no que diz respeito à sua participação, de modo especial na Educação Infantil. Ressalta que foi o Projeto Pedagógico das escolas municipais da cidade de Reggio Emília, no nordeste da Itália, que deu grande impulso a essa participação: “No local, pais e professores juntaram-se na construção de uma escola infantil, depois da Segunda Guerra Mundial, erguendo uma escola baseada em princípios cooperativos, na qual havia sempre três protagonistas centrais: crianças, pais e professores” (Schneider, 2015, p. 48).

A filosofia de Reggio Emília baseava-se na imagem da criança enquanto alguém que experimenta o mundo, sentindo-se parte dele desde o nascimento. Essa filosofia parte do princípio que toda criança tem muita curiosidade, desejo de viver, desejo e capacidade de se comunicar desde o momento do nascimento (Rinaldi, 2002). Segundo o autor, as crianças são capazes de

[...] criar mapas para a sua orientação simbólica, afetiva, cognitiva, social e pessoal. Por causa de tudo isso, uma criança pequena pode reagir com um competente sistema de habilidade, estratégias de aprendizagem e formas de organizar seus relacionamentos. [...] a nossa imagem é de uma criança que é competente, ativa e crítica [...] (Rinaldi, 2002, p. 76-77).

Esse contexto educacional serviu de modelo para as escolas e trouxe grandes contribuições para a Educação Infantil, haja vista que foi repensada e experimentou uma nova abordagem com as crianças. Malaguzzi (1999, p. 91) menciona, em relação à participação, que “elas são capazes, de um modo autônomo, de extrair significado de suas experiências cotidianas através de atos mentais envolvendo planejamento, coordenação de ideias e abstrações”.

Schneider (2015, p. 49), em referência a Edwards (1999), ressalta que em Reggio as crianças eram “protagonistas ativas e competentes que [buscavam] a realização através do diálogo e da interação com outros, na vida coletiva das salas de aula, da comunidade e da cultura, com os professores servindo como guia”.

Nesse sentido, os autores da Sociologia da Infância defendem essa autonomia proposta pelo protagonismo; ao ser aderida por outros, quem sabe um dia seja alcançada. Ainda que a concepção atual de infância coloque barreiras em relação ao protagonismo infantil, as crianças seguem participando de forma ativa da construção cultural.

Autores como Guizzo, Balduzzi e Lazzari (2019) acreditam que as crianças têm conseguido usar seu protagonismo em diferentes âmbitos: educacional, investigativo, publicitário, entre outros. Por outro lado, Sarmiento (2007) acredita que a institucionalização dos cuidados com a criança e o vasto tempo que passam envolvidas com a escola, o controle exercido pelos adultos e a pouca influência que elas têm em relação ao seu próprio ambiente são impedimentos para uma maior participação autônoma e, conseqüentemente, menos oportunidades para que as crianças se tornem protagonistas sociais.

Anteriormente, as crianças tinham oportunidade de realizar diversas tarefas ao lado dos adultos, quando da realização de atividades laborais. Entretanto, as crianças, ao adentrarem para a escola, passaram a vivenciar um espaço de intensa disciplina no qual se promoveu a separação do mundo do adulto do da criança, difundindo a ideia de que esta não estaria suficientemente preparada para a vida, que era um ser em construção e, portanto, um ser do futuro, que deveria passar por um estágio de preparação para o ingresso na vida adulta (Sarmiento, 2007).

Os princípios da Sociologia da Infância que sustentam o protagonismo infantil mostram que é necessário investimento na autonomia infantil. Isso não quer dizer que os adultos tenham que se submeter às vontades das crianças, mas sim por meio de um compromisso recíproco entre elas e os adultos. É muito mais produtivo pensar em interações nas quais se compartilham responsabilidades e decisões. Crianças e adultos precisam assumir responsabilidades distintas, porém, não menos importantes em todos os momentos, desde o

levantamento de uma ideia, passando pela sua discussão e realização, práticas que, entretanto, são inviáveis na sociedade atual, de acordo com o ponto de vista de Pires e Branco (2007).

A partir do momento em que se mudam as concepções sobre a infância, cria-se a possibilidade de transformar a maneira de se trabalhar com as crianças nos mais distintos espaços institucionais, oferecendo-se maior atenção para seus interesses, considerando-as, ouvindo seus anseios e ideias, de forma que a prática deixe de estar centralizada tão somente no adulto e abra espaços para o protagonismo infantil.

Nesse sentido, e a propósito desta pesquisa que envolve ações e voz de crianças de 4 e 5 anos de uma escola municipal de tempo integral de Campo Grande, MS,

O retratar das ações complexas das crianças exige a criação de múltiplos olhares sobre os contextos e sobre o modo como estes moldam as suas ações. Implica frequentemente a criação de estratégias metodológicas que lhe permitam diferentes modos de expressão e que mobilizam as competências que possuem em cada momento de pesquisa, que procuram completar o discurso falado das crianças com linguagens que dominam e retratam, dos modos como expressam essas realidades, por exemplo, de modo visual (Trevisan, 2015, p. 147).

Alderson (2005, p. 423), alerta para o seguinte:

Um dos maiores obstáculos, ao se fazer pesquisas com crianças, é infantilizá-las, percebê-las e tratá-las como imaturas e, com isso, produzir provas que apenas reforçam as idéias sobre sua incompetência. Isso pode incluir “falar com condescendência”, usar palavras e conceitos simples demais, restringi-las a dar apenas respostas superficiais, e envolver apenas crianças inexperientes e não as que têm experiências relevantes intensas e poderiam dar respostas muito mais informadas.

Considerando-se a pesquisa que aqui se delineia, há que se atentar para a pertinência dessa abordagem de Trevisan (2015, p. 146):

Interpretar as ações das crianças deverá ser feito tendo em conta um contexto histórico, social e temporal específico, muitas vezes contendo elementos que constroem as suas ações e interpretações. Nelas, o desafio é o de tentar manter-se fiel às realidades observadas, às suas explicações ao enquadramento que delas é possível fazer.

Por outro lado, analisar o protagonismo e participação infantil por meio de uma pesquisa exige que possibilidades metodológicas sejam consolidadas e cada vez mais apropriadas, sobretudo, quando se envolve as crianças na construção de conhecimento acerca de si, da sua participação. É fundamental, portanto, mobilizar “o pensamento crítico relativamente aos modos como entendemos a participação da criança na pesquisa” (Dornelles; Fernandes, 2015, p. 69).

Os caminhos a serem percorridos não exigirão uma revolução profunda em termos de métodos e técnicas. Há, sim, que se empreenderem mudanças na forma de considerar ontológica e epistemologicamente a criança como sujeito de conhecimento. Incluí-la como participante de uma pesquisa na qual ela própria é protagonista, remete à ideia defendida por Dornelles e Fernandes (2015, p. 68): “[...] não significa que velhos métodos e o conhecimento tradicional tenham de ser abandonados, mas sim que o acesso metodológico, a escolha dos métodos e a interpretação dos dados tenha de mudar”.

O intuito é propiciar um diálogo por meio do qual as crianças deixam de ser seres estranhos, como apontou Larrosa (2010), e passam a ser sujeitos com maneira própria de pensar e de interagir com o mundo, capazes de opinar e tomar decisões a respeito daquilo que constitui sua identidade e autonomia.

Assim, ver e escutar a criança é fundamental em qualquer estudo que envolve a infância. Olhar no sentido de enxergar, notar e escutar no sentido de ouvir, dar atenção ficam ainda mais pertinentes quando levam em consideração o princípio de transposição imaginária do real, comum a todas as gerações, constituindo-se em capacidade estritamente humana. É preciso levar em consideração uma concepção modificada da mente infantil, uma mente criando sentido, buscando sentido, preservando sentido (Andrade, 2016).

SEGUNDO ATO

A DANÇA NA INFÂNCIA: UM ESPAÇO DE PARTICIPAÇÃO E VIVÊNCIA CIDADÃ

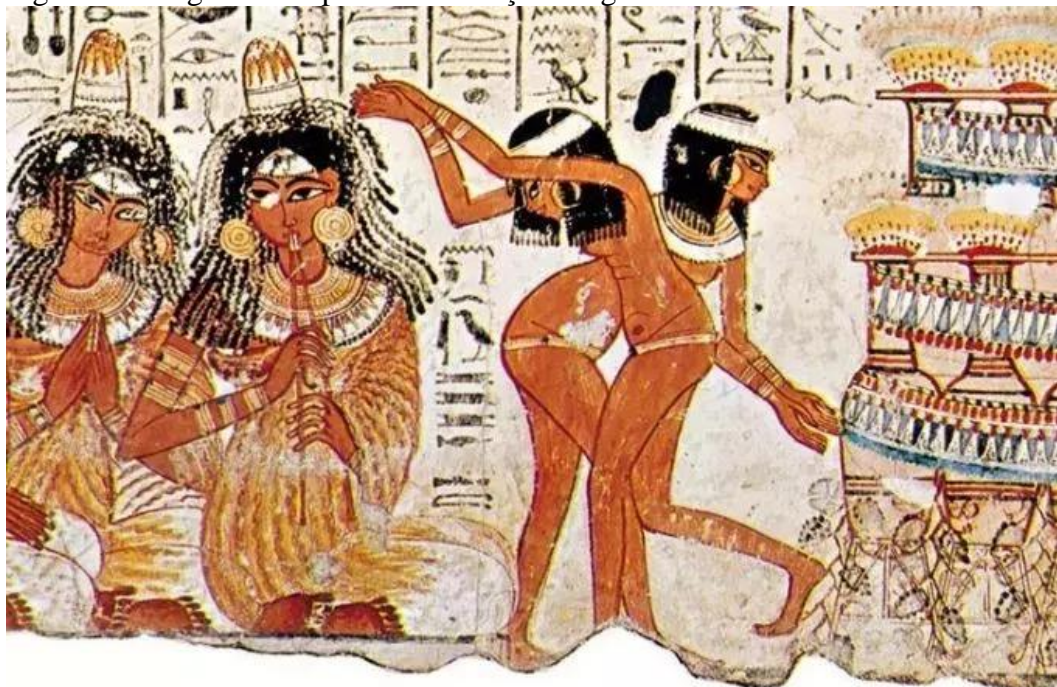
O segundo ato dedica-se a rever de forma breve a presença da dança na história da humanidade e na história do Brasil, para daí entender a importância da inserção da dança na educação como respeito às diferentes expressões corporais.

De todas as artes, a dança é a única que dispensa materiais e ferramentas, dependendo só do corpo. Por isso dizem-na a mais antiga, aquela que o ser humano carrega dentro de si desde tempos imemoráveis (Portinari, 1989, p.11).

A dança esteve presente na vida da humanidade desde a Pré-História, quando se dançava para agradecer à natureza pela sobrevivência, pela água, para pedir alimentos, conforme registrados na arte rupestre. Na Antiguidade, a dança ganhou um caráter mais sagrado, sendo realizadas em homenagem aos deuses (Langendonck, 2004).

A dança na Grécia, como no Egito e na Índia, sempre integrou rituais religiosos, mesmo antes de fazer parte das manifestações teatrais. Os cidadãos gregos, que acreditavam no poder das danças mágicas, usavam máscaras e dançavam para seus inúmeros deuses (Langendonck, 2004, p. 5).

Figura 1: Antiguidade – pintura da dança no Egito



Fonte: Jamille (2016)

Já na Idade Média, em função da expansão do Cristianismo, os movimentos corporais são considerados profanos. Mas a igreja não conseguiu interferir nas danças dos camponeses, que continuavam a fazer suas festas na época da sementeira e no início da primavera. Para não confrontar a igreja, os camponeses camuflavam suas danças introduzindo personagens como anjos e santos, o que ocasionou, mais tarde, que fossem incorporados nas festas cristãs e na igreja (Langendonck, 2004).

Com o Renascimento e o movimento de renovação, as cortes reais passaram a ter a necessidade de ostentar suas riquezas, e o fizeram por meio de festas em comemoração a datas de casamento, nascimento e aniversários. Segundo Langendonck (2004), a dança foi desenvolvida em Florença – Itália, no palácio da família Médici, por meio das festas e espetáculos denominados trionfi, simbolizando riqueza e poder.

No século XVI, o Brasil passava pelo processo de invasão e colonização. Os indígenas, além de não aceitarem trabalhar para os colonos, atacavam os povoados; desse modo, o governo de Portugal enviou os Jesuítas para “domá-los, subjugá-los” por meio da evangelização e educação.

Manuel de Nóbrega implantou o sistema de aldeamento em 1556, com o objetivo de facilitar a cristianização, pois ali eram reunidos indígenas de várias etnias, sem importar com suas diferenças culturais. Nóbrega elaborou um plano de estudos baseado no *Ratio Studiorum*, uma coletânea de regras, normas e deveres criada para regulamentar o ensino jesuítico, ou seja, todos que frequentassem escolas jesuíticas receberiam a mesma educação, de maneira uniforme. Funcionava como um manual de metodologia de acordo com os interesses da igreja; porém exceções tiveram que ser feitas no Brasil (Bortoloti, 2003).

Na visão dos invasores, havia uma realidade diferente, pois aqui viviam pessoas consideradas sem cultura, selvagens e pagãos que necessitavam ser civilizados, para isso a catequese deveria estar vinculada à educação. Por conta dessa realidade diferente, não havia como seguir estritamente o *Ratio Studiorum*, então, foram realizadas adequações e adaptações, contudo, sem que se perdesse o foco da conversão (Bortoloti, 2003).

A primeira adaptação foi em relação à língua. De várias línguas indígenas formularam uma Língua Geral, que era ensinada aos indígenas aldeados e estes serviam como tradutores, facilitando o aprendizado da Língua Portuguesa. Depois, as histórias da cristandade foram aproximadas aos mitos e histórias narradas pelos indígenas. Toda semelhança era apropriada pelos Jesuítas, como a imortalidade da alma, oposição entre bem e mal, o medo das entidades

do mal, a veneração de Zomé que passou a ser São Tomé, santidade que marcou passagem na Bahia entre outras histórias (Bortoloti, 2003, p.8).

A música e a dança são comumente usadas na cultura indígena em seus rituais e celebrações, percebendo isso, a música que falava do Deus cristão foi adaptada ao estilo indígena. O mesmo se deu com o teatro e dança que se mesclavam em espetáculos e dramas religiosos. “As toadas monótonas da música e da dança Guarani foram adaptadas pelos jesuítas para as festas do Divino Espírito Santo” (Ormezzano, 2013, p. 62). Dessa maneira, podemos dizer que a história da dança em nosso país tem origem indígena, embora também tenha tido influências africanas e portuguesas.

Com o passar do tempo, a dança desenvolveu sua autonomia, passou a ser uma forma de linguagem e ganhou o status de arte. A história mostra que a dança é uma manifestação corporal das mais antigas que acompanha o desenvolvimento da humanidade em relação à educação, ludicidade e religiosidade. Quando a dança é inserida na educação, permite que o aluno passe a conhecer a si e os outros, assim como passe a respeitar as diferentes expressões corporais (Silva e Nunes, 2023).

Em 2003, a professora e pesquisadora da UNICAMP, Marcia Strazzacappa, chamou a atenção para a escassez bibliográfica e de documentos nacionais sobre a dança na educação, afirmando que:

[...] ainda não temos sobre o que discutir, restringimo-nos a olhar com bons olhos o material produzido e a agradecer o empenho daqueles que o redigiram. A dança no Brasil, embora se gabe de exportar talentos, deveria se envergonhar com a produção limitada de pesquisadores e pensadores. Há uma carência de estudos sistematizados sobre essa área de conhecimento. Não é apenas a pesquisa para a criação coreográfica que carece de incentivos, mas também a pesquisa que produz reflexão, discussão, conhecimento e conteúdos teóricos (Strazzacappa, 2003, p. 75).

Após afirmar que havia uma produção limitada de pesquisas e pesquisadores sobre a dança na educação, fez uma projeção futura de melhoria desse quadro, visto que, na época, havia quinze cursos superiores de dança e mais uma dezena de pós-graduações (especialização, mestrado e doutorado). Isso certamente deveria aumentar o número de pesquisas e publicações.

Após uma pesquisa sobre a história da dança na educação em periódicos especializados, Silva e Nunes (2023), perceberam que mesmo a dança tendo uma interligação com a formação humana, ainda há um desinteresse da academia por este tema na historiografia da educação.

A dança, quando trabalhada na Educação Infantil, tem o objetivo de promover o desenvolvimento físico, social, emocional, e os valores artístico-culturais. Por meio da dança,

exploram-se e desenvolvem-se diretamente experiências corporais. Nas aulas as crianças podem aprender com as experiências do corpo, podem agir livremente em seus espaços e expressar os sentimentos e pensamentos por meio da comunicação corporal (Santos, Lucarevski e Silva, 2005).

A dança, dentro de um contexto social, é de grande importância como auxiliar na valorização de um pensamento crítico transformador, articulando a linguagem corporal com a verbal, conectando-as a conteúdos pedagógicos que garantam autoconhecimento e fortalecimento social (Tadra; Viol; Ortolan, 2009, p. 53).

Na faixa etária das crianças atendidas pela Educação Infantil, o trabalho corporal através da dança não deve priorizar uma técnica padronizada, tendo em vista que esta pode limitar os movimentos das crianças (Silveira, Levandoski; Cardoso, 2008). Na opinião de Marques (2011), alguns professores regentes e professores que lecionam arte e educação física na Educação Infantil estão trabalhando com dança pautada apenas na reprodução de técnicas didático-pedagógicas e tem como consequência a falta de espaço de criação, a educação bancária (passiva), o tecnicismo e a falta de reflexão crítica.

A adoção do lúdico como recurso pedagógico nas aulas de dança promove bons resultados na construção de conhecimentos e no desenvolvimento social, corporal, afetivo e cognitivo da criança, haja vista o caráter dinâmico, criativo e atraente desse recurso. Desse modo, constroem-se espaços para que as crianças vivenciem o conhecimento da dança como arte, com o objetivo de conhecê-la, apreciá-la e valorizá-la.

Lima (2009, p. 68) considera que

[...] o estudo e o aprendizado da dança incluem o conhecimento dos elementos da arte, a apreciação e a crítica (contexto), os repertórios dançados (improvisação), a composição coreográfica, o repertório das danças existentes (texto) e as estruturas do movimento (subtexto). Esses três aspectos – contexto, texto e subtexto – trabalhados juntos contribuem para o conhecimento da dança.

Apresentam-se, aqui, dois documentos que representam o que as políticas públicas almejam para a Educação Infantil, um da esfera federal, outro da esfera municipal. A primeira normativa da esfera federal é a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, de 2017, que organiza os cinco direitos de aprendizagem e desenvolvimento divididos em cinco “campos de experiências”, e separados por faixa etária.

Para os professores que atuam com dança na Educação Infantil, o interesse em especial é para o campo de experiência corpo, gestos e movimentos, que preconiza a relação entre a criança e o professor, e que viabiliza a emancipação dessa criança e lhe permite viver o mundo.

Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.) (Brasil, 2017, p. 37).

O documento ainda indica os objetivos de aprendizagem para cada faixa etária, ou seja, aqueles que os alunos devem alcançar ao final da etapa de Educação Infantil, em cada campo de experiência. A BNCC sugere os elementos que devem ser observados para que a criança se “socialize” com o professor do primeiro ano do Ensino Fundamental.

Outro documento que serve de base a este estudo é o caderno de Orientações Curriculares para a Educação Infantil: Jeitos de Cuidar e Educar da SEMED/SUPED/NUEI - 2017. A organização do material e as fundamentações teóricas transitam pelas seguintes temáticas: a Educação Infantil na rede municipal de ensino; cuidar e educar na Educação Infantil; concepção de infância, currículo na Educação Infantil; interações e brincadeiras: eixos norteadores do currículo na Educação Infantil; os objetivos da Educação Infantil; os direitos de aprendizagem das crianças de 0 a 6; e os campos de experiências e conhecimentos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Os cinco campos de experiência já mencionados na BNCC, são mantidos, acrescidos do campo de Experiências e Conhecimentos “Mundo Social e Natural: investigação, relação, transformação e preservação”, formulado pelo Núcleo de Educação Infantil da SEMED/Campo Grande.

Com relação ao campo de experiência Corpo, Gestos e Movimento, o entendimento é de uma construção teórica e prática voltada à criança como um ser social. A dança é citada como conteúdo desse campo de experiência, sendo uma ferramenta de aprendizagem da criança.

A dança é uma das manifestações do movimento corporal associada ao desenvolvimento das capacidades expressivas das crianças. É uma linguagem pela qual as diferentes culturas significam acontecimentos em suas vidas. Sendo assim, as crianças em contato com a dança desde muito pequenas, aprendem com adultos e com outras crianças, a imitar, criar e recriar movimentos dançados a partir dos estímulos sonoros, táteis, imagéticos e cinestésicos (Campo Grande/MS, 2017, p. 50).

Na realidade, os movimentos de dança incorporam diversas atividades, em áreas diversas de aprendizagem, haja vista que utilizam recursos de ritmo e de expressões, com a finalidade de “oportunizar vivências corporais e artísticas, de maneira interdisciplinar aos

demais conteúdos do currículo, visando à formação integral dos alunos no desenvolvimento das múltiplas dimensões: cognitiva, motora, social e afetiva” (Sousa; Hunger, 2019, p.2).

Cena 2.1 A DANÇA NA EDUCAÇÃO

A dança é uma das mais antigas artes expressas pelo homem e marcou vários períodos históricos. O homem dançava para expressar-se, dançava pela sobrevivência, dançava para a natureza e em forma de agradecimento. Ao evoluir, o homem agregou características sagradas e gestos místicos à dança. “Assim como o amor e a religião foram as primeiras emoções do homem, a dança foi a maneira primitiva de expressão humana” (Alderson, 2005, p. 38).

A harmonia entre corpo e espírito era o ideal da perfeição para a civilização grega, e os exercícios de esporte e da arte da dança “eram integrados desde a infância à formação do soldado - cidadão” (Nanni, 2008, p. 11). Na Idade Média (476 a.C. até 1453), segundo o mesmo autor, a dança passou por um período de instabilidade, sendo considerada profana. Esse mesmo período foi chamado pelos renascentistas de idade das trevas.

A dança ressurge no Renascimento e, apreciada pela nobreza, ganhou um aspecto social que a tornou mais complexa. Por volta do Século XIII, iniciou-se a distinção entre a dança de camponeses e a dança dos nobres.

Basicamente, consistiam nas mesmas danças; contudo, os cavaleiros cultivavam a galanteria e com roupas mais refinadas modificaram os movimentos para adaptá-los à limitação de movimentos no tronco e coluna e eliminação das danças altas (executadas com saltos). Este é o ponto de partida para a separação entre as danças populares dos camponeses e as danças eruditas praticadas pelos nobres (Knackfuss, 1988, p. 28).

Ao mesmo tempo em que os nobres iniciavam o ensino específico e o aperfeiçoamento dos movimentos, os camponeses continuavam a ser ensinados pela família e comunidade. Em matéria no site Brasil Escola, da Uol, há o relato de que, ao longo da história, a dança foi associada também ao universo pedagógico, pois além de uma forma de diversão e espetáculo ela é “educação”. Na educação, ela está voltada para o desenvolvimento global da criança e do adolescente, favorecendo todo tipo de aprendizado que eles necessitam (Silva Lima, 2020). Considera-se, desse modo, que a dança tem grande valor pedagógico, haja vista que auxilia no desenvolvimento do aluno, facilita a aprendizagem e resulta em conhecimento. De fato, a dança constitui, também, uma forma de educação.

Pereira (2001, p. 32) observa que:

[...] a dança é um conteúdo fundamental a ser trabalhado na escola: com ela, pode-se levar os alunos a conhecerem a si próprios e/com os outros; a explorarem o mundo da emoção e da imaginação; a criarem; a explorarem novos sentidos, movimentos livres [...]. Verifica-se assim, as infinitas possibilidades de trabalho do/para o aluno com sua corporeidade por meio dessa atividade.

Trabalhar com a dança dentro de uma visão pedagógica vai muito além do que ensinar gestos e técnicas aos alunos. Na verdade, trabalhar com a dança permite ensinar, de maneira mais divertida, todo o potencial de expressão do corpo humano. Trata-se, então, de um recurso pedagógico para desenvolver uma linguagem diferente da fala e da escrita, e, sobretudo, para promover a socialização com os pares.

Com o passar do tempo, a dança ganhou mais espaço, no contexto educacional. Durante um bom tempo ela esteve relacionada à Educação Física, de modo a ser incluída na formação desses professores. A disciplina ganhou importância e passou a fazer parte dos currículos das licenciaturas de Educação Física, em abrangência nacional. Esse novo currículo mostrou a necessidade de o profissional em Educação Física desenvolver competências em termos de dança em suas diferentes manifestações (Silva Lima, 2020).

Ainda existem escolas em que a dança está restrita à Educação Física, em função da formação do professor que trabalha com a disciplina arte, ensinando artes visuais e música, mas não com a dança, devido à grade curricular; contudo, há escolas que a oferecem como uma atividade extracurricular.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) instituiu o ensino obrigatório de Arte em território nacional: “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Brasil, 1996). A proposta visava o desenvolvimento cultural dos alunos, no sentido de despertar o interesse pela arte e, automaticamente, a consciência corporal. Entretanto, na realidade ainda há escolas, em nosso estado, que não trabalham a disciplina, pelo fato de não terem professores habilitados ou por diversos outros motivos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento publicado em 1997, incluíram, pela primeira vez na história do país, a dança, em seu rol de disciplinas. Os principais objetivos da dança seriam “valorizar diversas escolhas de interpretação e criação, em sala de aula e na sociedade, situar e compreender as relações entre corpo, dança e sociedade e buscar informações sobre dança em livros e revistas e ou em conversas com profissionais” (Brasil, 1997).

O ensino da dança, então, é visto como uma atividade educativa, recreativa e criativa, além de ser uma oportunidade de propiciar situações para a construção do conhecimento, independentemente de se estar brincando, pulando ou dançando. Teoricamente, essa proposta é bastante significativa dentro da atual visão de educação; porém, a prática carece de ser reavaliada, na medida em que nem sempre consiste em um recurso para o aprendizado, mas como uma forma de descanso, de diversão e, até mesmo, um recurso que preencha alguma lacuna em relação ao conteúdo programático (Silva Lima, 2020).

Contudo, conforme acrescenta a autora, inserida ao conteúdo escolar, a dança não visa à formação de bailarinos, mas consiste em oferecer ao aluno uma relação mais efetiva e intimista com a possibilidade de aprender e expressar-se criativamente através do movimento. O papel da dança na educação, portanto, é o de contribuir com o processo ensino-aprendizagem, de forma a auxiliar o aluno na construção do seu conhecimento.

Hoje a dança é compreendida por seu valor em si, “muito mais do que um passatempo, um divertimento ou um enfeite. A dança é tão importante quanto falar, cantar, brincar, inclui uma riqueza de movimentos que envolvem corpo, espírito, mente e emoções, que enriquece a aprendizagem” (Silva Lima, 2020, p.5).

Cena 2.2 A DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Geralmente as crianças gostam de dançar. Quando se aborda a dança como instrumento pedagógico na Educação Infantil, ainda existem dúvidas sobre os motivos de isso ser importante, o que leva a se pensar em como ela deve ser abordada na escola, de modo especial nessa fase do processo educacional.

De acordo com Santos, Adjunto e Souza (2019), um excelente método de desenvolvimento da criança, na Educação Infantil, ou seja, nos primeiros anos escolares, é o lúdico e as diversas possibilidades que ele propicia. As atividades lúdicas abrem espaço para que as crianças criem, imaginem e representem a realidade e as experiências adquiridas. O próprio Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998b), que, conforme já mencionado, serve de guia para as atividades que são desenvolvidas nessa etapa escolar, faz destaque à importância da ludicidade para a construção do conhecimento. Aqui estão incluídos os jogos, as brincadeiras, os contos, as cantigas de roda, o teatro infantil e a dança, como práticas que são prazerosas, por meio das quais a criança desenvolve a afetividade, a sociabilidade e a criatividade.

Outro aspecto importante, outro benefício da dança na Educação Infantil, conforme considerado pelas mesmas autoras, é que “a mesma acaba se tornando um estímulo importante para todas as outras atividades que serão propostas durante a permanência da criança no espaço escolar infantil” (Santos; Adjunto; Souza, 2019, p. 9).

Laban (1990) defende a dança como instrumento educativo e considera que ela pode ser uma forma de as crianças terem percepção das atividades comuns que realizam todos os dias, em todos os lugares. Veja-se o posicionamento desse autor:

Os movimentos na dança se manifestam na riqueza dos gestos e nos passos utilizados no dia-a-dia: em qualquer ação o homem faz uso de movimentos leves ou fortes, diretos ou flexíveis, lentos ou súbitos, controlados ou livres podem ser utilizados como meios de comunicação não verbal que é o objetivo da dança, além de desenvolver outros pontos característicos da compreensão corporal de quem se utiliza da dança (Laban, 1990, p.12).

Tomem-se como exemplo os movimentos comuns que fazem parte do dia a dia das crianças, e que podem ser incorporados à dança: equilíbrio, lateralidade, direção, sentido, olhar, movimentar os braços, caminhar, correr, rolar, pular, entre vários outros. Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – de Arte endossam essa abordagem quando sugere que “correr, pular, girar e subir nos objetos são algumas das atividades dinâmicas que estão ligadas à sua necessidade de experimentar o corpo não só para seu domínio, mas para a construção de sua autonomia” (Brasil, 2000).

Considere-se, ainda, que, ao dançar descontraidamente na escola, a criança percebe o espaço ao seu redor, os colegas que dançam com ela, o ritmo e a melodia da música que toca, o peso de seu próprio corpo, entre outros fatores. Caberá, ao professor, propor as atividades, mediá-las e observar com atenção as crianças; desse modo, ele consegue identificar as características de cada uma delas e a maneira como reagem ao processo educativo.

Entre as propostas para a prática da dança, o professor pode estimular os alunos a ampliarem seus movimentos e descobrirem variações, por exemplo, de firmeza, leveza, força, direção, fluência, expansividade, lentidão etc. Além disso, também se pode levar esses alunos a experimentarem diferentes emoções que a dança pode despertar: alegria, surpresa, frio, medo, amor, serenidade etc.

A dança, por se tratar de uma atividade também socializadora, ao interagirem no grupo, as crianças ajudam umas às outras nas descobertas e aprendizados possíveis. Desse modo, listam-se, a seguir, algumas contribuições da dança na Educação Infantil, que estão expostas na plataforma educacional para comunicação escolas “Smatschool” e são relevantes neste estudo:

[...] a descoberta do próprio corpo e das possibilidades de movimento; estímulo da criatividade e formas variadas de expressar sentimentos; ganho de autonomia e inteligência cinestésica-corporal; aumento da sensibilidade às experiências vivenciadas; obtenção de novas formas de olhar o mundo; desenvolvimento de coordenação motora, resistência, força, flexibilidade etc.; ampliação da autoestima; criação de elos afetivos e sociais; conhecimento sobre a cultura, a história e o mundo de maneira geral; construção de uma identidade individual (Smartschool, 2021).

Como se observa, a proposta da dança na Educação Infantil visa “direcionar o processo educativo para o desenvolvimento integral da criança, por meio do qual ela pode agir e integrar a sociedade de uma forma mais flexível, inovadora e responsável”. Urge, para tanto, que escola e professores tenham condições de oferecer atividades que envolvam a dança como método auxiliar no desenvolvimento global das crianças da Educação Infantil.

A Educação Infantil, assim conhecida após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, abrange a educação e o cuidado de crianças de 0 a 5 anos de idade. Trata-se da primeira etapa da Educação Básica, uma vez que a educação se inicia nos primeiros anos de vida.

Essa etapa da educação, apesar de todas as mudanças jurídicas em seu favor, ainda é pouco reconhecida em suas especificidades. Almeida (2013) refere-se a Wallon (1941; 1975), que estudou a origem dos processos mentais e concebe o desenvolvimento humano como um processo nunca acabado, em movimento, que aceita regressões, saltos, contradições e conflitos.

Para esse autor, a fase entre 3 e 6 anos, nomeada de personalismo, se caracteriza como um período de construção de si como um ser diferente de outros seres; um processo de discriminação eu-outro [...]. Wallon (1975) explica que as ações cotidianas de andar, correr, saltar, são atividades dinâmicas ligadas à necessidade de experimentar o corpo para o domínio dos movimentos e para a construção da autonomia. Para ele, as ações corporais são molas propulsoras de reconhecimento do mundo e de aprendizagem da criança (Almeida, 2013, p. 1).

A dança na escola não é a arte do espetáculo, mas é a educação através da arte, conforme já referido. Tem grande importância para que os objetivos da Educação sejam alcançados, de modo especial o de se desenvolverem os aspectos afetivo e social. Nesse sentido, essa prática propicia ao aluno grandes mudanças internas e externas, no que se refere ao seu comportamento, em relação à forma de se expressar e pensar.

O trabalho com a dança na escola envolve questões que vão além do currículo e planejamento, haja vista que engloba a hierarquização dos saberes, a visão de arte e de ensino e a formação dos professores, que, para realizar as propostas descritas nos documentos

educacionais, precisam possuir o mínimo de conhecimento da área. Nesse sentido, a dança, assim como as outras linguagens artísticas, é uma área específica que tem seus conteúdos próprios.

TERCEIRO ATO

MÉTODO, CONTEXTO E SUJEITOS: A PESQUISA COM CRIANÇAS

Neste terceiro ato descrevemos algumas pesquisas desenvolvidas com crianças, bem como as metodologias empregadas; abordamos, também, sobre a escola de tempo Integral, suas atividades curriculares, entre elas a dança, para que seja possível entender o funcionamento da escola lócus da pesquisa e quem são as crianças que participaram.

Cena 3.1 PESQUISA COM CRIANÇAS

Realizar uma pesquisa com crianças visa compreender de que maneira elas agem, comunicam-se, aprendem e interagem nas relações corporais e afetivas, na medida em que elas recebem influências e influenciam a partir das experiências vividas no campo. “Adentrar nesse universo é sem dúvida um dos grandes desafios aos pesquisadores que buscam pesquisar com as crianças, incluindo-as na geração de dados como protagonistas, como agentes sociais ativos de suas primeiras impressões do mundo” (Beber; Barbosa, 2019, p.63).

Sarmiento (2011, p. 27) afirma que “[...] estudar as crianças como actores sociais de pleno direito, a partir do seu próprio campo, e analisar a infância como categoria social do tipo geracional é o objetivo a que se tem proposto a Sociologia da Infância”. A pesquisa com crianças, e não sobre elas, possibilita que, efetivamente, ocupem uma posição de protagonistas nos estudos científicos.

Brostolin e Azevedo (2021, p. 3) explicitam que “A pesquisa com crianças apresenta diversas possibilidades de ver a compreender as crianças, seus pontos de vista, bem como de reconhecê-las enquanto sujeitos culturais, sociais, históricos e possuidores de direitos, os quais precisam ser considerados”. Essa modalidade de pesquisa demanda aprofundamento sobre quem “são as crianças, o que elas têm em comum, o que partilham entre si em várias regiões do Brasil e em outros países e o que as distingue umas das outras. É preciso romper com as representações hegemônicas” (Delgado; Müller, 2005, p. 167). De acordo com as autoras, elas são diferentes, umas das outras, em todos os aspectos: no modo de serem e de estarem no mundo, de como se socializam, no nível de aprendizado, no modo como trabalham e agem, como brincam; também nos gostos que têm, nas vestimentas que usam. Há que se pensar, portanto, nos significados que são atribuídos, pelos adultos, às crianças e às culturas próprias.

Tem-se presenciado, já há alguns anos, uma crescente preocupação - e o decorrente aumento de pesquisas - em se conhecer a vida e o cotidiano das crianças a partir da própria perspectiva delas. Todavia, ter acesso a esse mundo não é necessariamente fácil, tendo em vista alguns desafios, quais sejam: a) o impasse da aceitação do pesquisador por parte das crianças; b) a necessidade de o pesquisador refletir e debater as diferenças que envolvem questões comunicativas, comportamentais, cognitivas, relações de poder, interesses e o próprio tamanho físico; c) o reconhecimento de que adultos e crianças têm um modo diferente de conhecer, viver, experimentar e agir no mundo (Ramos, 2012).

Campos-Ramos e Barbalho (2014) fazem referência a alguns estudos, como os de Kellet (2005) e de Natividade e Coutinho (2012), que apontam a necessidade de se ter um novo olhar em relação à participação das crianças, à importância da perspectiva e voz delas, além de se dar mais valor à originalidade de suas contribuições. Nas pesquisas com crianças é possível investigarem-se os sentidos e significados que elas dão a aspectos cotidianos. Além do mais, elas podem desenvolver sentimentos e percepções, e construir elementos iniciais de identidade. Assim, tenta-se valorizar o protagonismo infantil, e, desse modo, romper com a concepção dominante de que criança é aquela “que não tem fala”, conforme observado por Souza (2008, p. 175) e com a visão predominante de infância adultocêntrica.

Veja-se, nesse sentido, o que Xavier Filha (2014, p. 46) observa:

Crianças há muito tempo fazem parte de pesquisas em geral; no entanto, nem sempre na condição de sujeitos, sujeitos de direitos, atores/atrizes sociais, colaboradore/as, co-autores/as em condições de participação de voz e vez. As crianças têm muito a dizer; para as escutar, porém, é preciso propiciar espaços e condições.

Alderson (2005) explicita que no contexto internacional na década dos anos 1990 e primeira década de 2000, inaugurou-se uma nova dimensão dos direitos das crianças, os chamados direitos de participação. Tradicionalmente, elas sempre foram privadas do direito à autonomia, de proteção contra interferências, dos direitos à integridade física e mental e à autodeterminação, tendo em vista que viviam sob a proteção e o controle de seus pais. Assim se expressa a autora:

Inicialmente preocupadas com as vítimas de guerra, as declarações internacionais dos direitos da criança enfatizaram sua necessidade de proteção contra o menosprezo e os abusos e de receberem bens e serviços. Até recentemente, as pesquisas sobre crianças refletiam essas prioridades e costumavam medir os efeitos das intervenções de saúde ou educação sobre suas vidas, ou suas necessidades, tais como avaliadas por adultos, ou ainda

investigavam seu desenvolvimento e sua socialização graduais rumo às competências dos adultos (Alderson, 2005, p. 421).

Essa nova dimensão dos direitos de participação das crianças já estava prevista na Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989) e se referem à participação de crianças nas atividades e decisões que são voltadas a elas próprias. De acordo com Alderson (2005), esses direitos são descritos mais especificamente em três artigos, dos 54 constantes na Convenção, os artigos 12, 13 e 31, respectivamente, os quais preveem que os Estados devem garantir:

[...] à criança que for capaz de formular seus próprios juízos o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados a ela, levando-se devidamente em consideração essas opiniões, em função da idade e maturidade da criança (Art. 12);
 [...] o direito à liberdade de expressão. Esse direito incluirá a liberdade de procurar, receber e divulgar informações e idéias de todo tipo [...] por meio das artes ou por qualquer outro meio escolhido pela criança [...] (Art. 13);
 [...] o direito da criança ao descanso e ao lazer, ao divertimento e às atividades recreativas próprias da idade, bem como à livre participação na vida cultural e artística (Art. 31) (Alderson, 2005, p. 421).

Com relação à realização de pesquisas em ambientes educacionais não existe um consenso entre pesquisadores que desenvolvem estudos sobre a infância. Alguns questionam sobre a viabilidade de desenvolvê-la em escolas ou centros de Educação Infantil, haja vista se tratar de contextos institucionalizados nos quais as crianças “estariam confinadas e até mesmo ‘reprimidas’ em suas culturas infantis” e, nesse sentido, poderia ser “um contrassenso e até um impeditivo para a realização de pesquisas com crianças”, o que “dificultaria a livre expressão delas”! (Xavier Filha, 2014, p. 59).

Essa mesma autora, em referência a Paraíso (2012), considera que o objeto de estudo e o problema de pesquisa formulado devem levar à invenção dos modos de pesquisar, além dos espaços que se consideram importantes ao estudo. No caso desta pesquisa, o espaço da escola constituiu-se um importante *lócus* de estudo, pois é local de vivência de muitas crianças que passam, ali, inúmeras horas de suas existências. Há muito o que se pesquisar nesse espaço, e as crianças têm muito a dizer sobre si, “sobre o que pensam de si nesse local, sobre como podem e pensam ressignificá-lo” (Xavier Filha, 2014, p. 59).

Delgado e Müller (2005) explicitam que, provavelmente, pelo fato da pesquisa com crianças se tratar de um tema recente, ainda são detectadas lacunas em relação a trabalhos sobre metodologias de investigação com crianças e a cultura delas. É mais comum encontrarem-se textos nos quais os relatos de pesquisa referem-se a análises de entrevistas, de desenhos, observações participantes acompanhadas de diários de campo etc.

Nesse sentido, as autoras questionam:

Como nós, adultos, podemos realmente apreender as culturas infantis e os modos de ser e estar no mundo das crianças?

Será que nossas conhecidas estratégias metodológicas dão conta desse intento?

Como podemos criar formas de aproximação com as crianças, que permitam obter certa aceitabilidade e credibilidade nos grupos infantis?

Que escolhas metodológicas possibilitam descentralizar parte dos olhares “adultocêntricos” / etnocêntricos que costumam predominar em nossas análises? (Delgado; Müller, 2005, p. 163).

Toda criança possui facilidade em fazer amizades e conversar, quando alguém se aproxima e inicia um diálogo, principalmente quando estão seguras ao lado dos pais ou professores. Desse modo, acreditamos que não seja preciso criar formas de aproximação, mas aproximar-se mesmo, conversar e brincar, de modo a que elas se soltem. Com relação à credibilidade, destacamos que se conquista a criança por meio da verdade, não por meio de promessas que não se podem cumprir. Consideramos ideal a metodologia personalizada, ou seja, compatível com o público-alvo e suas especificidades, além de humanizada, privilegiando o mundo infantil. Desse modo, é importante conhecer primeiramente o público, seus hábitos, suas habilidades e preferências para, então, escolher as práticas pedagógicas que irão contribuir para a aprendizagem e seu desenvolvimento integral.

Campos-Ramos e Barbalho (2014) mencionam que estudos com crianças se justificam pelo fato de promoverem ações que se revertam em favor delas e em mudanças que as beneficiem e à sociedade como um todo. As autoras destacam a preocupação em se refletir sobre cuidado e educação de qualidade, e se respeitar as crianças como sujeitos históricos em suas múltiplas formas de expressão.

Contudo, a participação das crianças envolve ajustes e até mudanças de métodos e assuntos de pesquisa. “Reconhecer as crianças como sujeitos em vez de objetos de pesquisa acarreta aceitar que elas podem ‘falar’ em seu próprio direito e relatar visões e experiências válidas”. De acordo com Alderson (2005, p. 423):

[...] logo, envolver todas as crianças mais diretamente nas pesquisas pode resgatá-las do silêncio e da exclusão, e do fato de serem representadas, implicitamente, como objetos passivos, ao mesmo tempo em que o respeito por seu consentimento informado e voluntário ajuda a protegê-las de pesquisas encobertas, invasivas, exploradoras ou abusivas.

A autora chama a atenção sobre alguns aspectos que dificultam e até impedem, ou inviabilizam pesquisas com crianças. O primeiro deles é percebê-las e tratá-las como imaturas, ou seja, infantilizá-las, o que pode, na verdade, reforçar a ideia de que sejam incompetentes. A

fala condescendente, infantil, o uso de palavras e conceitos excessivamente simples, ou mesmo a seleção apenas de crianças inexperientes, em vez de incluir as que têm experiências (Alderson, 2005). A autora aponta um segundo aspecto, o da ideia comum “de que o consentimento dos pais ou professores basta, e que as crianças não precisam ou não podem exprimir seu próprio consentimento ou recusa a participar de pesquisas” (Alderson, 2005, p. 424). Contrariamente a essa ideia, e para evitar essa forma de obstáculo, a autora desta pesquisa utilizou o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido-TALE.

A entrada no campo da pesquisa com crianças requer cuidados éticos, pois se trata de um espaço infantil e o pesquisador precisa despir-se do seu adultocentrismo, vestir-se de forma adequada e ter uma postura de respeito pelo ambiente, que é próprio da criança; ter sensibilidade para compreender como as crianças vão manifestar o seu consentimento e assentimento em relação tanto a permanência dele no local quanto a participação delas na pesquisa.

Ao entrar no ambiente da criança é necessário que ela abra espaço para isso; nesse sentido, é importante explicar qual é o papel do pesquisador naquele espaço, os objetivos da pesquisa realizada e considerar a importância do assentimento dela em todas as etapas da pesquisa.

De acordo com Fernandes,

[...] o texto da Convenção sobre os Direitos da Criança, em concreto para os seus artigos 3º, 12, 13 e 36, a respeito pelos direitos da criança, o seu interesse superior, permite-nos sustentar em que qualquer processo de pesquisa o que se deve prevalecer, é o respeito pela criança e pelas especificidades que a caracterizam ontologicamente. Também o artigo 12 da referida convenção deve ser mobilizado no intuito de considerar as opiniões e perspectivas das crianças em pesquisas que as envolvam e que lhes digam respeito, associadas ao artigo 13, que permite sustentar a exigência de mobilizar métodos que permitam à criança expressar seus pontos de vista (Fernandes, 2016, p. 764).

Corroboramos essa autora em relação à importância de se demonstrar respeito pelas crianças e suas especificidades, pois essa atitude gera um laço de confiança por meio do qual a criança se sente à vontade para expressar suas ideias, pontos de vista, opiniões e perspectivas, assim, as situações de aprendizagens e desenvolvimento são favorecidas.

Azevedo e Betti (2014) consideram que é eticamente importante consultar as crianças sobre sua participação nas pesquisas e avisá-las que serão filmadas e fotografadas. Quando as crianças são tratadas como “seres sociais, capazes de produzir culturas e conhecimento, e como companheiras de pesquisa que falam, conversam e opinam sobre o que acontece ao seu redor, a resposta só [pode] ser positiva” (Azevedo e Betti, 2014, p. 300).

Há três pontos a serem considerados como pertinentes na pesquisa de campo com crianças: 1) diminuir as diferenças existentes entre adultos e crianças; 2) possibilitar que as crianças se expressem por suas múltiplas linguagens, oportunizando o dar “voz” às crianças; 3) despir-se do olhar de adulto para poder perceber o olhar da criança, favorecendo uma pesquisa com as crianças e não sobre crianças (Ramos, 2012).

Cena 3.2 CARACTERIZAÇÃO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Para que esta pesquisa pudesse ser realizada em uma escola municipal de tempo integral em Campo Grande - Mato Grosso do Sul, foi elaborado um ofício, pela coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, solicitando autorização à Secretaria Municipal de Educação.

Por meio do ofício n. 2952/CEFOR/SEMED, foi enviado um parecer favorável no dia 9 de setembro de 2021, ressaltando que para iniciarmos os trabalhos na escola seria necessário a apresentação da aprovação da pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa/CEP, além de esclarecer sobre a pesquisa com a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) à direção e coordenação escolar, responsáveis por fazer o acompanhamento da pesquisa.

Procedendo da forma indicada, o primeiro contato com a escola foi realizado no dia 20 de setembro de 2021, em uma conversa com a direção, coordenação e a professora de dança. Nessa conversa pude fazer minha apresentação e esclarecer os procedimentos da pesquisa, assim como consegui receber as explicações sobre o funcionamento da atividade curricular complementar, dança, por meio da coordenadora e professora de educação física.

Segundo o portal de dados educacionais QEdu, em 2021 a escola local da pesquisa, possuía 17 professores, 94 crianças matriculadas na pré-escola, 452 crianças matriculadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 14 matriculadas na Educação Especial. A quantidade maior de alunos matriculados na Educação Infantil (pré-escola) e o fato de ter a dança como atividade curricular complementar (ACC) foram as características que tornaram essa escola elegível para nossa pesquisa.

Esse modelo de escola funciona por meio de atividades curriculares complementares que permitem aos educandos complementarem sua formação integral mediante atividades variadas como as artísticas e estéticas, língua estrangeira, projetos dirigidos ao desenvolvimento humano e local, entre outros (Campo Grande, 2011).

Devido à pandemia da Covid-19, as turmas foram divididas em dois grupos, denominados grupo azul e grupo amarelo. A cada semana, um grupo frequentava a escola enquanto a outra turma permanecia em casa realizando atividades domiciliares.

Os sujeitos da pesquisa foram doze crianças. Embora a sala tivesse vinte e quatro crianças regularmente matriculadas no grupo 5, turma B, com idades entre quatro e cinco anos, estas foram divididas em dois grupos de doze crianças. Um grupo de doze crianças optava por fazer ACC em judô e as outras doze em dança. Quando essas crianças estavam na escola, seis delas faziam aulas de dança e seis, aulas de judô. Para participar da nossa pesquisa, buscamos a autorização dos pais e o consentimento das próprias crianças.

O primeiro encontro ocorreu no dia 30 de setembro de 2021. Nesse dia me apresentei às crianças e justifiquei a minha presença ali dizendo que precisava da ajuda deles para escrever uma história bonita sobre as crianças que participavam das aulas de dança. Dessa maneira, ao todo foram oito encontros onde procurei me entrosar, conversar, conhecer e participar ativamente das aulas de dança.

Como suporte para esta pesquisa utilizamos o campo teórico da Sociologia da Infância, que auxiliou no diálogo sobre as propostas pedagógicas para a Educação Infantil, socialização como processo produtivo-reprodutivo e crescente na reorganização do conhecimento da criança, a constituição de um corpo de saberes sobre a criança, a construção histórica da infância, a infância enquanto categoria social do tipo geracional formada por sujeitos ativos. Esses conceitos são trazidos pelos seguintes autores, Gouvea (2008), Corsaro (2005, 2009, 2011) e Sarmento (2014), Belloni (2009), Borba (2013), Brostolin (2020), Carvalho (2017), Delgado (2005, 2013), entre outros. A partir da perspectiva da Sociologia da Infância, as crianças são vistas como atores sociais ativos, de pleno direito, com capacidade de interagir com o ambiente onde estão inseridas e de atribuir sentido às suas ações.

Por meio desses autores, buscamos aprender a ouvir e compreender as vozes historicamente silenciadas e recentemente consideradas sujeitos ativos e de plenos de direitos. Como a modernidade impôs um distanciamento entre adulto e criança, criando uma incapacidade de ouvi-las, é importante que aprendamos a escuta e a compreensão desses sujeitos de direito por meio do diálogo (Demartini, 2002).

A pesquisa é caracterizada como qualitativa, visto que buscamos compreender a participação da criança no contexto da atividade dança oferecida como atividade curricular complementar, e as possibilidades de vivenciar um protagonismo infantil. Essa metodologia possibilita pesquisar os fenômenos das relações sociais em vários ambientes, pois o contexto

em que o fenômeno ocorre deve ser analisado a partir do olhar das pessoas envolvidas para ser melhor compreendido (Godoy, 1995).

Para as ciências sociais, a pesquisa qualitativa possui “um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, dos motivos, das crenças, dos valores e das atitudes” (Deslandes; Gomes; Minayo, 2009, p. 21). Uma proximidade é desenvolvida quando buscamos conhecer e interagir com os participantes. Essa proximidade muitas vezes promove a empatia e a solidariedade ao ouvirmos as histórias contadas pelos participantes, levando em conta suas lutas, sofrimentos e alegrias (Gonzaga, 2011). Dessa maneira, é fundamental a vigilância epistemológica no sentido de não se envolver demais para não contaminar os dados e não perder informações importantes para o desenvolvimento da pesquisa.

Na pesquisa qualitativa, quando a produção de dados é adquirida em contato com a situação estudada a partir da visão dos participantes ela é interativa e flexível, o que permite revisões, alterações e a reconstrução dos caminhos. A pesquisa qualitativa é farta em descrições e transcrições de entrevistas e depoimentos; são usados desenhos, fotografias e outros tipos de documentos na busca de conhecer o contexto e a percepção dos participantes (Ludke; André, 1986).

A abordagem qualitativa, conforme explicitado por Minayo (1994, p. 21-22), responde a questões muito particulares:

Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, que não podem ser reduzidos a operacionalizações de variáveis.

Essa abordagem se mostra também mais apropriada aos objetivos que se pretende alcançar, além de ser adequada para explicar e compreender a dinâmica das relações sociais, conforme corrobora a mesma autora, ao elucidar que “[...] a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (Minayo, 1994, p. 22).

Além de qualitativa, a pesquisa também é do tipo participante, pois para realizar a observação dos fenômenos o pesquisador

[...] compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando, de forma sistemática e permanente, ao longo do tempo da pesquisa, das suas atividades. O pesquisador coloca-se numa postura de identificação com os pesquisados.

Passa a interagir com eles em todas as situações, acompanhando todas as ações praticadas pelos sujeitos. Observando as manifestações dos sujeitos e as situações vividas, vai registrando descritivamente todos os elementos observados bem como as análises e considerações que fizer ao longo dessa participação (Severino, 2013, p. 104).

Dessa maneira, pesquisador e pesquisado acabam se identificando, principalmente quando o que se observa são os sujeitos sociais e suas histórias, assim o pesquisador/observador desempenha papel ativo na coleta, análise e interpretação dos dados (Gil, 2008).

As ferramentas de pesquisa para produção de dados foram: a revisão bibliográfica, pesquisa documental, a observação sistemática participante e a roda de conversa. Desse modo, a pesquisa foi desenvolvida em quatro etapas, que são descritas a seguir.

Na primeira etapa foi realizada a revisão da literatura que subsidiou o estudo do tema e a metodologia. Algumas bases de dados serviram de fontes para o estudo, tanto no que diz respeito ao Estado do Conhecimento quanto aos autores que forneceram o aporte teórico à pesquisa. A consulta foi feita na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, com o intuito de compreender a participação infantil como um direito a partir do campo teórico da Sociologia da Infância. Para as buscas, utilizaram-se as seguintes palavras-chave: Sociologia da Infância e Dança na Educação Infantil.

Na etapa dois efetuamos o levantamento de informações junto à Secretaria Municipal de Educação/SEMED, mais especificamente junto ao Núcleo do Censo Escolar, em que foi identificado o número de escolas de tempo integral em Campo Grande/MS e aquelas que atendem à maior quantidade de alunos. Destas, identificaram-se as que atendem crianças com faixa etária correspondente ao Grupo 5 (4-5 anos), bem como as que oferecem atividade dança como atividade curricular complementar (ACC) para as crianças desse grupo. Essa informação foi disponibilizada pela Gerência de Ensino Fundamental e Médio/ GEFEM da Secretaria Municipal de Educação/SEMED. A escola lócus da pesquisa atende à maior quantidade de alunos e oferece atividade dança para as crianças que estão regularmente matriculadas no grupo 5.

A pesquisa documental foi realizada na escola, através do levantamento de documentos que ajudariam a compreender o funcionamento da escola, das ACC e sua organização. Os documentos analisados foram, respectivamente, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o livro da Escola de Tempo Integral (ETI).

A terceira etapa foi destinada à observação participante com o propósito de investigar o tipo de participação que a atividade dança possibilita para a criança. A observação participante “consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao

grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste” (Marconi; Lakatos, 1985, p. 171).

A observação como técnica de coleta de dados empíricos na pesquisa qualitativa é considerada uma das mais antigas técnicas de pesquisa, ao mesmo tempo em que se considera a mais atual, em termos de captação da realidade empírica. Essa técnica requer planejamento criterioso do que e como vai ser observado (Lima et al., 1999).

De acordo com Lüdke e André (1986), uma das vantagens da utilização dessa técnica é que o pesquisador pode manter contato pessoal com os sujeitos investigados, acompanhar suas experiências diárias e apreender o significado que eles atribuem à realidade e às suas ações. “A observação participante tem origem na antropologia e na sociologia e é geralmente utilizada na pesquisa qualitativa para coleta de dados em situações em que as pessoas se encontram desenvolvendo atividades em seus cenários naturais, permitindo examinar a realidade social” (Lima et al., 1999, p. 132).

Nesta pesquisa, adotamos a linha de abordagem de Becker (1994), cuja concepção é de que o pesquisador coleta os dados participando do grupo ou organização, observando os sujeitos, bem como seu comportamento em situações cotidianas. Ao longo dessa observação e concomitante a ela, utilizamos metodologias visuais, com a produção de fotografias e vídeos para serem mostrados e discutidos com as crianças.

Figura 2: Criança olhando para câmera



Fonte: Dados da autora (2022)

Ciardella e Galian (2020), na pesquisa na qual escutaram crianças na escola de Ensino Fundamental, e cujo recurso metodológico foi a fotografia produzidas por crianças afirmam:

[...] as imagens produzidas revelam resultado de um rico processo de criação, envolvendo posicionamento crítico diante do contexto a ser fotografado, constituindo atividade capaz de tornar visível a alteridade das crianças, ou seja, a afirmação de que elas interpretam a realidade da qual fazem parte, construindo suas próprias culturas (Ciardella e Galian, 2020, p. 90).

Com esse procedimento, registramos as vivências/experiências da participação infantil no contexto da atividade dança, com intuito de compreender a contribuição para a constituição da identidade, autonomia e aprendizagem dos participantes dessa atividade.

Na quarta etapa realizamos a roda de conversa com as crianças, cujo propósito foi escutá-las sobre a participação/vivência que têm na atividade dança. A Roda de Conversa consiste em “um método de participação coletiva de debate acerca de determinada temática em que é possível dialogar com os sujeitos, que se expressam e escutam seus pares e a si mesmos por meio do exercício reflexivo” (Moura; Lima, 2014, p.101).

Acrescentamos, nesse contexto, a ideia de Dornelles e Fernandes (2015, p. 66), quando consideram que as discussões teórico-metodológicas trazidas nos últimos anos no cenário de pesquisas sobre a infância, têm como centro a criança, “com todos os desafios que acarreta para os adultos investigadores, para os modos como se deve respeitar as especificidades da criança enquanto sujeito ativo de direitos [...]”. As autoras deixam explícito que “[...] certamente todo esse movimento terá repercussões nas formas de fazer pesquisa com crianças e também na forma como os seus jeitos de ser criança serão caracterizados e compreendidos”.

Por se tratar de pesquisa com crianças, não foi utilizado nenhum roteiro prévio, a fim de não massificar ou induzir a opinião delas. Nesse sentido, o pesquisador e a criança estão envolvidos em “processo de colaboração, nos quais as vozes de ambos são importantes para o desenvolvimento da pesquisa. Nessa forma de pesquisa, a voz da criança assume o devido protagonismo, sendo constantemente discutida e negociada entre adultos e crianças” (Fernandes; Souza, 2020, p. 975).

Após essas etapas, os dados produzidos na pesquisa foram tratados por meio da Análise de Conteúdo, cujo ponto de partida, segundo Franco (2008, p. 12), “é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”. A autora complementa que as mensagens evidenciadas expressam as “representações sociais na qualidade de elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica que se

estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento” (Franco, 2008, p. 12).

As mensagens produzidas pelos sujeitos da pesquisa durante a investigação foram organizadas em unidades de análise fundamentadas nos objetivos da pesquisa e no referencial teórico-metodológico adotado. As unidades de análise foram:

- A participação que o contexto da atividade dança possibilita para a criança.
- A relação entre crianças e entre crianças e adultos.
- A ação das crianças em relação as atividades propostas pela professora de dança.
- A resolução de conflitos ocorridos na atividade dança.
- A produção de culturas infantis estabelecidas no contexto da atividade dança.
- A interpretação e reprodução das informações do adulto na atividade dança.
- O desenvolvimento e compartilhamento da cultura infantil entre seus pares na atividade dança.
- Experiências vividas no contexto da aula de dança –possibilidades de participação das crianças.
- Tipos de experiências e vivências que as narrativas infantis retratam.

As questões éticas da pesquisa levam em consideração os seguintes aspectos: os custos e benefícios que a pesquisa trouxe para a criança, bem como os eventuais riscos; a confidencialidade e privacidade da pesquisa e como lidar quando a criança decide desistir de participar da mesma; o anonimato e confidencialidade no tratamento do material recolhido durante a pesquisa; salvaguardar o princípio da não exclusão; e o consentimento informado pela criança concordando em participar da pesquisa. Esse consentimento pode ser verbal ou escrito (Fernandes, 2016).

No que diz respeito ao consentimento, este é um processo pelo qual

[...] alguém, voluntariamente, concorda em participar de um projeto de investigação baseado na análise de informação pertinente [...] é fundamental que aos participantes seja providenciada informação relevante para que possam ter opiniões sustentadas acerca do processo; [...] que se concretize em um momento em que os participantes tenham a possibilidade de apresentar o seu acordo, que pode ser verbal ou escrito; que seja voluntário, sem provocar na criança qualquer sentimento de coerção [...] que pode ser constantemente renegociado e renovado, criando com a criança mecanismos que lhe permitam abandonar a processo em qualquer momento (Fernandes, 2016, p. 765).

Para a autora, a discussão sobre ética e pesquisa com crianças custou a ter visibilidade. Foi praticamente omitida nos documentos reguladores e em publicações acadêmicas, mas as transformações surgiram com as mudanças no paradigma referente à criança e à infância. Essas mudanças promoveram renovações ético-metodológicas nas pesquisas, ainda que os processos

fotográficos já fossem comuns nos estudos com crianças e recebessem pouca atenção no debate sobre ética (Fernandes, 2016).

Os procedimentos éticos em relação às fotografias nas pesquisas diluem-se (ou somem) nas resoluções normativas que orientam eticamente essas pesquisas, haja vista que a produção fotográfica pouco é mencionada (Fernandes; Guedes, 2020).

Fernandes (2016, p. 771) observa que “os princípios e códigos éticos são importantes, mas não são suficientes para abarcar todas as complexidades com que o investigador se confronta no texto de investigação”, e defende que uma reflexão acerca da prática dos pesquisadores que trabalham com a fotografia nas pesquisas com crianças é indispensável, tendo em vista que esse é um aspecto ainda pouco considerado na academia.

Cena 3.3 A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL - ETI

Foi em 2008 que a Prefeitura Municipal de Campo Grande, em esforço conjugado com a Secretaria Municipal de Educação, lançou o projeto de duas escolas de tempo integral, uma iniciativa arrojada e inédita, no país. As atividades tiveram início no ano de 2009, após a realização do curso de formação, cuja duração foi de quatro meses, um total de 360 horas, para 60 professores que foram selecionados para atuar nessas escolas (Campo Grande, 2011).

No Documento-livro publicado pela Secretaria Municipal de Educação-SEMED, que registra a experiência de concepção e prática, em Campo Grande, da Educação Integral, lê-se o seguinte:

A Escola em Tempo Integral-ETI tem obrigação de ser escola “diferenciada”, no sentido de garantir ao aluno, mais que outras, o direito de aprender bem. O aluno não será especial, pois todos poderão nela estudar - mas a escola terá de ser especial. Em decorrência, o professor deverá ser “especial” em algum sentido específico: ter preparação adequada, ser concursado e permanecer nela o dia todo. A necessidade de preparação adequada depreende-se do compromisso de o tempo integral não ser usados para didáticas tradicionais centradas na aula instrucionista. O aumento de tempo tem o objetivo de aprimorar a aprendizagem dos alunos, não apenas aumentar tempo de frequência (Campo Grande, 2011, p.13).

Conquanto o eixo norteador do projeto pedagógico da ETI seja a pesquisa e, ao mesmo tempo, o princípio científico e educativo, o compromisso maior é com a educação. Nesse sentido, a visão da ETI é flexível em relação ao currículo e compreende o “currículo como modo de organizar o estudo dos alunos, tendo como fundamento maior, o direito de aprender bem” (Campo Grande, 2011, p. 18).

Considera-se, na organização da ETI, o que se denomina “Tempos de Estudo”, que correspondem, na verdade, a ambientes de aprendizagem. Diariamente, são quatro, esses tempos, dois deles funcionam no período matutino, e dois no vespertino, em horários nem muito longos, nem muito curtos. Estuda-se, em vez de se frequentarem aulas. “Por estudar entende-se a dedicação sistemática, aprofundada e bem argumentada a temas curricularmente pertinentes, de tal sorte a resultar disso o aprimoramento da autoria do aluno. O estudo admite modos individuais e coletivos, sendo ambos essenciais” (Campo Grande, 2011, p. 18).

Com relação à Educação Infantil, é “constitutiva da ETI. Tem finalidade própria, obviamente [...], tem importância decisiva no bom aproveitamento escolar [...]”, explicita o referido documento-livro. E prossegue: “A referência lúdica é central, entendendo-se o lúdico como plataforma natural da aprendizagem e desenvolvimento infantil” (Campo Grande, 2011, p. 16).

Veja-se, ainda, o seguinte excerto desse mesmo documento:

Abordar e investir na Escola em Tempo Integral é ter a perspectiva de desenvolvimento de uma escola pública que cumpra com sua função social, qual seja a de socializar as novas gerações, permitindo-lhes o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados, contextualizando-os e contribuindo na ampliação do capital simbólico existente, propiciando às crianças conhecer o mundo em que vivem e compreender as suas contradições, o que lhes possibilita a sua apropriação e transformação (Campo Grande, 2011, p. 31).

Segundo os elaboradores do Documento-livro publicado pela SEMED, que registra a experiência de concepção e prática, das escolas de tempo integral, o mérito maior está em garantir, ao aluno, o direito de aprender, ainda que se reconheçam outras vantagens, quais sejam: um melhor acompanhamento desse aluno, uma alimentação adequada, o enriquecimento de oportunidades curriculares, o atendimento às necessidades dos pais, de confiarem os filhos a uma instituição adequada e segura. Desse modo, uma vez que o compromisso precípua é com o aluno, a ETI não tem elegido uma teoria de aprendizagem oficial; cada docente tem a liberdade de elaborar seu próprio projeto, focado na aprendizagem adequada dos alunos (Campo Grande, 2011).

Conforme já foi relatado, a SEMED promoveu um curso de 360 horas aos professores que haviam sido selecionados para atuarem na ETI, em Campo Grande. Esse curso de formação antecedeu o início das primeiras atividades do projeto e foi o tempo em que os professores elaboraram seus planos de trabalho, cujas propostas deveriam atender às necessidades dos alunos, e contribuir, efetivamente, para a formação integral deles.

De acordo com os elaboradores do documento-livro, do século XVII para cá a escola tem falhado no compromisso precípua de formar integralmente o indivíduo, haja vista que conteúdos relevantes - como filosofia, cultura, lazer, estética e outros – têm sido relegados a segundo plano, em seus currículos e práticas. Assim:

Na ETI, esse projeto é desenvolvido com as atividades curriculares complementares que propiciam aos educandos, a oportunidade de complementar sua formação integral por meio da Língua Estrangeira, atividades artísticas e estéticas, atividades esportivas variadas, projetos voltados para o desenvolvimento humano e local, dentre outros (Campo Grande, 2011, p. 52).

Cena 3.3.1 AS ATIVIDADES CURRICULARES COMPLEMENTARES - ACC DA ETI

Articular os tempos de estudo e os Ambientes de Aprendizagem propicia aos estudantes que estes experimentem novas possibilidades de conhecimento e de sentido em sua formação. Nessa direção, o tempo e o espaço de aprendizagem na escola, destinam-se à interação dos alunos com formas de linguagem diferentes, e aproximá-los com o objeto de conhecimento.

Na concepção dos autores da obra em questão,

[...] o que essencialmente importa não é a presença física do aluno na sala de aula por um determinado tempo, mas que se garanta o acesso aos recursos instrumentais (materiais e humanos), que permitam a apropriação significativa da informação e do conhecimento, visando à formação integral (Campo Grande, 2011, p. 52).

Ao considerar que o ser humano aprende desde o nascimento, primeiramente com os pais, na família e, depois, com seus pares, em diferentes espaços e formas de aprendizagem, o projeto de Escola em Tempo Integral prevê uma conjugação de esforços no sentido de valorizar “espaços potencialmente educativos existentes na escola e fora dela”.

Desse modo, os autores explicitam que:

[...] a educação escolar pode se enriquecer em significação, na medida em que explore novos espaços e situações problematizadoras que desafiem a aprendizagem dos educandos, não se restringindo apenas ao espaço da sala de aula propriamente dita (Campo Grande, 2011, p. 46).

Não há como abordar sobre as ACC sem que se faça menção, ainda que sucintamente, dos Ambientes de Aprendizagem. A ETI entende, em sua gênese, que o papel principal da educação é formar cidadãos que atuem de forma consciente na sociedade em que estão inseridos; nesse contexto, a escola entra como o principal espaço de aprendizagem sistematizada. Nesse sentido, a organização e o currículo de uma Escola de Tempo Integral

devem contemplar as necessidades (intelectuais, culturais e sociais) que cada momento histórico impõe e requer para estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental, de modo especial, aqui nesta pesquisa, para crianças de 4 e 5 anos.

Com essa perspectiva, a ETI tem organizado os eixos formadores (conteúdos) em Ambientes de Aprendizagem, da seguinte forma: AA1 – Língua Portuguesa, História, Geografia; AA2 – Matemática, Ciências, Língua Portuguesa; AA3 – Língua Portuguesa, Ciências, Matemática; AA4 – Língua Portuguesa, Geografia, Matemática; AA5 – Matemática, Língua Portuguesa, História.

Além dessas disciplinas, a proposta curricular da ETI inclui os Ambientes de Aprendizagem Integradores-AAI, que são, de acordo com os Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Ensino-REME (2008), espaços nos quais se organizam os conteúdos que são trabalhados nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ao se explorar novas formas de ensinar e de desafiar os alunos utilizando os Ambientes de Aprendizagem como Tempo de Estudo, não como uma disciplina ou conteúdo isolado, mas como um problema provocador de pesquisa e de novo conhecimento, alargam-se as fronteiras físicas da sala de aula, permitindo que os educandos ampliem seus repertórios, articulem o conhecimento escolar com outras experiências, problematizando, ressignificando suas aprendizagens e, assim, se tornando autores. Denominam-se na organização curricular da Escola em Tempo Integral, as disciplinas de Arte e Educação Física como atividades integradoras do conhecimento do educando, sem desmerecer e desconsiderar suas especificidades enquanto áreas do conhecimento (Campo Grande, 2011, p. 47).

Destaca-se, como um dos Ambientes de Aprendizagem Integradores, a Arte, que é uma “área de conhecimento histórico e cultural que leva à educação estética e artística, o conhecimento sobre as linguagens artísticas, aprimoramento dos sentidos, e a fruição” (Campo Grande, 2011, p. 47).

Nesse sentido, ensinar Arte na escola significa alfabetizar esteticamente os alunos, ou seja, levá-los a compreender a história, os códigos de linguagens, e a ter vivência com a arte. Ensinar Arte na escola contribui para uma “educação dos sentidos, para a democratização e a sistematização lógica dos conhecimentos e o desenvolvimento da criatividade e sensibilidade” (Campo Grande, 2011, p. 47).

É nessa direção que a SEMED/CG organizou em quatro blocos de Atividades Curriculares Complementares, a metodologia do trabalho pedagógico da ETI da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande: ACC1 - com projetos tecnológicos, matemáticos, de comunicação e linguagem, de iniciação à pesquisa; ACC2 – com projeto de língua estrangeira;

ACC3 – cujo projeto envolve atividades motoras a exemplo de esportes, ginástica, lutas e danças; e ACC4 - que contribui para a formação de leitores e escritores, sem, entretanto, “sacrificar sua especificidade como área de conhecimento, sem perder seu objeto de estudo, que é a arte” (Campo Grande, 2011, p. 52).

Ressalta-se que todas essas Atividades Curriculares têm base nos Referenciais Curriculares da REME/CG. De interesse especial a esta pesquisa destaca-se as ACC3,

[...] que envolvem esportes, **danças**, ginásticas e lutas, entre outras, têm o caráter lúdico, por meio do qual são ofertadas experiências de movimentos variadas, principalmente pelos diferentes tipos de jogos, buscando nestes a sua essência, dessa forma, as experiências motoras vivenciadas pelas crianças nas atividades curriculares complementares ampliarão seu repertório motor em termos de complexidade e diversidade, favorecendo elementos essenciais para a posterior aprendizagem de habilidades, de técnicas e conceitos táticos para o esporte e para a vida (Campo Grande, 2011, p.54).

Esses Ambientes de Aprendizagem Integradores proporcionam novas relações de aprendizagem no processo educativo, que se constituem “como desdobramento nas práticas diferenciadas, em que as manifestações da cultura corporal de movimento e as vivências artísticas e estéticas assumem relevância na aprendizagem dos educandos” (Campo Grande, 2011, p. 36).

Cena 3.4 A DANÇA COMO ATIVIDADE CURRICULAR COMPLEMENTAR NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

A dança sempre se manifestou na vida do homem; ela se materializa por meio dos movimentos dos corpos e se organiza em sequências significativas de experiências que vão além do poder das palavras e dos gestos, conforme considera Garaudy (1980). Para esse autor, “a dança é um modo de existir, pois representa a magia, religião, trabalho, festa, amor e morte”, e expressa que “[...] Dançar é tão importante para uma criança quanto falar, contar ou aprender geografia” (Garaudy, 1980, p. 9).

Na Educação Infantil, a dança deve representar muito mais que apenas divertimento ou manifestação artística, tendo em vista que ela estimula o desenvolvimento de numerosas capacidades que a criança levará ao longo de sua vida.

São muitos os benefícios da dança no processo educacional. Os movimentos de dança estimulam a coordenação motora e instigam maior conhecimento do corpo e seu potencial; além disso, desenvolve a musicalidade, ritmo e facilita a integração social. As sensações físicas

permeiam de modo especial as primeiras fases da infância, desse modo, aliada à educação favorecem o processo do aprendizado. De acordo com os PCN de Arte,

Esses conhecimentos devem ser articulados com a percepção do espaço, peso e tempo. A dança é uma forma de integração e expressão tanto individual quanto coletiva, em que o aluno exercita a atenção, a percepção, a colaboração e a solidariedade. A dança é também uma fonte de comunicação e de criação informada nas culturas. Com a atividade lúdica a dança permite a experimentação e a criação, no exercício da espontaneidade. Contribui também para o desenvolvimento da criança no que se refere à consciência e à construção de sua imagem corporal, aspectos que são fundamentais para seu crescimento individual e sua consciência social (Brasil, 1997, p. 68).

Levando em conta todos esses fatores e, ainda, em decorrência da municipalização da Educação Infantil e a transferência da responsabilidade das creches, da Assistência Social para o âmbito exclusivo da Secretaria Municipal de Educação-SEMED (Campo Grande, 2014), coube a essa Secretaria oferecer atividades que contemplassem o proposto no Art. 2º, parágrafo 1º, do Decreto n. 12.260/2014, o qual prescreve, entre as atribuições a ela conferidas, a formação integral da criança na etapa da Educação Infantil, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Com essa expansão de atribuição e responsabilidade foram impostos à SEMED, novos desafios para as políticas de formação docente, a fim de que houvesse profissionais habilitados. Esses desafios não são novos “somente se tornam mais urgentes, pois desde 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a exigência de se formarem mais professores em nível superior no país para atender a expansão da educação básica já havia sido manifestada” (Oliveira, 2013, p. 57). Assim, tornou-se primordial pensar em novas políticas públicas de formação de professores com perfil para atuar na Educação Infantil e proporcionar a formação integral das crianças.

De acordo com o documento que tem dado aporte a esta parte do trabalho, qual seja o da experiência, na REME de Campo Grande, com a ETI, as técnicas referentes às Atividades Curriculares Complementares 3 (ACC3) devem ser desenvolvidas “de forma global, sem objetivar ou insistir na perfeição do gesto”, devendo-se considerar, ainda, “o estágio de desenvolvimento motor da criança, considerando que esse processo é progressivo e, portanto, as atividades ofertadas devem favorecer experiências exitosas de vida sem, no entanto, perder seu caráter desafiador” (Campo Grande, 2011, p. 54). Assim,

[...] o interesse condutor da dança, na sua forma original, é com a expressão do movimento. A subjetividade do movimentar se tornará objeto de vivência alegre e prazerosa pela dança. Dessa forma, as experiências motoras vivenciadas pelas

crianças nas Atividades Curriculares Complementares ampliarão seu repertório motor em termos de complexidade e diversidade, favorecendo elementos essenciais para a posterior aprendizagem de habilidades, de técnicas e conceitos táticos para os esportes e para a vida (Campo Grande, 2011, p. 55).

O ambiente é organizado de acordo com a faixa etária das crianças ou das necessidades dos alunos. A carga horária prevista para a realização das ACC é de duas horas semanais. Essas atividades oferecem oportunidades para os alunos de desenvolverem melhor a coordenação motora, as capacidades físicas e as habilidades em geral (Campo Grande, 2011).

Ressalte-se, ainda, que elas desenvolvem a autonomia das crianças, tanto na condição de poderem ir e vir dentro da escola, durante as aulas, quanto na realização das atividades, haja vista a participação que têm na aula, quando elas podem opinar, são ouvidas e respeitadas pelos professores. Os alunos do terceiro, quarto e quinto ano têm ACC após o recreio. Anteriormente à pandemia, o combinado com as turmas era que após o toque do sino para término do recreio, eles se dirigissem para um ponto de encontro da turma e de lá fossem juntos para a ACC, que acontece, simultaneamente, para alunos de turmas diferentes, em espaços distintos. No caso da dança, ela é realizada na própria sala destinada a essa atividade; no pátio coberto, onde fica o tatame, acontece a atividade de judô, e, nos corredores e quadras, as outras atividades são realizadas.

Ao final do ano letivo, todas as ACC participam de um festival, no qual são demonstrados os aspectos motores, cognitivos, sociais das crianças (Campo Grande, 2011).

OS BASTIDORES DA DANÇA

O Cenário: A Escola Lócus da Pesquisa

A escola lócus da pesquisa é uma escola de ensino público municipal que atende maior quantidade de alunos da pré-escola e do ensino fundamental 1º ao 5º ano, e que oferece aulas de dança como atividade curricular complementar. São 579 alunos matriculados na escola, de acordo com a data base de 11 de março de 2020, que marca o início do período em que as aulas foram suspensas em decorrência da pandemia pela Covid-19, no país.

A escola iniciou as atividades em 1º de janeiro de 2009. Ocupa uma área de 15.000 m², na qual foi construído um prédio de 5.000 m², com 21 salas de aulas ambientes amplas, arejadas e climatizadas, uma grande cozinha com depósitos e banheiros para funcionários. Há também quatro laboratórios de artes, matemática, ciências e informática. O refeitório foi construído na

frente das salas de aula, é bem arejado e coberto. Há um grande palco e local para abrigar todos os alunos e pais nas reuniões e acolhida.

A biblioteca é ampla e bem iluminada. Há sala de professores para planejamento e estudos. Referente à administração, a escola tem uma sala ampla da coordenação, uma de direção, uma secretaria e quatro banheiros. Para atender crianças com necessidades especiais existe uma sala de recursos; a sala de dança é toda equipada e também há uma sala para os professores de educação física.

O ginásio de esporte coberto foi construído com as medidas oficiais e está equipado para abrigar todos os esportes. Foi aproveitado o espaço embaixo das arquibancadas para a construção de salas especiais, que estão sendo utilizadas para laboratório de música e salas de jogos.

O espaço da Educação Infantil conta com quatro salas de aula, dois banheiros grandes e um grande hall onde os alunos são acolhidos. Ao redor dos prédios há um espaço gramado e um parque infantil utilizados por todos os alunos nos tempos livres. O critério para estudar na escola é que o aluno deva morar até 2.000 metros próximo da escola; quando há vagas disponíveis, alunos de outras localidades podem ser matriculados.

Na Escola de Tempo Integral é recomendado não utilizar didáticas tradicionais centradas nas aulas instrucionais em que o professor regula as informações e conhecimentos por meio de receitas prontas, com manuais de ensino, como em um *script*, não se importando com as especificidades dos alunos. O aumento do tempo tem o objetivo de aprimorar a aprendizagem dos alunos, não apenas aumentar tempo de frequência (Campo Grande, 2017).

O lúdico é o foco central na Educação Infantil considerado, segundo o documento que se tem tomado como referência, aqui, “uma plataforma natural da aprendizagem e desenvolvimento infantil”, cuja “finalidade primeira é propor para as crianças condições de desenvolvimento infantil integral e integrado, em nome do direito de crescer e se desenvolver com plenitude”. Nesse sentido, o documento chama a atenção sobre a necessidade de se cuidar do corpo e da mente, sem, entretanto, que sejam reforçados processos de aprendizagem instrucionistas (Campo Grande, 2011, p. 31).

É de consenso, no *métier* educacional, que o período da Educação Infantil é de aprendizagem, sim, mas, especialmente, de desenvolvimento, de construção da identidade e da autonomia da criança. É um período crucial para que a criança adquira conhecimento acerca do mundo físico social e natural. É, por conseguinte, e essencialmente,

[...] um local por excelência de iniciação e vivência das diferentes linguagens como movimento, dança, canto, jogos, brincadeiras, leitura, oralidade,

desenho, escrita, pintura e modelagem. Portanto, precisa ser espaço de acesso a todas essas linguagens, que possibilite vivências e experiências totalizadoras, através das quais as crianças possam ampliar seus referenciais de mundo, de conhecimento e de cultura (Campo Grande, 2011, p.31/32).

Alguns pressupostos são considerados no documento com o propósito de materializar uma Educação Infantil de qualidade na REME. Destacam-se, aqui, aqueles considerados de relevância ao tema desta pesquisa, tendo em vista o objetivo de “analisar a participação da criança no contexto da atividade dança ofertada como atividade curricular complementar em uma escola de tempo integral e as possibilidades de vivenciar um protagonismo infantil”.

Admitir e acreditar que as crianças pensam e elaboram teorias sobre as coisas e sobre o mundo muito antes de iniciar a sua vida escolar.

Compreender que os afetos são componentes estruturantes da vida da criança na relação com seus pares com a cultura, com o conhecimento e com os adultos que a rodeiam [...].

Considerar que na educação infantil a procura das crianças pelo conhecimento está sempre acompanhado de um sentido, ainda que não pareça evidente para os adultos, e esse sentido está ligado **à procura ou à espera de um reconhecimento** por parte do professor. Portanto, a qualidade das relações que se estabelecem entre os sujeitos é que vai causar um efeito paralisador ou mobilizador na busca do conhecimento.

A Educação Infantil necessita ser um espaço de acesso a todas as linguagens, não para formar atores, músicos, poetas, mas para constituir-se em experiências e vivências totalizadoras permitindo a criança a ampliar seus referenciais do mundo.

Garantir que os espaços na Educação Infantil possam revelar, por meio dos seus adereços e adornos, **a valorização da produção das Crianças** através dos seus desenhos, pinturas, esculturas, produções escritas etc...

Variar e diversificar os espaços para que a sala não seja o único utilizado. O espaço não pode ser imutável, uma vez ser o cenário no qual ocorrem diferentes situações de aprendizagem.

Permitir que a leitura, a escrita e oralidade estejam presentes na Educação Infantil como objetos culturais. Que essas linguagens possam fluir sentidos e significados, permitindo às crianças usá-las, praticá-las e experimentá-las em suas várias possibilidades.

Pautar a relação com a criança no respeito, entendendo-a com características próprias e diferentes entre si sem adultizá-la nem a infantilizar [...].

Entender a criança como sujeito principal da peça pedagógica, **a grande protagonista** da história da Educação Infantil, assegurando-lhe o direito de brincar, criar, desenvolver e aprender (Campo Grande, 2011, p. 28-29. Grifo nosso).

Dentro desses pressupostos, destacamos aqueles que convergem para o objetivo da pesquisa: a valorização do protagonismo das crianças e o seu reconhecimento, a valorização da produção das crianças e a diversificação dos espaços no desenvolvimento da aprendizagem. Dessa maneira, pudemos perceber durante as aulas se tais pressupostos estão sendo realmente praticados pelos professores no cotidiano da educação escolar.

A seguir, destacamos os protagonistas da atividade de dança ofertada como Atividade Curricular Complementar na Escola de Tempo Integral.

O Elenco: quem são as crianças que participam da atividade dança ofertada como Atividade Curricular Complementar na Escola de Tempo Integral

Os protagonistas da atividade de dança são crianças que se movimentam e exploram os espaços da sala de dança, criando suas culturas infantis a partir da cultura adulta, reproduzindo e inventando os exercícios propostos. Trago na canção “*A bailarina*”, de Lucinha Lins (1983), uma forma de apresentar esses protagonistas na aula de dança:

“Um, dois, três e quatro

Dobro a perna e dou um salto

Viro e me viro ao revés e se eu caio conto até dez

Depois, essa lenga lenga toda recomeça

Puxa vida, ora essa

Vivo na ponta dos pés

Quando sou criança

Viro orgulho da família

Giro em meia ponta sobre minha sapatilha

Quando sou brinquedo me dão corda sem parar

Se a corda não acaba eu não paro de dançar”

Esses protagonistas, assim como na canção, não se cansam de dançar, mesmo quando “a corda acaba”, eles bebem uma água, recuperam as energias e retornam para sua vivência. Quando a professora sinaliza o final da atividade, solicitando que eles se organizem para retornar para a sala de aula do grupo cinco, eles demonstram a insatisfação de não poder permanecer na atividade dança e expressam o desejo de continuar ali.

Esses protagonistas são meninos e meninas de diferentes características físicas, diferentes tons de pele, diferentes contextos familiares e culturais, mas tem uma característica em comum: são crianças que ensinam e aprendem umas com as outras, com os adultos, compartilhando e estabelecendo suas culturas infantis. As crianças não permanecem apenas

com uma cultura estabelecida, “mas operam transformações nessa cultura, reinterpretando e transformando a herança cultural transmitida pelas gerações anteriores” (Carvalho e Brostolin, 2017, p. 293). Uma vez que, “as crianças apropriam-se criativamente da informação vinda do adulto para criar suas próprias culturas de pares” (Belloni, 2009, p. 74).

A Figura 3 serve para ilustrar o pensamento de Belloni e vem ao encontro da caracterização dos participantes desta pesquisa. A imagem foi nomeada, pela pesquisadora, já que a fonte original da mesma não foi identificada.

Figura 3: Crianças se apropriando criativamente da informação vinda do adulto



Fonte: <https://jornaldemae.wordpress.com/2015/06/15/ballet-deve-ser-iniciado-a-partir-dos-3-anos/>

Os nossos participantes, assim como as crianças da imagem, apropriaram-se e reinterpretaram a dança, considerando que “cada um de nós possui a sua dança e o seu movimento, original, singular e diferenciado, e é a partir daí que essa dança e esse movimento evoluem para uma forma de expressão em que a busca da individualidade possa ser entendida pela coletividade humana” (Vianna, 2018. p. 105).

Em atendimento ao aspecto ético de uma pesquisa científica, de modo especial àquela que trabalha com crianças, os nomes atribuídos as crianças que participaram desta pesquisa são fictícios, de modo a se preservar a identidade delas. Para Fernandes e Caputo (2020, p. 6):

A partir do momento em que argumenta e mobiliza uma outra imagem de criança, enquanto sujeito ativo de direitos, estão criadas as condições para que se considere que na construção de conhecimento acerca da infância é fulcral desenvolver possibilidades metodológicas e éticas que se inspirem e que respeitem esta imagem.

A ética da pesquisa com crianças, como discutido anteriormente, é fundamental para garantir a participação e proteção desses sujeitos. Tornou-se, então, necessário o uso de nomes

fictícios. Assim, resolvemos pedir que as crianças escolhessem os nomes com os quais gostariam de aparecer no trabalho; assim, fizemos nossas, as palavras de Kramer (2002, p. 47), ao nos recusarmos a atribuir, às crianças, codinomes como números, iniciais ou “as primeiras letras do seu nome, pois isso negava a sua condição de sujeitos, desconsiderava a sua identidade, apagava quem eram e as relegava a um anonimato incoerente com o referencial teórico que orienta a pesquisa”.

Os nomes foram escolhidos conforme eles se autoidentificam e são identificados pelos seus pares e familiares. Apresento-lhes, então, os protagonistas da pesquisa: “Naty com ípsilon”, “Nati com i”, Mámá, Manu, Isa, Juju, Licinha, Maju, Dora, Tutu, Lô e Leozinho.

Figura 4: Crianças com a pesquisadora



Fonte: Acervo da autora (2022).

A ENTRADA NO CAMPO

O primeiro dia de observação foi 30 de setembro de 2021, quando ocorreu o primeiro contato da pesquisadora com as turmas e os professores. Nesse dia estavam presentes seis crianças do Grupo Azul, a professora de dança, o professor de judô, a “Prô da Maju”, Assistente Educacional Inclusiva (AEI) que acompanha Maju que tem transtorno do espectro autista (TEA). No trajeto da sala do G5 até sala de dança, fizemos uma parada no banheiro para higiene das mãos; as crianças seguiram caminhando, próximas umas das outras, até a sala de dança.

A entrada aconteceu às 7h30min com uma acolhida às crianças, que, em seguida, foram conduzidas ao refeitório para tomarem o café da manhã, momento que durou até às 7h50min.

Nesse dia foi a professora de dança quem recebeu as crianças e as direcionou para o refeitório, local em que o professor de judô encontrou o grupo. O cardápio foi leite com achocolatado e bolacha de maizena, porém, a maioria das crianças havia trazido lanche de casa. As crianças estavam uniformizadas, com os cabelos arrumados, aparentemente felizes, e seguiam todas as normas de biossegurança.

A escola possui duas entradas, uma na Avenida Três Barras, por onde entram as crianças do Grupo 4 e Grupo 5, e o portão da rua Rotterdam, por onde entram os alunos do primeiro ao quinto ano. A entrada da avenida Três Barras tem acesso direto ao bloco da Educação Infantil, que tem quatro salas de aula, banheiros feminino e masculino e um hall, onde a turma do grupo 4 realiza as refeições.

Após o café da manhã as crianças dirigiram-se para a sala do grupo 5 e se organizaram para as atividades curriculares complementares, Dança e Judô. A professora de dança fez a minha apresentação: falei meu nome, informei que também era estudante e que estava ali porque precisava fazer uma pesquisa, um trabalho com eles, que seria escrever uma história sobre as crianças que participam da atividade dança.

Perguntei-lhes se poderiam me ajudar; todas as crianças, até as que não participam da atividade dança, e sim do judô, responderam que sim. Isa falou: “eu deixo, sou boazinha sei até escrever meu nome sozinha”; Leozinho sugeriu: “seu nome é professora de dança”, e assim eu fui chamada durante todos os dias de observação participante.

Após a minha apresentação, a professora de dança orientou as crianças a tirarem os tênis e calçarem o chinelo, uma conduta rotineira na atividade de dança e de judô. Assim, as crianças que participam da atividade dança, seguiram para a sala de dança, e as crianças que participam da atividade judô seguiram para outro local da escola, onde acontece a atividade judô.

Em todos os encontros de observação participante eu levei caderno e lápis para as anotações no diário de campo, e o celular para fotografar e filmar. Para o diário de campo “a recomendação é escrever o que se vê e em casa, ao digitar as anotações, reorganizá-las tecendo alguns comentários que complementem o vivido”. Já a fotografia “mostra sempre o passado lido aos olhos do presente, embora já não seja o mesmo passado, mas sua leitura ressignificada” (Marins Filho; Barbosa, 2010, p. 22). Em relação às imagens, utilizamos o aplicativo Cômica, que transforma as fotos em Cartum, ou seja, em desenhos, a fim de não expor a imagem das crianças.

O uso da filmagem nas pesquisas é uma maneira “de obter dados os mais próximos possíveis ao movimento das crianças, pois a imagem filmada e a sua transcrição,

simultaneamente, articulam entre si a possibilidade de captar com maior expansão e expressão aquilo que não é perceptível à primeira vista (Marins Filho; Barbosa, 2010, p.23).

No primeiro contato com o campo de pesquisa, a informação que me foi passada pela equipe da gestão escolar é que a escola lócus era um laboratório vivo, que as crianças já estavam acostumadas com a presença dos pesquisadores e que já haviam participado de outras pesquisas, inclusive foi informado que outras pesquisas, com a mesma turma, estavam em andamento, além da minha. Notei que além da minha presença, o fato de eu anotar e fotografar, mesmo que de maneira discreta, chamava atenção das crianças, que vinham ao meu encontro e pediam para ver o que eu estava escrevendo, pediam para eu mostrar o celular, as fotos e vídeos.

Em pesquisa com criança é impossível observar sem participar e o pesquisador “não tem como fugir da participação, já que as crianças estão o tempo todo pedindo e puxando os adultos para suas brincadeiras, interações, relações, produções, experimentos e diálogos. Os pesquisadores tornam-se em Outro, que observa e é também observado” (Marins Filho; Barbosa, 2010, p. 23).

Os dados produzidos foram organizados em três categorias estabelecidas com o propósito de atender os objetivos da pesquisa. “O sistema de categorização é composto por um reagrupamento progressivo de categorias, cuja amplitude varia de uma forte generalidade até uma generalidade fraca, como é o caso da subcategoria” (Oliveira et al., 2003, p. 9). Cada categoria foi dividida em subcategorias, conforme apresentado no Quadro 3.

Quadro 3: Composição das categorias e subcategorias de análise

Categoria de análise	Subcategoria de análise
A participação que o contexto da atividade dança possibilita para a criança	<p>Como as crianças se relacionam entre elas e entre os adultos;</p> <p>Como as crianças agem em relação as atividades propostas pela professora de dança;</p> <p>Como as crianças resolvem os conflitos ocorridos na atividade dança;</p>
A produção de cultura infantil estabelecidas no contexto da atividade dança	<p>Como as crianças interpretam e reproduzem as informações do adulto na atividade dança;</p> <p>Como as crianças desenvolvem e compartilham sua cultura entre seus pares na atividade dança;</p>
Vozes infantis: experiências vividas no contexto da aula de dança – possibilidades de participação	Que tipos de experiências e vivências essas narrativas retratam

Fonte: Dados da autora

Essa organização das crianças é um dos mecanismos essenciais para o desenvolvimento do protagonismo infantil, assim como a expressão e a participação (Gaitán, 1998), de modo que a “participação infantil garante a legitimidade e incidência social do seu protagonismo” (Fernandes, 2009, p. 99).

Ao chegarmos na sala de dança as crianças deixaram os chinelos e as garrafas de água no hall de entrada da sala. A sala é bem arejada e iluminada, com espelhos, ar condicionado, caixa de som, duas mesas, uma cadeira, dispenser com álcool gel e sabonete líquido para as crianças higienizarem as mãos. Manu passou diversas vezes álcool nas mãos, como demonstração de que já estava conscientizada sobre a importância dos cuidados de prevenção em relação à contaminação. Nesse sentido, é importante registrar que as crianças realizaram as atividades usando a máscara o tempo todo, sem tirar e sem reclamar, conscientes das estratégias de autocuidado e do cuidado com as demais crianças e professores devido ao período pandêmico.

Figura 5: Criança, na sala de dança, passando álcool nas mãos



Fonte: Acervo da autora (2023)

Após terem entrado na sala, elas se sentaram no chão e aguardaram a professora de dança explicar o primeiro exercício. A atividade teve início às 8h20, com exercícios de alongamento. O alongamento é uma manobra terapêutica utilizada para aumentar a mobilidade dos tecidos moles por promover aumento do comprimento das estruturas que tiveram encurtamento adaptativo (Kisner; Colby, 2005). Para Rubini (2010, p. 16), alongamento “é o exercício utilizado para treinar flexibilidade, com o objetivo de manter ou desenvolver a flexibilidade”.

Na dança, o alongamento ajuda a preparar a musculatura para executar movimentos de variadas amplitudes, a evitar lesões e a promover a percepção corporal (Figura 6). “O primeiro objeto que a criança percebe é seu próprio corpo” (Alves, 2007, p.24), “nele se operam nossas transformações, ele é nosso primeiro limite, nos ensina o senso primário de organização e desorganização” (Bertazzo, 2007, p.10).

Figura 6: Roda de alongamento



Fonte: Acervo da autora (2022).

Ainda na roda de alongamento, as crianças me chamaram a atenção para que eu as olhasse realizando o movimento ponte, que também é um exercício de alongamento, com o intuito de realizarem uma ação social. “A ação social pode ser descrita como a ação de fazer algo de forma influenciada pela sociedade. Uma ação é social na medida em que é dirigida por um self reflexivo que é capaz de sentir como os outros podem avaliar essa ação” (Stoecklin, 2021, p. 23).

Na imagem da Figura 7 podemos ver a professora ajudando uma criança, por se tratar de uma movimentação que requer amplitude articular e algumas crianças ainda precisam de ajuda para realizá-lo; porém, de modo geral, as crianças são orientadas a realizarem o movimento sem a intervenção direta da professora, agindo no mundo “através de seu corpo, mais especificamente através do movimento” (Strazzacappa, 2001. p. 69).

O corpo, seus movimentos, gestos, posturas, ritmos, expressões, linguagens são construções sociais que acontecem

[...] nas relações entre as crianças, entre estas e os adultos, de acordo com cada sociedade e cultura. Do corpo nascem e propagam-se as significações que fundamentam a existência individual e coletiva; ele é o eixo da relação com o mundo. Pela corporalidade, a criança faz do mundo a extensão de suas experiências. O corpo torna-se um recurso fundamental para fazer e quebrar identidade, precisamente porque, assim como essa última, ele é instável. Como afirma Georges Vigarello, o corpo é “um objeto suscetível de esclarecer o mundo ” (2003, p. 23). O corpo produz sentidos continuamente e assim participa de forma ativa do espaço social e cultural (Finco, 2010. p. 33).

Figura 7: Movimento de ponte



Fonte: Acervo da autora

Algumas ocorrências chamaram a atenção, como o fato de Maju - que estava de short jeans, vestimenta que não permite mobilidade articular – ter reclamado que não conseguia realizar o movimento. A prô da Maju, imediatamente entrevistou dizendo que ela poderia, sim, fazê-lo, do jeito como conseguisse; cada criança sabe fazer de maneira diferente da outra. Prontamente, a criança realizou o movimento com entusiasmo.

Essa reprodução do movimento proposto realizado de maneira criativa pela Maju e por outras crianças, conforme se vê na imagem da Figura 7, caracteriza o que William Corsaro (2011) denomina de reprodução interpretativa, e considera que a gênese dos processos simbólicos das crianças se desenvolvem em torno da “reprodução interpretativa” da herança cultural adulta:

[...] as crianças recebem-na e redefinem-na, inventando novos significados e temas nas suas interações com outras crianças, fortemente marcadas pelas ludicidades e a criatividade infantil. A interação criança-adulto é, por consequência, no processo genético das culturas infantis, tão importante quanto a interação criança-criança (Tomás; Trevisan; Carvalho; Fernandes, 2021, p. 182).

Maju veio até mim, abraçou-me e falou que gostava de mim, e eu também disse que gostava dela. Esse foi um momento importante de troca de afeto, em demonstração de que minha presença como pesquisadora estava sendo aceita pelo grupo.

Houve, no meio da atividade, uma pausa para que as crianças fossem ao banheiro e para que bebessem água. Deixamos nossos pertences na sala de dança; ao retornarmos, Manu pegou

meu caderno e lápis e me entregou, demonstrando, por meio desse gesto, cuidado com o meu material e aceitação da minha presença e participação ali, naquele espaço e atividade.

Para Trevisan (2015):

Crianças e adultos são então, finalmente, interdependentes, implicando-se mutuamente enquanto categorias, mas, também, enquanto sujeitos de ação. Considerar a interdependência implica, por isso, que a pesquisa com crianças envolva, em maior ou menor grau, de forma mais direta ou mais indireta, outras gerações com quem ela coexistem e interagem. Tal como afirma Prout (2005) trata-se de realizar uma “dupla etnografia” onde não só as crianças estão presentes mas também os adultos que com ela estabelecem relações de maior ou menor poder, maior ou menor dependência, maior ou menor autonomia de ação (Trevisan, 2015, p. 145).

As crianças e a pesquisadora, aos poucos, foram estabelecendo e criando laços, favorecendo as relações e desenvolvendo uma participação perceptível às produções de cultura das crianças.

QUARTO ATO

AS VIVÊNCIAS/EXPERIÊNCIAS DA PARTICIPAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA ATIVIDADE DANÇA

Este é o capítulo destinado à descrição e análise das vivências e experiências advindas da observação participante, conforme foram registradas em nosso diário de campo, e também por meio das fotografias e vídeos.

Cena 4.1 A PARTICIPAÇÃO QUE O CONTEXTO DA ATIVIDADE DANÇA POSSIBILITA PARA A CRIANÇA

Sintetizar as palavras de Larkins (2021) para conceituar participação foi a melhor maneira que encontramos para situar o leitor de como essa participação ocorre no contexto da atividade dança. A participação está ligada à ideia de voz e seu conceito, que considera diferentes formas de ação infantil em uma abordagem mais radical da participação infantil, que pode ser rastreada a partir de conceitos de liderança, contribuição social ou experiências exploratórias.

A imagem da criança participativa será consolidada na medida em que os processos de participação das crianças em seus cotidianos sejam organizados de forma sistemática. Para que esse processo seja estabelecido é essencialmente importante desenvolver o respeito pelas opiniões das crianças e garantir espaço para expressarem-se, questionarem e opinarem; proporcionando-lhes informações das situações que ocorrem no meio de convivência, com orientações adequadas as suas compreensões (Dal Soto, 2014, p. 67).

Alguns métodos foram desenvolvidos para estudar essas experiências de vida relacional, com o objetivo de tentar entender as relações entre crianças e pares, crianças e adultos. Essas abordagens relacionais ajudam a ampliar a ideia de voz, a comunicar não só sobre o que a criança fala, mas sobre o que ela transmite por meio de suas ações e do silêncio do que ela não fala. Deve-se ter cuidado ao descrever a participação das crianças quando elas se envolvem em atividades que não escolhem ou quando estão meramente envolvidas em atividades educacionais nas quais são obrigadas a participar (Larkins, 2021).

Cena 4.1.1 COMO AS CRIANÇAS SE RELACIONAM ENTRE ELAS E ENTRE OS ADULTOS

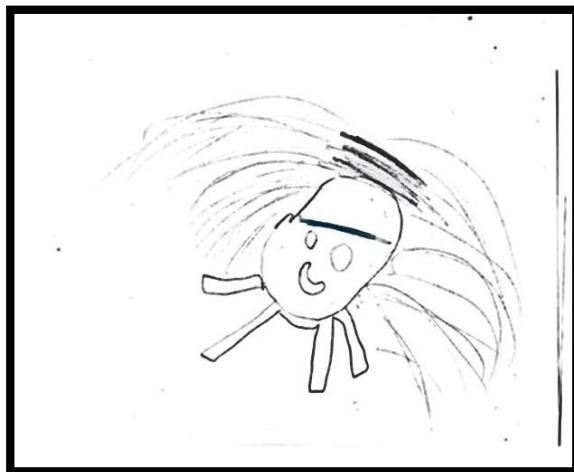
As crianças estavam agitadas, então a professora Andressa pediu que desenhassem a atividade dança. Segundo Lowenfeld (1977), de acordo com cada etapa do desenvolvimento

infantil, os desenhos ajudam no desenvolvimento da capacidade de expressão, de representação daquilo que vê, e a criatividade, que é a manifestação de uma emoção ou sentimento, como veremos nos desenhos a seguir.

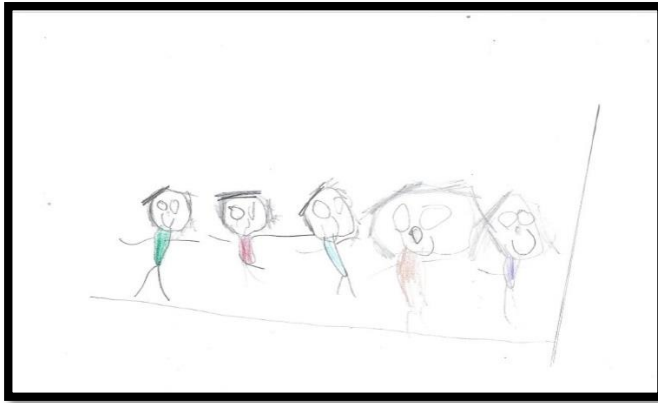
Lô desenhou o momento em que a professora o separou de um colega durante um conflito. A professora pegou na mão das crianças, ficou entre os dois e explicou que eles eram amigos, que estavam ali para a dança. Neste desenho, Lô representou o que havia ocorrido e o sentimento que tivera expresso em seu rosto.



Licinha desenhou a professora de dança.



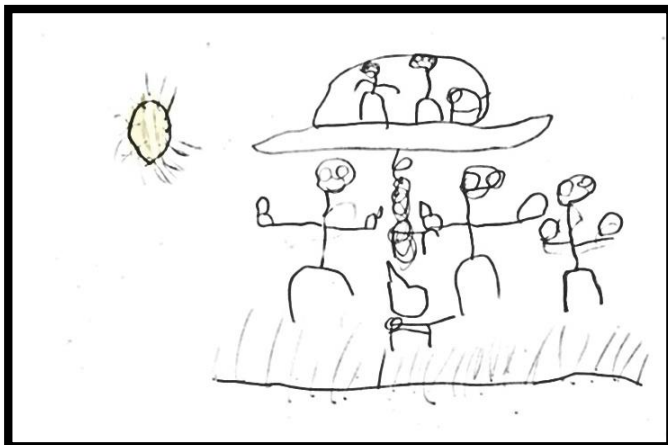
Juju desenhou a roda de conversa.



Isadora desenhou a prô da Maju.



Tutu desenhou a sala de dança, a pesquisadora, a professora de dança e a Prô da Maju.



Os desenhos elaborados pelas crianças reproduzem uma “cena real transformada em um desenho [...], um modo importante de representação muito usado pelas crianças, o qual facilmente revela as suas possibilidades e limitações” (Freeman; Mathison, 2008, p. 39,

tradução nossa), ou seja, por meio do desenho a criança mostra aquilo que vê e sente. Dessa maneira, os desenhos exprimem o que acontecia na sala de aula naquele momento em que a professora pediu que desenhassem, com a intensão de acalmá-los.

Após esse momento, a professora colocou música clássica para a realização da atividade diagonal. Maria Júlia percebeu quando acabou a música, e pediu: “outra música”! O comando da diagonal era de que as crianças não pisassem fora da linha, para que o “jacaré” não comesse o pé.

A professora pegou os pezinhos (modelos) para organizar as atividades. Isa e Nathy falaram que iriam virar para a parede para não verem a posição dos pezinhos (modelos) antes da atividade, enquanto as demais crianças tapavam os olhos com as mãos. Manu perguntou se poderia brincar livremente e a professora respondeu que depois que ela realizasse a atividade elas poderiam brincar livremente. Identificamos nessa atitude de Manu uma vontade de independência, de protagonismo, mas diante disso a professora orienta que primeiramente ela deverá seguir regras e que, depois de fazer a atividade proposta, poderá dançar livremente.

Figura 8: Crianças tapando os olhos para não ver a posição dos pezinhos



Fonte: Acervo da autora

Juju me chamou para dançar e chamou as outras crianças para fazer uma roda e dançar, reforçando que não poderíamos soltar as mãos. Durante a dança, Juju dava os comandos sobre o lado para o qual a roda deveria girar, se era para abaixar, levantar, e todos realizávamos os movimentos conforme a criança orientava. Nesse sentido, compreender a dança como expressão “é também acreditar na possibilidade de a criança ser autora de suas danças, ou seja, possibilitar que ela crie, invente, componha” (Marques, 2012, p. 18).

Para Liebel (2021), o protagonismo é observado quando as crianças elaboram uma relação solidária com intuito de executar seus interesses e requerer seus direitos. “[...] o

protagonismo torna-se uma realidade por meio de relações de respeito e apoio mútuo [...], as raízes do protagonismo infantil estão baseadas nas suas vivências quotidianas” (Liebel, 2021, p. 418). Dessa maneira, percebemos, a partir da explicação do autor, que tanto Juju quanto Manu portavam interesses e, como havia um respeito mútuo entre elas e a professora, seus protagonismos seriam desenvolvidos no momento certo e baseados em suas vivências quotidianas.

Figura 9: Crianças dançando em roda com a pesquisadora



Fonte: acervo da pesquisadora

A professora passou spray verde no cabelo das crianças, no cabelo da prô da Maju e no próprio cabelo. Isadora apontou o dedo para mim para que a professora pintasse o meu cabelo, também. Concordei e as crianças acharam legal. Após a professora passar spray no cabelo de Lô, ele se olhou no espelho e falou: “eu tô lindo”.

Figura 10: Lô se olhando no espelho



Fonte: acervo da pesquisadora

“A diferença sexual é desenvolvida especialmente, mas não exclusivamente, nas brincadeiras em que é grande a iniciativa da criança. Ela é um traço da construção da brincadeira pela criança” (Brougère, 2004, p. 290). Nesse sentido, é interessante como as crianças se percebem, tendo em vista que a professora aplicou spray no cabelo de todas as crianças, independente do sexo. Lô, quando viu seu cabelo pintado de verde, achou que estava “lindo”; esse fato não interferiu na forma como ele se enxerga como menino, demonstrando que as crianças não dão muita importância às diferenças de gênero, nas brincadeiras conduzidas por adultos.

Cena 4.1.2 COMO AS CRIANÇAS AGEM EM RELAÇÃO AS ATIVIDADES PROPOSTAS PELA PROFESSORA DE DANÇA

A professora explicou que iria realizar a “atividade do pezinho” e perguntou se as meninas conheciam a atividade. Isa respondeu que não, que conhecia apenas a atividade da mãozinha. Ao explicar a atividade, a professora Andressa demonstrou, propositalmente, com o pé errado; as crianças a interromperam para apontarem o erro.

Figura 11: Trilha dos pezinhos



Fonte: Acervo da autora.

A atividade foi realizada individualmente, pois se tratava de uma trilha. Enquanto uma criança realizava a atividade, as demais crianças ficaram à vontade, aguardando a vez, algumas sentadas, outras deitadas no chão, porém, todas atentas para não perderem a sua vez de realizá-la.

Ao final de todas as atividades a professora de dança utilizou uma estratégia para chamar a atenção das crianças e explicar o próximo exercício. Ela perguntava: “quem está me ouvindo

coloca a mão na cabeça” e as crianças se levantaram e colocaram as mãos na cabeça. Em seguida ela perguntava: “quem está me ouvindo coloca a mão na barriga” e as crianças colocaram as mãos na barriga.

Figura 12: Crianças com as mãos na cabeça



Fonte: Acervo da autora (2022).

Figura 13: Crianças com a mão na barriga



Fonte: Acervo da autora.

As crianças cantavam a música e faziam os movimentos na dança; contavam o tempo musical para realizar cada movimento em um determinado tempo; assim, formavam a sequência coreográfica.

A demonstração errada de forma proposital e os questionamentos durante a explicação foram estratégias utilizadas pela professora para ver se estavam prestando a atenção devida na explicação da execução dos exercícios. Segundo estudos de Nardin e Sordi (2007), a atenção é favorecida quando há um ambiente com comunicação dialógica, onde os conhecimentos dos alunos são valorizados e utilizados visando a construção de novas interpretações, ressignificações e “vivência de experiências regidas pelo princípio da cooperação e da reciprocidade” (Nardin; Sordi, 2007, p. 105).

A atenção é considerada, segundo Ramos et al (2019), uma estrutura biopsicossocial imprescindível para os processos cognitivos, por meio da qual as informações são apreendidas, observadas, pensadas, avaliadas, apreciadas, estudadas, compreendidas e transformados em conhecimento, para a construção dos saberes. O estímulo por meio dos cinco sentidos é relevante para que a aprendizagem aconteça, ou seja, a aprendizagem só funciona mediante a atenção (Ramos et al, 2019).

Dessa maneira, foi muito importante para a aprendizagem das crianças as estratégias de atenção utilizadas pela professora.

Cena 4.1.3 COMO AS CRIANÇAS RESOLVEM OS CONFLITOS OCORRIDOS NA ATIVIDADE DANÇA

Manu pediu para a professora os pés e mãos em E.V.A. para que ela fizesse uma pista, as outras crianças também se aproximaram da professora querendo os materiais. Manu falou: “todo mundo ajuda”.

Figura 14: Crianças brincando com os materiais em E.V.A sem o direcionamento da professora



Fonte: Acervo da autora.

A participação ativa das crianças acontece de acordo com a capacidade delas, porém, não significa “que estas se tornarão déspotas ou que terão o direito de tudo fazer. Pelo contrário,

participando, aprendem a valorizar a opinião dos outros. Consideram também que as suas opiniões são importantes e que provocam mudanças” (Tomás, 2007, p. 52).

A professora propôs uma atividade de coordenação com plaquinhas e cadarço para que as crianças costurassem; uma criança ajudava outra que estivesse com dificuldade. Juju, com atitude de autonomia e cooperação, que lhe é peculiar, ajudou o Lô e Licinha.

Sabemos da importância da intencionalidade nas ações educativas e que o uso do brincar na escola deve estar revestido de intenções e significados construídos pelas professoras, os quais são orientadores do planejar e do participar do brincar das crianças na escola. Uma intenção que valorize o brincar e que reconheça sua dimensão criadora, cultural e social (Tosatto e Portilho, 2014, p. 163).

Percebemos, nessa atividade, a liberdade, independência e autoestima das crianças sendo valorizadas pela professora, ao deixá-las criar suas próprias atividades e regras. A autoestima interfere na relação com outras pessoas, no desenvolvimento escolar, não estar bem consigo pode prejudicar o rendimento.

As atitudes e atividades da professora em relação ao brincar não estavam, como na maioria das vezes, voltadas para uma rotina rígida e controlada pelo tempo, mas, sim, voltadas para aprendizagens sociais, em que a criança é vista como protagonista de sua ação, ela cria e resolve seus problemas em interação com as outras e o brincar representa e significa o que ela vive, pensa, sente e faz.

Cena 4.2 A PRODUÇÃO DE CULTURA INFANTIS ESTABELECIDAS NO CONTEXTO DA ATIVIDADE DANÇA

O termo cultura está ligado às formas de viver, conviver, transitar e aprender em um determinado contexto social. A Sociologia define a cultura como tudo o que é estudado e compartilhado por membros de uma determinada comunidade. Como cidadãos ativos, as crianças são consideradas produtoras de culturas, e não apenas uma influência cultural. As culturas infantis “são constituídas pelos processos simbólicos através dos quais as crianças entretecem os fios de sentido com que interpretam o mundo e estabelecem as bases das suas interações com outras crianças e com os adultos” (Sarmiento, 2021, p. 181).

Durante esse processo, as crianças criam seu universo social e aí se estabelecem. Como cidadãos com capacidade de participar ativamente da sociedade, elas também são afetadas pelas mudanças que ocorrem na sociedade, seja por uma influência cultural ou por uma situação

específica. “As crianças fundam suas culturas a partir dos modos como participam dos mundos naturais e simbólicos com os quais interagem” (Barbosa, 2014, p. 651).

Nesse sentido, quando as crianças brincavam com os pés de E.V.A., Maju, propondo sua própria atividade, colocou o pé onde deveria ser a mão; nesse momento, Manu mostrou que os pés deveriam ocupar o espaço dos pés, as mãos, o espaço delas, para facilitar a movimentação durante a trajetória da brincadeira. Maju entrou na brincadeira usando a imaginação, porém Manu a corrigiu na utilização correta dos membros, o que facilitaria a execução da atividade.

Compreendemos, aqui, a fala de Sarmiento (2004), quando explica sobre a importância do mundo de “faz de conta” das crianças, pois é a partir dele que a visão que elas têm de mundo será construída com atribuição de significados às coisas. O ato de fantasiar mostra sua capacidade de criação e invenção, mas dialoga com o real que se sustenta das interações com outras crianças, com a cultura, com o mundo. Enquanto brinca, a criança cria e ordena, conduzindo o novo e o vivido, construindo cultura e ponderando a realidade.

Cena 4.2.1 COMO AS CRIANÇAS INTERPRETAM E REPRODUZEM AS INFORMAÇÕES DO ADULTO NA ATIVIDADE DANÇA

Durante a realização das atividades de dança a professora explicava os exercícios utilizando uma linguagem lúdica; nesse contexto ocorre a aprendizagem lúdica. Esse modo de aprender é definido por Piaget (1976, p. 32) como “a conjunção entre a imitação, efetiva ou mental, de um modelo ausente, e as significações fornecidas pelas diversas formas da assimilação que permite a constituição da função simbólica”.

Um exemplo que serve aqui foi observado quando a professora avisou para as crianças que iria começar o passeio no bosque, e que elas deveriam andar como Chapeuzinho Vermelho, remetendo ao movimento “Skips”, que traduzido para a língua portuguesa significa pular em pequenos saltos que iniciam com os joelhos semiflexionados. Essa semiflexão serve como impulso para, em seguida, realizar o salto. Na fase aérea, uma perna é flexionada à frente com seu pé próximo ao joelho da outra perna, que, durante o movimento, permanece estendida. Ao retornar ao solo os joelhos devem estar semiflexionados, a fim de amortecer a queda e pegar novamente o impulso para repetir o movimento, que acontece alternando as pernas, conforme vemos na Figura 15.

Figura 15: Skips



Fonte: Acervo da autora.

As crianças solicitaram que a professora as deixassem brincar com os pezinhos e arcos que estavam sendo usados naquela atividade. Assim, montaram um circuito com os pezinhos e realizavam os movimentos propostos no circuito, de forma livre, em demonstração de autonomia e criatividade.

[...] as crianças apropriam criativamente as informações do mundo adulto para produzir suas próprias e únicas culturas de pares. Tal apropriação é criativa na medida em que tanto estende quanto elabora a Cultura de pares (transforma informação do mundo adulto para atingir os interesses do mundo dos pares) e simultaneamente contribui para a reprodução da cultura adulta (Seixas; Becker; Bichara, 2012, p. 547).

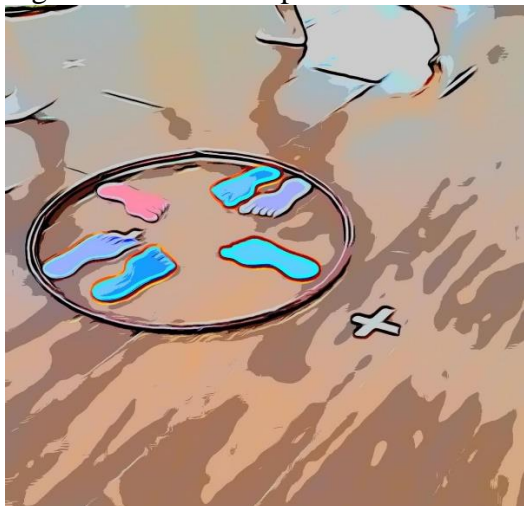
Um aspecto importante foi observado: as crianças brincavam, sentiam prazer naquilo que estavam fazendo, e, desse modo, produziam a cultura infantil; o caráter lúdico media a ação da criança no mundo.

Em suas atividades, a criança empresta-lhes um sentido que não está na objetividade dos resultados, mas no prazer da sua execução. Prazer que vem de brincar com os objetos, os seres e a linguagem, emprestando-lhes um sentido que vai além da realidade imediata. A criança atribui ao que a cerca um sentido próprio, transgredindo o real e, ao mesmo tempo, dialogando com esse real, reinventando-o (Golvêa, 2011, p. 555).

Em um dos dias de observação a professora colocou os pezinhos dentro dos arcos e realizou uma atividade “estátua”, cujo comando era o seguinte: quando a música fosse interrompida, as crianças deveriam entrar no arco e se posicionar nos pezinhos. Porém, existia

mais de um pezinho dentro do arco, mas a professora não falou que poderia haver mais de uma criança dentro do arco, deixando que eles descobrissem (Figura 16).

Figura 16: Arco com pezinhos



Fonte: Acervo da autora

Antes de iniciar a música, Lícia chamou a Juju para entrarem juntas no arco e ambas comemoraram ter dois pares de pezinhos no arco.

Figura 17: Arco com três crianças dentro



Fonte: Acervo da autora.

A professora realizou a atividade do camaleão; ela andava e realizava os movimentos e, uma criança por vez, levantava e a seguia, imitando os movimentos. Lício puxou a fila e foi o camaleão, posteriormente foi a vez da Juju, e depois do Lô. Interessante que eles criaram

movimentos aleatórios baseados nos movimentos da professora, bem como foi aleatório o deslocamento pelo espaço, que não tinha um sentido definido, cada criança teve autonomia de criar o trajeto e os movimentos.

Isa fez a demonstração de um alongamento que aprendeu na aula de balé e explicou para a professora que ao abrir a perna precisa colocar a cabeça no joelho.

Figura 18: Isa demonstrando alongamento com a cabeça no joelho



Fonte: Acervo da autora

Com o som ligado, Tutu começou a dançar, espontaneamente. Ao iniciar a coreografia, Juju cantava a música. Essas iniciativas das crianças são exemplos de temáticas ressaltadas neste estudo, quais sejam, a participação espontânea, o protagonismo, a autonomia e a criatividade.

Cena 4.2.2 COMO AS CRIANÇAS DESENVOLVEM E COMPARTILHAM SUA CULTURA ENTRE SEUS PARES NA ATIVIDADE DANÇA

Um aspecto que me chamou a atenção durante as observações foi a amizade da Manu com Maju. Posteriormente, descobri que Manu tem uma irmã com TEA, e que, por isso, ela se identifica com Maju, sempre muito cuidadosa com a colega na atividade dança. Na Figura 19, é possível observar duas crianças em pé enquanto as demais estão sentadas. A criança que executa a atividade é Maju, que está sendo observada por Manu; as demais crianças permanecem sentadas e aguardam a vez de realizar a atividade. Manu só senta quando Maju finaliza a atividade, e ao lado dela.

Figura 19: Manu observando Maju



Fonte: Acervo da autora.

Em outro momento da observação, durante a realização do movimento Skip, Maju solicita o auxílio da professora, conforme vemos na Figura 20.

Figura 20: Maju realizando atividade com o auxílio da professora



Fonte Acervo da autora.

Quando Maju estava quase finalizado o percurso em que realizava o movimento skip, Manu apareceu e ofereceu ajuda, como podemos ver na Figura 21.

Figura 21: Manu oferecendo ajuda para Maju



Fonte: Acervo da autora.

Essa relação é caracterizada por cultura de pares, definida por Corsaro (2009, p.32) como “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares”. A criança com TEA, pelo fato de ter o desenvolvimento social comprometido, passa a ter, na atividade de dança, momentos de interação com os pares possibilitando experiências socializadoras, novos conhecimentos que refletem em seu comportamento.

Manu pediu para brincar com os arcos e com os pezinhos, começou a montar a atividade da maneira como a professora organizou, sob este comando: “Coelhinho saia da toca”, e as outras crianças trocavam de Arco.

Isa falou: “agora vou trocar os pezinhos”, tal como a professora faz, ao dar o comando em suas atividades. As crianças correram ao fundo da sala e não olharam para os pezinhos, a fim de não verem a posição dos pezinhos antes da atividade, assim como fazem quando realizada com a professora.

A atividade, agora, era uma sequência coreográfica com as crianças; a professora colocou, no chão, tapetinhos de E.V.A., em formato de triângulo; delimitou o espaço no qual as crianças deveriam ficar para realizar a sequência coreográfica, separado de modo que as crianças não esbarrassem umas nas outras. Em seguida solicitou que elas pisassem em cima dele. Após a realização da sequência coreográfica as crianças pegaram os tapetinhos e colocaram na cabeça dizendo que era uma coroa, que elas eram princesas, que moravam em um castelo (Figura 22).

[...] reconhecer esta criatividade e, na verdade, reconhecer o direito das crianças à própria infância e à brincadeira livre, espontânea, em que as crianças não se limitam somente a se apropriar de uma parcela da vida experimentada ou observada, mas também cuidam de alargá-la, condensá-la,

intensificá-la, conduzi-la para novos caminhos – caminhos que se revelam quando a criança emerge como protagonista e ganha cena, voz e ouvidos (Prado, 1999, p. 113).

A criatividade desenvolve nas crianças demandas do contexto social, além de propiciar que elas produzam e modifiquem novos conhecimentos, estructurem a aprendizagem com prazer. Oeck (1997) frisa a importância de desenvolver, durante o processo educacional, experiências que favoreçam a criatividade, a imaginação e a inventividade, pois favorece o desenvolvimento da personalidade e o potencial criativo na resolução de problemas cotidianos.

Figura 22: Crianças com a coroa imaginária



Fonte: Acervo da autora.

Cena 4.3 VOZES INFANTIS: EXPERIÊNCIAS VIVIDAS NO CONTEXTO DA AULA DE DANÇA – POSSIBILIDADES DE PARTICIPAÇÃO

“Eu vi ela (a pesquisadora), quando eu tava entrando”, disse Manu ao chegar à sala de dança. E eu indaguei: “é, e o que sua mãe falou pra mim?”, ao que Manu respondeu: “que eu quero ser bailarina”. Assim, todas as crianças começaram a relatar o que querem ser quando crescer: “Eu vou ser bailarina quando eu crescer”; “Eu sou bailarina desde que eu tinha quatro anos”; “Eu não! Eu vou ser cozinheira”; “Eu vou ser veterinária”.

A noção de “voz” tem sido usada como um “legitimador poderoso na infância, sublinhado pelo conceito de empoderamento: permitindo que as crianças partilhem os seus pontos de vista e opiniões; e que participem na tomada de decisões” (Hanna e Lundy, 2021, p. 465). O conceito de “voz da criança” é usado na pesquisa com crianças por se tratar de um processo que capta as perspectivas das crianças sobre a sua vida, suas opiniões e experiências.

Esse conceito vai além de simplesmente ouvir as crianças, para envolvê-las diretamente nos processos de investigação, possibilitando, aos investigadores, identificar e documentar as experiências das crianças, trazendo-as ao conhecimento de todos os que procuram compreender as suas vidas e permitindo que as crianças participem como criadoras do significado das suas próprias vidas. Sob uma perspectiva centrada nos direitos, prestar atenção às vozes das crianças significa não apenas pedir e solicitar as opiniões das mesmas, mas também concentrar-se naqueles que têm o poder de efetuar mudanças efetivas nas vidas das crianças. Significa também garantir que as opiniões das crianças sejam levadas a sério, visto que “as falas das crianças retratam suas visões de mundo baseadas nas experiências vivenciadas” (Rosado; Campello, 2011, p. 409).

As vozes das crianças precisam ser ouvidas e analisadas de forma sensível, e a partir de suas experiências como construtoras de identidade, como sujeitos sociais, “pois a infância tem um significado próprio, necessário à vida dos sujeitos que com ela compartilham seu tempo e seus espaços” (Pasuch e Moraes, 2013, p. 81). Dessa maneira, é necessário considerar outras linguagens para entender os processos de criação na infância (Gobbi e Finco, 2013). Devemos escutar o que é dito por meio de palavras, e o que é dito no silêncio.

Cena 4.3.1 QUE TIPOS DE EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS ESSAS NARRATIVAS RETRATAM

Para introduzir e iniciar a roda de conversa com as crianças, eu contei uma história de quando eu (pesquisadora) era criança:

“Quando eu era criança, eu pegava uma escova de cabelo e fazia de conta que era um microfone, arrumava meu cabelo, vestia uma saia e passava maquiagem, e eu cantava e dançava, mas eu gostava mais de dançar. Eu sempre sonhei em ser bailarina, e eu fazia um monte de exercícios igual a professora Andressa ensina na atividade dança. Depois eu me tornei professora de ballet. Alguém quer me contar sobre a aula de dança aqui da escola, se faz dança em outro lugar...”

“Sempre que eu vou na casa da minha vó eu pergunto pra ela se eu posso mostrar minha aula de balé”, falou uma das crianças presente na roda. É comum a criança querer mostrar para seus familiares as novidades aprendidas em seu cotidiano. Quando a criança narra suas histórias, percebemos que elas fazem caras e bocas, mexem a cabeça e os membros, indicando e apontando no vazio, mas em sua mente fervilha a imaginação, ela enxerga tudo aquilo que está sendo contado.

Por meio do movimento corporal a criança se comunica, participa, mostra seu ponto de vista, conta suas histórias e constrói a relação corpo/criança dançante. Ao dançar, o discurso ganha corporeidade acrescido de significados (Agostinho, 2019). O corpo é a ferramenta que a criança usa para se expressar e se comunicar com o mundo, é com o corpo que ela pensa, age, observa, expressa sentimentos e interage (Maziero; Angotti, 2018).

Como ser social a criança interage por meio de “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, 2019, p. 359). Cada corpo/criança tem seu próprio modo de participar, produzir e reproduzir cultura com aqueles que estão à sua volta, “um corpo/criança que dança, experimenta e produz o seu próprio mundo” (Almeida, 2022, p. 88). Como a criança se comunica com o corpo e produz e reproduz o seu mundo, basta prestarmos atenção em suas brincadeiras para compreender o que a criança está pensando ou passando.

“Eu gosto de dançar na escola porque tem outras crianças para dançar comigo”.

Esse depoimento mostra o prazer de querer estar e participar com seus pares; isso é chamado de “cultura de pares” por Corsaro (2003 e 2005). As atividades com seus pares, a produção coletiva é tão preciosa quanto estar com os adultos (Almeida, 2022).

A interação e a convivência oportunizam situações em que as crianças afetam e são afetadas, produzindo coletivamente culturas de pares e contribuindo para a produção de uma sociedade mais plural. As “crianças contribuem com duas culturas (a das crianças e a dos adultos) simultaneamente” (Corsaro, 2011, p. 95).

As crianças têm a capacidade de agregar culturas locais contribuindo com culturas mais amplas de adultos e outras crianças em seu contexto. Ao ponderar as ideias de Corsaro (2011), sobre as culturas de pares, Almeida (2022, p. 111) entende que a mesma “é desenvolvida em consequência das tentativas infantis de dar sentido e de resistir ao mundo do adulto”. O autor também se baseia em José Anjos (2013), para afirmar que dançar é mais que fazer movimentos mecânicos com o corpo, dançar é uma forma de linguagem com significados. As relações sociais e culturais são construídas nas práticas sociais, assim além do lado cognitivo, a dança contribui no estreitamento das relações.

“Eu gosto de todos os materiais, do arco, dos pezinhos. E na diagonal se cair a cobra come o pé”. Na sequência, outra criança respondeu: *“Eu gosto de dançar com o rabo de pavão”*, referindo-se ao material que mais gosta de usar na aula de dança.

Dançar com o rabo do pavão acaba sendo um espetáculo para a criança, pois além de apresentar um adereço ao qual ela impôs um significado, ela extravasa suas emoções. Não é

diferente do que acontecia no passado, quando se configuravam movimentos para comunicar algo. As danças eram executas para comunhão, em forma de rituais ou de espetáculo para quem assistia, dependendo das expressões emitidas, o cortejo estava sendo bem-sucedido ou não, era uma forma de comunicação (Almeida, 2019).

Tutu se levantou e começou a dançar. “*Que lindo!*”- eu disse ao vê-la dançando em frente ao espelho-, e perguntei “*you aprendeu essa dança com quem?*”.

“*Com ninguém, quando eu danço eu penso em uma música e danço, eu inventei*”, respondeu Tutu; nesse momento percebi seu protagonismo, quando disse que inventou algo novo em cima do que havia aprendido.

Sarmento (2020) entende que a partir da relação com os adultos é determinado às crianças a normatividade: o que é aceitável, adequado, ilegítimo, proibido ou impróprio. Dentro dessas normas, e a partir delas, a criança inventa, cria, e se torna protagonista em suas ações, seja brincando ou dançando. Além disso, não podemos esquecer que “o corpo/criança carrega suas marcas identitárias daquilo que as caracteriza enquanto criança: sua estatura, vulnerabilidade, destreza, capacidade, forma, limites” (Almeida, 2022, p. 87), fazendo-as únicas enquanto ser, corpo, movimento, experiência e dança.

Hoje, o ofício de ser aluno a partir das exigências feitas podem levar a atividades entediadas e, muitas vezes, mecânicas; a dança pode romper essa concepção oferecendo autonomia e liberdade de expressão por meio do corpo, contrariando a disciplina física da postura na dança. Se encarada como linguagem artística, a dança precisa ir além dos padrões, sendo preciso observar como cada corpo/criança, que possui sua própria identidade, dá significado à sua dança (Almeida, 2022). Uma forma de fazer isso seria trabalhar com a coreografia:

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, apud Almeida, 2022, p. 70).

A complexidade da coreografia oportuniza ao aluno a liberdade, a autonomia, o pensamento, a criatividade para compor algo que faz sentido em seu universo. Para Faber (2017), dançar vai além do uso comum do corpo e dos limites corporais, possibilita oportunidades de criar movimentos expressivos e significativos que pode ter intensão artística ou a simples vontade de dançar mais.

Lici, por sua vez disse: *“eu gosto da brincadeira do camaleão. Eu gosto de fazer os movimentos igual da pró”* (eu, no caso). Respondi-lhe: *“mas você fez movimentos diferentes”*. Lici: *“é que eu quis fazer um pouco diferente”*.

Além de protagonismo, podemos afirmar que também é um caso de “reprodução interpretativa”, quando Lici disse: “quis fazer diferente”. [...] “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).

As crianças aprendem de forma própria e legítima, pois têm potenciais e capacidade de agir, pensar e mediar saberes e experiências, tendo como dimensão seu próprio corpo. “Nessa direção, disciplinar os corpos das crianças numa perspectiva de educar conforme as expectativas sociais implica limitar suas manifestações, sua capacidade de expressão” (Campos, 2020, p. 153), mas este não é o caso, nesta pesquisa; ao contrário, queremos valorizar suas manifestações.

Os modelos tradicionais de ensino na dança acabam por confrontar os corpos de alunos e suas manifestações com “danças-resultados”, prontos e acabados, o que não permite que a criança estabeleça relações com a aprendizagem. Também não valoriza ou permite a interpretação, a criatividade, a participação, mas mantém a não relações entre a criança e sua aprendizagem na dança (Campos, 2020, p.100)

Segundo Salvador (2013), na dança, quando consideramos o aprendizado como um processo, e não como resultado, a assimilação corporal ocorre quando as experiências “são corporificadas e entram na composição do corpo que é a própria manifestação estética do trabalho”. Ou seja, a criança aprende a dança, quando experimenta o movimento “como um mergulho no processo de experiências corporais” (Campos, 2020, p.101).

Ensinar a dançar vai além da transmissão, recepção e reprodução de movimentos prontos. É preciso que o corpo/criança problematize e produza suas danças, pois isso impulsiona a reflexão sobre os processos de aprendizagens compartilhados (Tridapalli, 2008). O ato de dançar, seja espontâneo ou reproduzido, é um processo de aprendizagem compartilhado. A aprendizagem resulta da interação social, visto que ensinar alguns passos de dança necessita que o adulto também incorpore os movimentos e leve conta que estará construindo relações em conjunto com outras pessoas (Almeida, 2017).

EPÍLOGO

Compreendemos que a dança é uma das mais antigas artes expressas pelo homem, marcou vários períodos históricos e acompanhou o desenvolvimento da humanidade em relação à educação, ludicidade e religiosidade. O homem dançava para se expressar, dançava por sobrevivência, dançava para a natureza e em forma de agradecimento. Com o tempo, a dança evoluiu e conquistou novos espaços e autonomia, passando a ser encarada como uma forma de linguagem e ganhando status de arte.

Quando a dança é inserida na educação, permite que o aluno passe a conhecer a si e os outros, além de respeitar as diferentes expressões corporais. Na educação, a dança está voltada para o desenvolvimento global da criança e do adolescente, favorecendo todo tipo de aprendizado que eles necessitam (Silva Lima, 2020). Considera-se, desse modo, que a dança tem grande valor pedagógico, haja vista que auxilia no desenvolvimento do aluno, facilita a aprendizagem que resulta em conhecimento.

Observamos que trabalhar com a dança dentro de uma visão pedagógica vai muito além de apenas ensinar gestos e técnicas aos alunos. Ela permite ensinar de maneira mais divertida, e aproveitar todo o potencial de expressão do corpo humano. Trata-se, então, de um recurso pedagógico para desenvolver uma linguagem diferente da fala e da escrita, e, sobretudo, para promover a socialização com os pares.

Na educação, a dança sempre esteve vinculada às aulas de educação física, embora também faça parte do currículo da disciplina de arte. Na disciplina de educação física é uma unidade temática, enquanto na de arte é conhecimento específico.

A dança ganhou importância e passou a fazer parte dos currículos das licenciaturas de Educação Física, em abrangência nacional, de modo a ser incluída na formação desses professores. Ainda há escolas em que a dança está restrita à Educação Física, em função da formação do professor que trabalha com a disciplina arte, ensinando artes visuais e música e não contemplando a dança devido à grade curricular; contudo, também há escolas que a oferecem como uma atividade extracurricular.

Isso nos levou a questionar sobre como ocorre a participação das crianças em aulas de dança oferecida como atividade curricular complementar em uma escola de tempo integral, e se tais aulas propiciam a vivência do protagonismo infantil. Assim, desenvolvemos a pesquisa com o objetivo principal de responder a esse questionamento.

Como o local da pesquisa foi uma Escola de Tempo Integral (ETI), pertencente a Rede Municipal de Educação (REME), buscamos compreender a estrutura e funcionamento dessa modalidade de escola. Trata-se de um projeto iniciado em 2009, com objetivo de ser especial e diferenciada, garantindo ao aluno o direito de aprender. O professor, também especial, deve ser concursado e ter uma preparação adequada, permanecendo na escola o dia todo. Os pressupostos dessa escola estão pautados na seguridade dos direitos da criança, na valorização dos conhecimentos prévios, e de sua produção, no acesso e uso das linguagens, diversificação dos espaços de aprendizagem, reconhecimento de suas produções assim como enxergá-la protagonista de suas ações e aprendizagens.

Durante a observação e participação nas aulas de dança pudemos perceber a prática desses pressupostos. Presenciamos trocas de afeto, valorização do conhecimento prévio, quando a professora dizia: “façam como souberem”, e, em seguida, ia ajustando os movimentos, numa relação de respeito. Percebemos, também, a participação e o protagonismo das crianças, quando, por exemplo, mudavam os movimentos aprendidos adaptando outros movimentos.

Compreendemos, por meio da Sociologia da Infância e seus autores, a participação infantil. Alguns fazem uso de analogias e outros oferecem uma explicação mais elaborada; contudo, optamos por aquelas que são mais fáceis de entender e explicar, sem etapas ou níveis. Dessa maneira, a participação refere-se, geralmente, a compartilhamento de atividades. Também há aqueles que fazem alusão a um processo ou a um resultado. Porém, o foco principal da participação é o processo de tomada de decisão que pode ser coletiva ou individual.

As discussões sobre os direitos de participação das crianças no mundo dos adultos, implementadas, inicialmente, pela Sociologia da Infância, tomaram um novo rumo, o da criança dotada não somente de direitos e deveres, mas de ação, portanto, o de indivíduo participativo. Nesse sentido, a Sociologia da Infância tem levado à reflexão sobre a criança como ator social, que deve, portanto, participar de sua própria socialização, assim como da reprodução e transformação da sociedade.

A participação está ligada à ideia de voz e seu conceito, que considera diferentes formas de ação infantil em uma abordagem mais radical da participação infantil, que pode ser rastreada a partir de conceitos de liderança, contribuição social ou experiências exploratórias.

No contexto das aulas de dança as crianças participam por meio de suas opiniões, ponto de vista e tomada de decisões. Observamos a participação das crianças por meio de conversas, perguntas, opiniões, repetindo comandos, criando e inventando. Percebemos que a interação e a convivência oportunizam participações e situações nas quais as crianças afetam e

são afetadas, produzindo coletivamente culturas de pares e contribuindo para a produção de uma sociedade mais plural.

Buscamos escutar e compreender as crianças durante todas as atividades nas aulas de dança. Sobre sua participação, o que mais chamou a atenção foi a necessidade que têm de confirmar a aprendizagem por meio de demonstrações aos adultos que fazem parte do seu círculo, e adaptar/modificar criando novas versões, além de sugerir suas ideias à professora, modos pelos quais demonstram protagonismo.

Esta pesquisa buscou compreender a participação das crianças no contexto das aulas de dança em uma escola de tempo integral; conseguimos observar a vivência do protagonismo infantil, o que propiciou que defendêssemos a tese inicial de que, como atividade curricular complementar, as aulas de dança possibilitam a participação das crianças como protagonistas, pois promovem a autonomia, a construção de novos conhecimentos com significados distintos para cada criança, se diferenciando e complementando o que se aprende na educação formal, além de contribuir na formação de suas identidades a partir das relações que se estabelecem com outras crianças e com a professora, no ambiente em que ocorre a atividade.

Dessa maneira, concluímos, mas sem finalizar, que o corpo é a ferramenta que a criança usa para se expressar e se comunicar com o mundo, é com o corpo que ela pensa, age, observa, expressa sentimentos e interage. As crianças aprendem de forma própria e legítima, elas apresentam potencial em sua capacidade de agir, pensar e mediar saberes e experiências tendo como dimensão seu próprio corpo.

Não finalizamos; apenas colocamos uma vírgula nesta pesquisa a respeito do protagonismo infantil nas aulas de dança. Aproveitamos este momento para agradecer a todos que participaram da pesquisa, à comunidade escolar, à professora que nos auxiliou nas aulas de dança e, principalmente, aos protagonistas desta Tese, que são as crianças que me acolheram com carinho e permitiram que eu vivenciasse uma grande experiência de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. de. A **Sociologia da Infância no Brasil**: uma área em construção. Educação, Santa Maria, v.35, n.1, p.39-52, jan. – mar, 2010.
- ABRAMOWICZ, A.; MORUZZI, A. B. Infância na contemporaneidade: questões para os estudos sociológicos da infância. **Crítica Educativa**, v. 2, n. 2, p. 25-37, 2016.
- ACHCAR, D. **Ballet**: Arte, técnica e interpretação. Rio de Janeiro: Cia. Brasileira de Artes Gráficas, 1980.
- AGOSTINHO, K. A.. O corpo como componente das formas de participação das crianças na educação infantil. **Revista Páginas de Educación**. v. 12, n. 1, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v12n1/1688-7468-pe-12-01-120.pdf> Acesso em: 23 ago. 2023.
- ALDERSON, P.. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Educação e Sociedade**. v.26, n.91, p.419-441, Maio-Agosto, 2005.
- ALMEIDA, D. B. L. Considerações finais (ou iniciais) da com-posição coreográfica. In: ALMEIDA, D. B. L. (Org.). **Criando coreografias na escola**. Novas Edições Acadêmicas, 2017.
- ALMEIDA, D. B. L. **Corpo/criança é movimento**: um estudo em Sociologia da Infância sobre a dança da criança. Tese (Doutorado em Estudos da Criança Especialidade em Infância, Cultura e Sociedade) – Universidade do Minho Instituto de Educação, Braga, 2022.
- ALMEIDA, F. S. **A Dança e a Criança de Educação Infantil**: um caminho de aproximação. 2013. Disponível em: <http://www3.fe.usp.br/pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.
- ALVES, F. **Psicomotricidade**: corpo, ação e emoção. Rio de Janeiro: Wak, 2007.
- ANDRADE, C. R de. **Dança para criança**: uma proposta para o ensino de dança voltada para a Educação Infantil. Tese (Doutorado em Artes) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes, 2016.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Tradução Dora Kuksmao, Rio de Janeiro: Guanabara, 1973.
- AZEVEDO, N. C. S. BETTI, M. Escola de tempo integral e ludicidade: os pontos de vista de alunos do 1º ano do Ensino Fundamental. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** (online), Brasília, v. 95, n. 240, p. 255-275, maio/ago. 2014.
- AZEVEDO, N. C. S. **Culturas lúdicas infantis na escola**: entre a proibição e a criação. 2016. 266f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, UNESP: Faculdade de Ciências e Tecnologia Presidente Prudente, 2016.

BARBOSA, M.C. S. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa. n. 1. v. 9. p. 235-245. jan./jun. 2014.

BEBER, I. C. R.; BARBOSA, M. C. S. Pesquisa com crianças: entre a experiência no campo e a escrita do texto. **R. Educ. Públ.** Cuiabá, v. 28, n. 67, p. 63-83, jan./abr. 2019.

BECKER, H. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1994.

BELLONI, M. L. **O que é Sociologia da Infância**. Campinas/SP: Autores Associados, 2009.

BERTAZZO, I. **Espaço e Corpo**: guia de reeducação do movimento. São Paulo: SESC, 2007.

BORBA, A. M.. LOPES, J. J. M. Alan Prout, Novas formas de compreender a infância. **Revista Educação. Cultura e Sociologia da Infância**. Editora Segmento. Educação (São Paulo), v. 1, p. 28-41, 2013.

BORTOLOTI, K. F. S. O Ratio Studiorum e a missão no Brasil. **Revista História Hoje**, n. 2, São Paulo, 2003.

BRASIL. **Lei n. 6.533, de 24 de maio de 1978**. Regulamentação das profissões de Artistas e de técnico em Espetáculos de Diversões. Brasília, em 24 de maio de 1978.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. 8.069/90, de 13 de julho de 1990a.

BRASIL. Decreto n. 99710 de 21 de novembro de 1990b. **Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm>. Acesso em: 23 ago. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, MEC, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Arte. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. v. 01-03. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. **Parecer CNE/CES n. 67/2003**. Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação. Brasília, 2003a.

BRASIL. **Decreto s/n de 20 de outubro de 2003**. Institui Grupo de Trabalho Interministerial encarregado de analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando à reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior. Brasília, 2003b. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 25 maio 2020.

BRASIL. **Resolução n. 3 de 8 de março de 2004**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Dança e dá outras providências. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para**

construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. Práticas cotidianas na Educação Infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Maria Carmen Silveira Barbosa – Consultora. Brasília, 2009. p. 22-40.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/Secretaria de Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **O Estatuto da Criança e Adolescente – ECA.** Brasília –DF, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/publicacoes/o-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente#:~:text=O%20Estatuto%20da%20Crian%C3%A7a%20e%20do%20Adolescente%2C%20Lei%20Federal%20n%C2%BA,priorit%C3%A1ria%20por%20parte%20da%20fam%C3%ADlia%2C> Acesso em: 31 dez. 2023.

BRASIL. **Lei da Primeira Infância.** Lei n. 13.257, de 08 de março de 2016. Brasília, DF: Governo Federal, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Ministério da Educação. – Brasília: MEC/SAEB, 2017.

BROUGÈRE, G. **Brinquedos e companhia.** São Paulo: Cortez, 2004.

BROSTOLIN, M. R. A Sociologia da Infância na contemporaneidade. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais** – RBHCS. n. 23. v. 12. jan/jun. 2020.

BROSTOLIN, M. R. Cidadania infantil: questões contemporâneas e implicações para a participação da criança, **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 56, p. 1-14, e13186, jan./mar. 2021a.

BROSTOLIN, M. R. AZEVEDO. A.P.Z. A participação da criança na pesquisa: entre possibilidades e limites. **Revista Pedagógica.** v. 23. p. 1-19. 2021b.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande – SEMED. **Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino.** Campo Grande /MS, 2008.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação – SEMED. **Educação Integral:** uma experiência da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande- MS. Campo Grande: SEMED, 2011.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação – SEMED. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil:** Jeitos de Cuidar e Educar, 2017a.

CAMPO GRANDE. **Projeto Político Pedagógico da escola municipal em tempo integral Professora “Iracema Maria Vicente”.** Campo Grande – MS: SEMED, 2017b.

CAMPOS-RAMOS, P. C.; BARBALHO, S. Participação de crianças em pesquisas. **Estudos de Psicologia**, v.19, n.3, julho a setembro/2014, p.157-238. Disponível em: www.scielo.br/epsic. Acesso em 4 jun. 2020.

CAMPOS, R. K. N. **“Minha tia mandou pintar mais”**: A participação de crianças pequenas na educação infantil e suas influências na prática pedagógica. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2020.

CANAVIEIRA, Fabiana Oliveira. BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Participação infantil e debate democrático**: aproximações pelo campo da educação infantil. Revista zero –a – seis. ISSNe 1980-4512 | v. 19, n. 36 p.361-378 | jul-dez 2017.

CARVALHO. J. N. M.; BROSTOLIN. M.R. Crianças como atores sociais no espaço/tempo da creche: um olhar pela sociologia da infância. **Nuances**. n. 28. v. 28. p. 287-305. set/dez. 2017.

CIARDELLA, T.; GALIAN, C. V. Escutar as crianças na escola de Ensino Fundamental: a fotografia como recurso metodológico. **Sociedade e Infância**, 5, número especial, 2021, p.89-103.

CORSARO, W. A **Le culture dei bambini**. Bologna: Editrice il Mulino, 2003.

CORSARO, W. A Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com as crianças pequenas. **Educação e Sociedade**. Sociologia da Infância: pesquisas com crianças. Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, mai./ago. 2005.

CORSARO, W. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças: diálogos com William Corsaro. In: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**. São Paulo: Cortez, 2009.

CORSARO, W. **A Sociologia da infância**. Trad. Lia Gabriele R. Reis. Rev. Maria Letícia B. P. Nascimento. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COUTINHO, A. S. Os novos estudos sociais da infância e a pesquisa com crianças bem pequenas. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 762-773, set./dez. 2016.

CUNHA, A. C. P. C.; FERNANDES, N. Participação infantil: a sua visibilidade a partir da análise de teses e dissertações em sociologia da infância. In: DORNELLES, Leni Vieira e FERNANDES, Natália (Ed.). **Perspectivas sociológicas e educacionais em estudos da criança**: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras. Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2012.

DAL SOTO, D. V. **O protagonismo das crianças nas práticas educativas da Educação Infantil**: investigando com as crianças da pré-escola. 2014. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria.

DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, maio/ago, 2005.

DELGADO, A. C. C.; SARMENTO, M. J. A emergência da Sociologia da Infância em Portugal. **Revista Educação Cultura e Sociologia da Infância**. Editora Segmento. Educação (São Paulo), v. 1, p. 14-27, 2013.

DELGADO, A. C. C.; MULLER, F.. “Infâncias, Tempos e Espaços: Um Diálogo com Manuel Jacinto Sarmiento”. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, p. 15-24, 2005.

DESLANDES, S. F; GOMES, R.; MINAYIO, C. S. (Orgs.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DEMARTINI, Z. de B. F. Infância, pesquisa e relatos orais. In: FARIA, Ana L. G.; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D. (Orgs.). **Por uma Cultura da Infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

DORNELLES, L. V; FERNANDES, N. Estudos da criança e pesquisa com crianças: nuances luso-brasileiras acerca dos desafios éticos e metodológicos. **Currículo sem fronteira**, v.15, n.1, p.65-78, jan./abr. 2015.

FABER, R. Dance and early childhood cognition: The Isadora Effect, **Arts Education Policy Review**, v.118, n.3, p.172–182, 2017.

FERNANDES, N. **Infância e Direitos**: a participação das crianças nos contextos de vida – representações, práticas e poderes. Tese de Doutorado, Braga, Universidade do Minho, 2005.

FERNANDES, N. **Infância Direitos e Participação**: Representações, Práticas e Poderes. Porto: Edições Afrontamento, 2009.

FERNANDES, N. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação**. v. 21, n. 66, jul-set. 2016.

FERNANDES, N.; GUEDES, C. S. Quem tem medo das imagens das crianças na pesquisa? Contributos para a utilização de imagens na pesquisa com crianças. **Soc. Infanc.** n.5, p. 5-19, 2020.

FERNANDES, N.; SOUZA, L. Da afonia à voz das crianças nas pesquisas: uma compreensão crítica do conceito de voz. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 05, n. 15, p. 970-986, set./dez. 2020.

FERNANDES. N.; CAPUTO. S. G. Quem tem medo das imagens das crianças nas pesquisas? Contributos para a utilização de imagens na pesquisa com crianças. **Soc. Infan.** s.l. v.5. p. 5-19. 2020.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, Agosto/2002.

FINCO, D. **Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças**: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero. São Paulo, 2010. 216 p. Tese - Universidade de São Paulo.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

FREEMAN, M.; MATHISON. **Researching children’s experiences**. Nova Iorque: Guilford, 2008.

GAITÁN, A. “Protagonismo Infantil”. **Anais do Seminário A Participação de Crianças e Adolescentes no Contexto da Convenção sobre os Direitos da Criança: Visões e Perspectivas**, 1998, p. 85-104. Florença: UNICEF. 1998. Disponível em: <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/bogota.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2022.

GARAUDY, R. **Dançar a vida**. Tradução: Glória Mariani e Antônio Guimarães Filho. 5. ed. RJ: Editora Nova Fronteira, 1980.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisas Sociais**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOBBI, M.; FINCO, D. Meninas e meninos em assentamentos do MST: representações e diferentes modos de ver e sentir da infância do campo. In: SILVA, Isabel. de Oliveira. (Orgs.) **Infâncias do campo**. Belo Horizonte: Autentica, p.59-89, 2013. (Coleção caminhos da Educação do Campo).

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-9, maio/jun. 1995.

GOLVÊA, M.C. S. Infância: entre a anterioridade e a alteridade. **Educação & Realidade**. Porto Alegre. n. 2. v. 36. p. 547-567. mai./ago. 2011.

GONZAGA, A. M. A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. In: FRANCO, M. A. S.; GHEDIN, E.; PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

GUIZZO, B. S.; BALDUZZI, L.; LAZZARI, A. Protagonismo infantil: um estudo no contexto de instituições dedicadas à educação da primeira infância em Bolonha. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 74, p. 271-289, mar./abr. 2019.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, RS, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997. Originalmente publicado in: THOMPSON, Kenneth (Org.). *Media and cultural regulation*. Inglaterra. 1997. Tradução Ricardo Uebel, Maria Isabel Bujes e Marisa Vorraber Costa. Cap. 5.

HANNA, A.; LUNDY, L. Voz das Crianças / Children's Voices. TOMÁS, Catarina; TREVISAN, Gabriela; CARVALHO, Maria João Leote de; FERNANDES, Natália (Eds). **Conceitos-chave em Sociologia da Infância. Perspectivas Globais**. Braga: UMinho Editora, 2021.

JAMES, A.; PROUT, A. A new paradigm for the sociology of childhood?: provenance, promise and problems. In: JAMES, A.; PROUT, A. **Constructing and reconstructing childhood**. London: Falmer, 1997.

JAMILLE, M. **Festival da Bebedeira no Egito Antigo**. A Egípcia, 2016. Disponível em: <http://arqueologiaegipcia.com.br/2016/02/09/festival-da-bebedeira-no-egito-antigo-video/> Acesso em: 04 out. 2023.

KISNER C.; COLBY L. A. **Exercícios Terapêuticos Fundamentos e Técnicas**. 4. ed. São Paulo: Manole, 2005.

KNACKFUSS, C. B. **Competências definidoras do professor de dança**. Rio de Janeiro, 1988. Dissertação (Mestrado) - UFRJ, 1988.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Caderno de Pesquisas**. s.l. n. 116. p. 41-59. jul. 2002

LABAN, R. **O Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

LABAN, R.; ULLMANN, L. (Org.). **Dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

LANGENDONCK, R. V. **A Sagração da Primavera**: dança e gênese. 2. ed. São. Paulo: 2004.

LARROSA, J. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LARKINS, C. Participação. In: TOMÁS, C.; TREVISAN, G.; CARVALHO, M. J. L.; FERNANDES, N. **Conceitos-chave em Sociologia da Infância**. Perspetivas Globais. Braga: UMinho Editora, 2021.

LIEBEL, M. Protagonismo Infantil / Children's Protagonism. In: TOMÁS, C.; TREVISAN, G.; CARVALHO, M. J. L.; FERNANDES, N. **Conceitos-chave em Sociologia da Infância**. Perspetivas Globais. Braga: UMinho Editora, 2021.

LIMA, R. R. M. **Dança**: linguagem do corpo na Educação Infantil. 2009, 160 f. Dissertação (Mestrado). Programa Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRGN. Natal, RN, 2009.

LOWENFELD, V. **A criança e a sua arte**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MALAGUZZI, L. Histórias, Ideias e Filosofia Básica. In: EDWARDS, Carolyn GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança**: A abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.

MARCHI, R. C.; SARMENTO, M. J. Infância, normatividade e direitos das crianças. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 141, p.951-964, out.-dez., 2017.

MARCHI, R. C. A criança como ator social - críticas, réplicas e desafios teóricos e empíricos. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 617-637, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 13 mar. 2020.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1985.

MARTINS, L. R. **Pressupostos epistemológicos das pesquisas sobre criança, infância e Educação Infantil**: contribuições da sociologia da infância. 2019. 152p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG, Belo Horizonte.

MARTINS FILHO, A. J.; BARBOSA, M. C. S. Metodologias de pesquisas com crianças. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.18, n 2, p.08-28, jul/dez, 2010.

MARQUES, I. A. **Ensino de dança hoje**: textos e contextos 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARQUES, I. A. **Dança na Escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MARQUES, I. A. **Interações**: crianças, dança e escola. São Paulo: Blucher; 2012.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei n. 4.621, de 22 de dezembro de 2014**. Lei que aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. *Diário Oficial do Mato Grosso do Sul*, Campo Grande, 26 dez. 2014.

MENDONÇA, K. J. R; PIRES, F. F. “A gente vinha porque queria e não porque era pressionado”: crianças e direitos de participação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, e237794, 2020.

MINAYO, M. C. et al. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MONTANHA, H. S. F. **Classe Hospitalar**: o que dizem as crianças sobre suas experiências educacionais no período de internação. 2020. 141 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco/UCDB, Campo Grande, MS, 2020.

MAZIERO, M. Z., R.; ANGOTTI, M. Trajetórias de vida dançantes: a elaboração da corporeidade de professores. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 3, n. 3, p. 131–147, 2018. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/391>. Acesso em: 18 jan. 2023.

MOURA, A. F.; LIMA, M. G. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.23, n.1, p. 98-106, jan.-jun. 2014.

MÜLLER, F. Entrevista com William Corsaro. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 98, p. 271-278, 2007.

MÜLLER, F.; HASSEN, M. de N. A. A infância pesquisada. **Psicologia USP**, São Paulo, n. 20, v. 3, p. 465-480, jul./set. 2009.

NANNI, D. **Dança Educação**: Pré-escola à universidade. Rio de janeiro: Sprint, 2008.

NARDIN, M. H. de; SORDI, Regina Orgler. Um estudo sobre as formas de atenção na sala de aula e suas implicações para a aprendizagem. **Psicologia e Sociedade**. [online] v.19, n.1, p. 99-106, Jan-Abril. 2007.

NASCIMENTO, M. L. B. P. Como se conduz a pesquisa da infância quando a educação é mais um campo a compor seus estudos? Alguns elementos para discussão. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 79-93, jan./abr. 2015.

NASCIMENTO, C. T. do; BRANCHER, V. R.; OLIVEIRA, V. F. de. A Construção Social do Conceito de Infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas. **Revista Contexto e Educação**, Ano 23, n. 79, p. 47-73, Jan./Jun. 2008.

OECH, R. V. **Um “Toc” na Cuca**. São Paulo: Cultura Editores Associados Ltda, 1997.

OLIVEIRA, E. et.al. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba. n.9. v. 4. p. 11-27. maio/ago. 2003.

OLIVEIRA, D. A. As políticas de formação e a crise de profissionalização docente: por onde passa a valorização. **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 46, n. 32, maio/ago. 2013.

ORMEZZANO, G. R. Educação e arte na redução jesuítico-guarani de Trinidad. **Varia História**, Belo Horizonte, v. 29, n. 49, 2013.

PASUCH, J.; MORAES, E. V. Retratos sociológicos das infâncias do campo. In: SILVA. Isabel de Oliveira. (Orgs.). **Infâncias do campo**. Belo Horizonte: Autentica, p.77-89, 2013. (Coleção caminhos da educação do campo).

PEREIRA, S. R. C. et al. Dança na escola: desenvolvendo a emoção e o pensamento. **Revista Kinesis**. Porto Alegre, n. 25, 2001.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

PIRES, S. F. S.; BRANCO, A. U. Protagonismo infantil: co-construindo significados em meio às práticas sociais. **Paidéia**. Ribeirão Preto, v. 17, n. 38, p. 311-320, dez. 2007.

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

PRADO, P. D. As crianças pequeninhas produzem cultura? Considerações sobre a educação e cultura infantil em creche. **Pro-Posições**. s.l. n. 1. v. 10. p. 110-118. mar. 1999.

PROUT, A. **The future of childhood**. Towards the interdisciplinary Study of children. London: Routledge Falmer, 2005.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago., 2010.

RAMOS, A. C. Pesquisas com crianças: possibilidades e desafios metodológicos. In: Simpósio perspectivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras, 1., 2012, Braga, Portugal. **Anais [...]**. Braga, 2012. Disponível em: <http://www.ciec-uminho.org/documentos/ebooks/2307>. acesso em 10 julho 2021.

RAMOS, D. K.; ANASTÁCIO, B. S.; JACOB, C. M.; OLIVEIRA, M. C. A atenção dos alunos em sala de aula: um estudo com professores do ensino fundamental. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 15, n. 33, p. 320-337, jul./set. 2019.

RINALDI, C. R. E. A Imagem da Criança e o Ambiente em que Ela Vive como Princípio Fundamental. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L. **Bambini**: A abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROSADO, C. T. da C. L.; CAMPELO, M. E. C. H. Educação escolar: a vez e a voz das crianças. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 401-424, abr./jun. 2011

RUBINI, E. da C. **Treinamento de flexibilidade**: da teoria à prática. Rio de Janeiro: Sprint, 2010.

SANTOS, G. R. dos. **Filosofia para crianças**: possibilidades de uma política educativa para a infância. 2018. 146f. Dissertação (mestrado em educação). Universidade de Passo Fundo, UPF, 2018.

SANTOS, G. M.; ADJUNTO, A. A. N. R.; SOUZA, N. B. A importância da dança na Educação Infantil. **Revista Científica Online**, v. 11, n. 1, 2019. Disponível em: http://www.atenas.edu.br/uniatenas/assets/files/magazines/a_importancia_da_danca_na_educacao_infantil.pdf. Acesso em: 9 set. 2022. ISSN 1980-6957.

SANTOS, J.; LUCAREVSKI, J.; SILVA, R. **Dança na escola**: Benefícios e Contribuições na fase pré-escolar. www.psicologia.com.pt. V 10, 2005. Acesso em: 01 out. de 2023.

SARMENTO, M. J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J; CERISARA, A. B. (Orgs.). **Crianças e miúdos**: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Portugal: Edições Asa, 2004.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007. p. 25-49.

SARMENTO, M. J. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS FILHO, A.; PRADO, P. D. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 27-60.

SARMENTO, M. J. Culturas Infantis. In: TOMÁS, C., TREVISAN, G., CARVALHO, M. J. L., & FERNANDES, N. **Conceitos-chave em Sociologia da Infância**. Perspetivas Globais. Braga: UMinho Editora, 2021.

SCHNEIDER, M. C. **O protagonismo infantil e as estratégias de ensino que o favorecem em uma turma da Educação Infantil**. 2015. Dissertação (Mestrado) - Centro Universitário UNIVATES. Lajeado, junho de 2015.

SEIXAS, A. A. C.; BECKER, B.; BICHARA, I. D. Reprodução interpretativa e cultura de pares. **Psico**, Porto Alegre, PUCRS, v. 43, n. 4, pp. 541-551, out./dez. 2012.

SERMAIS. **A aprendizagem das normas sociais começa na primeira infância.** Lisboa, 2019. Disponível em: <https://centrosermais.com/aprendizagem-normas-sociais/> Acesso em: 09 mai. 2023.

SILVA LIMA, M. A. **A Importância da dança no processo Ensino Aprendizagem.** A dança aprimorando as habilidades básicas, dos padrões fundamentais do movimento. 29/07/2020. Brasil Escola. Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/imprimir/14373>. Acesso em: 13 abr. 2020.

SILVA, E. P.; NUNES, M. A. L. **A Dança Na História Da Educação:** um Estudo das Publicações nos Periódicos Especializados. REBESDE –v.4, n.1, 2023. Disponível em: <https://revista.unifatecie.edu.br/index.php/rebesde/article/view/168/121> Acesso em: 04 out. 2023.

SILVEIRA, R. A.; LEVANDOSKI, G.; CARDOSO, F. A dança infantil enquanto expressão. **Revista Digital**, Buenos Aires, Ano 13, n. 121, jun. 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd121/a-danca-infantil-enquanto-expressao.htm>>. Acessado em: 28 abr. 2020.

SMARTSCHOOL. **A importância da dança na educação infantil.** 2 de fev. de 2021. Disponível em: <https://smartschool.com.br/conteudos/danca-na-educacao-infantil/>. Acesso em: 10 set. 2022.

SOARES, M. **Alfabetização no Brasil:** o estado do conhecimento. Brasília: INEP/MEC, 1989.

SOARES, N. F. Os direitos das crianças nas encruzilhadas da proteção e da participação. **Revista Zero-a-Seis**, Florianópolis, SC, v. 7, n. 12, p. 8-18, 2005.

SOUZA, S. M. G. O estudo da infância como revelador e desvelador da dialética exclusão-inclusão social. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala:** A escuta de crianças em pesquisas (pp. 174-203). São Paulo: Cortez, 2008.

SOUSA, N. C. P.; HUNGER, D. A. C. F. Ensino da dança na escola: enfrentamentos e barreiras a transpor. **Educación Física y Ciencia**, v.21, n.1, 2019. e070. <https://doi.org/10.24215/23142561e070>.

STOECKLIN, D. Ação Social. In: TOMÁS, C.; TREVISAN, G.; CARVALHO, M. J. L.; FERNANDES, N. **Conceitos-chave em Sociologia da Infância.** Perspetivas Globais. Braga: UMinho Editora, 2021.

STRAZZACAPPA, H. M. M.; Dança na Educação: discutindo questões básicas e polêmicas. **Pensar a Prática** (UFG), Goiania, v. 6, p. 73-85, 2001.

TADRA, D.; VIOL, R.; ORTOLAN, S. **Metodologia do ensino de artes:** Linguagem da Dança. Curitiba/PR: Ibpx, 2009.

TOMÁS, C.; GAMA, A. **Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar.** 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.21/1116> Acesso em 23 jun. 2022.

TOMÁS, C. “Participação não tem Idade” Participação das Crianças e Cidadania da Infância. **Revista Contexto & Educação**, v. 22, n. 78, p. 45-68, 2007.

TOSATTO, C.; PORTILHO, E. M. L. A criança e a infância sob o olhar da professora de educação infantil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.30, n.03, p.153-172, Julho-Setembro 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/g9ZDwN3mDVcb8VMPTYbjcRH/?format=pdf&lang=pt#:~:text=Sabemos%20da%20importância%20da%20intencionalidade,brincar%20das%20crianças%20na%20escola>. Acesso em: 17 jan. 2024.

TREVISAN, G. Aprendizagem na construção de pesquisa com crianças e sobre as crianças. **Currículo sem Fronteiras**, v.15, n.1, p. 142-154, jan-abr, 2015.

TRIDAPALLI, G. S. **Aprender investigando**: a educação em dança é criação compartilhada. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal da Bahia]. Repositório Institucional UFBA, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/8299> acesso em: 23 jul 2020

VALADARES, V. G. Um conto gótico no ballet. In: Congresso Internacional ABRALIC, XVI, 2018, Minas Gerais. Anais eletrônico. Minas Gerais: Congresso Internacional ABRALIC 2018, 2018, p. 1115 – 1126. Disponível em: <https://abralic.org.br/anais/?p=41&ano=2018>

VIANNA, K.; CARVALHO, M. A. **A dança**. 8. ed. São Paulo: Summus Editorial, v. 3, 2018.

WALLON, H. **Psicologia e Educação da Infância**. São Paulo: Estampa, 1975.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Publicada originalmente em 1941.

XAVIER FILHA, C. Ver e ‘Desver’ o mundo em pesquisas com crianças. **Textura**. Canoas, n. 32, set./dez. 2014, p. 44-63.

APÊNDICES

Apêndice A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA - TCLE

(Pais ou responsáveis)

Eu sou Gisele Aparecida Ferreira Martins e junto com minha orientadora Professora Dra. Marta Regina Brostolin do PPGE/UCDB, convidamos seu filho (a) para participar, de forma voluntária e gratuita, da pesquisa **“O PROTAGONISMO INFANTIL E O DIREITO DE PARTICIPAÇÃO: UM ESTUDO A PARTIR DA AULA DE DANÇA OFERTADA COMO ATIVIDADE CURRICULAR COMPLEMENTAR NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE TEMPO INTEGRAL DE CAMPO GRANDE/MS”**, que está sendo desenvolvida pelo programa de Doutorado em Educação/ PPGE da UCDB, localizado na Av. Tamandaré, 6000 - Jardim Seminário - Campo Grande/MS - Cep: 79117-900 Telefone: 67 - 3312.3478 / 3312.3800.

Leia com cautela as informações contidas neste documento e se houver alguma dúvida você poderá perguntar para a pesquisadora afim de saná-la. Após ser esclarecido (a) sobre as informações contidas neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para que seu filho (a) participe desta pesquisa, deve assinar ao final deste documento. Ao assinar este termo o (a) senhor (a) autoriza a apresentação dos resultados desta pesquisa em eventos científicos e a publicação em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, o nome de seu filho (a) será mantido em sigilo. Este documento consta em duas vias, um pertence ao/à senhor (a) e a outra à pesquisadora responsável pela pesquisa.

O (a) senhor (a) pode optar por não autorizar a participação do seu filho (a) na pesquisa e isso não lhe acarretará nenhuma penalidade. Caso opte por autoriza-lo (a) a participar, o (a) senhor (a) pode desistir a qualquer momento e também não sofrerá nenhuma penalidade, e é assegurado o sigilo de suas informações. Em qualquer etapa da pesquisa o (a) senhor (a) poderá solicitar informações sobre a pesquisa e a participação de seu filho (a).

Esta pesquisa possui como objetivo geral: analisar a participação da criança no contexto da atividade dança ofertada como atividade curricular complementar em uma escola Municipal de tempo integral e as possibilidades de vivenciar um protagonismo infantil. E como objetivos específicos: Compreender a participação infantil como um direito, a partir do campo teórico da Sociologia da Infância investigar o tipo de participação que o contexto da atividade dança possibilita para a criança. Escutar o que dizem as crianças sobre sua participação no contexto da atividade Dança. Registrar as vivências/experiências da participação infantil no contexto do

Projeto de Dança e compreender a contribuição para a constituição da identidade, autonomia e aprendizagem dos participantes dessa atividade.

A pesquisa será realizada na escola onde seu filho (a) estuda, durante as aulas de dança. As crianças serão observadas, filmadas e fotografadas e participarão de uma Roda de Conversa, recurso este que possibilitará a escuta, ou seja, o que dizem as crianças sobre sua participação no contexto da atividade Dança. Em hipótese alguma, haverá identificação das crianças nos registros escritos, sendo garantida sua privacidade, por meio da utilização de nomes fictícios. Ainda, quanto à exibição das imagens, estas também terão restrições, sendo garantido que a sua divulgação, bem como das gravações realizadas com as crianças serão de uso estritamente para fins acadêmicos e registro na pesquisa.

O material físico e/ou digital produzido durante a roda de conversa será conservado garantindo o sigilo das informações, pessoas, o material físico será conservado em local seguro na casa da pesquisadora e o digital ficará armazenado apenas no computador pessoal da pesquisadora, os materiais físicos e/ou digital serão armazenados por até cinco anos, quando finalizar este prazo, o material físico será incinerado e o digital será deletada do drive pessoal da pesquisadora

Relevante registrar que permeiam esta pesquisa, cuidados, atenção e sensibilidade, por parte da pesquisadora, para interpretação do que pensam ou não as crianças participantes da referida pesquisa como sujeitos/protagonistas. Dessa forma, os pais e/ ou responsáveis terão a liberdade de recusar a participação de sua criança ou mesmo recusar que a mesma continue participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para os participantes.

Você não precisa pagar nada para seu filho (a) participar da pesquisa e nós não pagaremos nada para que ele participe. A participação será voluntária. Este estudo apresenta riscos mínimos para seu filho. Talvez ele possa sentir timidez ao ser observado, filmado, fotografado ou sinta vergonha na hora de conversar, mas eu farei o que for possível para que ele se sinta bem durante sua participação, mas caso ele não queira não precisará continuar participando. A pesquisa apresenta consideráveis benefícios para a construção do conhecimento sobre o tipo de participação que o contexto da atividade dança possibilita para a criança. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa estão em conformidade com as disposições sobre Ética em Pesquisa com Seres Humanos determinados pelas Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, e pela Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, ambas do Conselho Nacional de Saúde. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de sua participação neste estudo, você

será compensado (a) conforme determina a Resolução 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde.

Ninguém saberá que seu filho (a) está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que ele (a) nos der. Os resultados da pesquisa serão publicados, mas sem identificar as crianças que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa os resultados farão parte da tese de doutorado de Gisele Aparecida Ferreira Martins. Uma cópia da tese será disponibilizada na escola para que você e seu filho (a) tenham acesso.

Registro ainda que, os pais ou responsáveis poderão pedir informações sobre a pesquisa, bem como explicações sobre os resultados da pesquisa junto à pesquisadora do projeto, por meio do telefone (067) 991325454 ou por e-mail giseleaparecida.ef@hotmail.com e, quando necessário, por meio do Comitê de Ética em Pesquisa / UCDB, situado à Av. Tamandaré, 6000 – Jardim Seminário – Campo Grande, MS, no telefone 3312-3478, ou no e-mail cep@ucdb.br.

Eu, _____, declaro estar ciente da pesquisa a ser realizada sobre **O PROTAGONISMO INFANTIL E O DIREITO DE PARTICIPAÇÃO: UM ESTUDO A PARTIR DA AULA DE DANÇA OFERTADA COMO ATIVIDADE CURRICULAR COMPLEMENTAR NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE TEMPO INTEGRAL DE CAMPO GRANDE/MS** e que os dados serão mantidos anônimos e em sigilo das informações apresentadas.

(☐) sim, autorizo meu/minha filho/a _____ participar da pesquisa. Também, autorizo que sejam capturadas imagens de fotografias e quando necessária gravação em áudio para uso e fins de pesquisa.

(☐) não autorizo meu/minha filho/a _____ a participar da pesquisa. Também, não autorizo que sejam capturadas imagens de fotografias e gravação em áudio para uso e fins de pesquisa.

Assim, estando de acordo, assinam o presente termo de compromisso em duas vias.

Pai, mãe ou responsáveis pela criança

Responsável pelo projeto de pesquisa

Campo Grande/MS, ____ de _____ de _____.

Apêndice B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM DAS CRIANÇAS

Eu, _____, CPF _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, bem como de estar ciente da necessidade do uso da imagem de meu/minha filho/a _____, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, por meio do presente termo, a pesquisadora **GISELE APARECIDA FERREIRA MARTINS**, do projeto de pesquisa intitulado **O PROTAGONISMO INFANTIL E O DIREITO DE PARTICIPAÇÃO: UM ESTUDO A PARTIR DA AULA DE DANÇA OFERTADA COMO ATIVIDADE CURRICULAR COMPLEMENTAR NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE TEMPO INTEGRAL DE CAMPO GRANDE/MS**, a realizar as fotos e vídeos que se façam necessários, sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização das fotos e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos e slides), em favor da pesquisadora desta pesquisa, acima especificada, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990).

Campo Grande-MS, ____ de _____ de _____.

Assinatura do/a Participante

Assinatura da Pesquisadora

Testemunha

Apêndice C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE

Eu sou Gisele Aparecida Ferreira Martins e junto com minha Professora Dra. Marta Regina Brostolin do PPGE/UCDB, localizado na Av. Tamandaré, 6000 - Jardim Seminário - Campo Grande/MS - Cep: 79117-900 Telefone: 67 - 3312.3478 / 3312.3800 te convidamos para participar da pesquisa **“O protagonismo infantil e o direito de participação: um estudo a partir da aula de dança ofertada como atividade curricular complementar nas escolas municipais de tempo integral de Campo Grande/MS”**. Queremos analisar a participação da criança no contexto da atividade Dança e as possibilidades de vivenciar um protagonismo infantil.

As crianças que irão participar dessa pesquisa têm de 4 a 5 anos de idade. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir. Discutiremos essa pesquisa com seus pais e responsáveis para que eles saibam que estamos te convidando. Se você concordar em participar os seus pais e ou responsável deverão autorizar e assinar um termo de consentimento.

A pesquisa será feita na escola onde você estuda, durante as aulas de dança, onde as crianças vão tirar fotografias e gravar vídeos das aulas de dança, que, posteriormente, serão mostrados e discutidos com todas as crianças do grupo. Esse procedimento prevê registrar as vivências/experiências da participação infantil no contexto da atividade Dança. Depois realizaremos uma roda de conversa com o propósito de escutar o que as crianças dizem sobre sua participação/vivência na atividade Dança.

Você não precisa pagar nada para participar e nós não pagaremos nada para você participar, a sua participação será voluntária. Este estudo apresenta riscos mínimos para você, talvez você possa sentir timidez ao ser observado, filmado, fotografado ou sinta vergonha na hora de conversar, mas eu farei o que for possível para você se sentir bem durante sua participação, mas caso não queira você não precisará continuar participando. A pesquisa apresenta consideráveis benefícios para a construção do conhecimento sobre o tipo de participação que o contexto da atividade dança possibilita para a criança.

Os procedimentos utilizados nesta pesquisa estão em conformidade com as disposições sobre Ética em Pesquisa com Seres Humanos determinados pelas Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, e pela Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, ambas do Conselho Nacional de Saúde. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de sua participação neste estudo, você será compensado (a) conforme determina a Resolução 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa serão publicados, mas sem identificar as crianças que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa, os resultados farão parte da tese de doutorado de Gisele Aparecida Ferreira Martins. Uma cópia da tese será disponibilizada na escola para que você e seus pais ou responsáveis tenham acesso. Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar.

Você não será identificado (a) em nenhuma publicação. Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a permissão de seu responsável legal.

Eu, _____, aceito participar da pesquisa: **“O protagonismo infantil e o direito de participação: um estudo a partir da aula de dança ofertada como atividade curricular complementar nas escolas municipais de tempo integral de Campo Grande/MS”** entendi que nada ruim pode me acontecer, e entendi as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Campo Grande, MS ____ de ____ de ____.

Assinatura do pesquisador

Assinatura da criança

UNIVERSIDADE CATÓLICA
DOM BOSCO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O PROTAGONISMO INFANTIL E O DIREITO DE PARTICIPAÇÃO NO CONTEXTO DO PROJETO DE DANÇA DA DIVISÃO DE ESPORTE ARTE E CULTURA DA SEMED DE CAMPO GRANDE/MS.

Pesquisador: Gisele Aparecida Ferreira Martins

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 40317220.0.0000.5162

Instituição Proponente: Universidade Católica Dom Bosco

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.472.176

Apresentação do Projeto:

A pesquisa caracteriza-se pela abordagem qualitativa, cujos instrumentos de investigação são: a observação participante, a roda de conversa e o uso de metodologias visuais (fotografias e vídeos). Será realizada no contexto do Projeto de Dança da Divisão de Esporte, Arte e Cultura (DEAC), da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande – MS. A escola lócus da pesquisa será aquela que atender a maior quantidade de alunos e que oferecer o projeto de dança para as crianças que estão regularmente matriculadas no grupo 5. As crianças, sujeitos da pesquisa, serão aquelas que frequentam as aulas de dança oferecidas pelo projeto da DEAC e que estão regularmente matriculadas no Grupo 5, da escola da Rede Municipal de ensino de Campo Grande/MS que atender a maior quantidade de alunos, e que tiveram autorização dos responsáveis para participação na investigação, bem como o assentimento das mesmas. O referencial teórico adotado neste trabalho percorrerá dois eixos temáticos: Sociologia da Infância e dança na educação infantil.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Endereço: Av. Tamandaré, 6000

Bairro: Jardim Seminário

CEP: 79.117-900

UF: MS

Município: CAMPO GRANDE

Telefone: (67)3312-3478

E-mail: cep@ucdb.br

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO



Continuação do Parecer: 4.472.176

Analisar a participação da criança no contexto do Projeto de Dança da DEAC/SEMED e as possibilidades de vivenciar um protagonismo infantil.

Objetivo Secundário:

•Compreender a participação infantil como um direito, a partir do campo teórico da Sociologia da Infância. •Investigar o tipo de participação que o contexto do Projeto de Dança da Divisão de Esporte, Arte e Cultura (DEAC), da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande – MS possibilita para a criança. •Escutar o que dizem as crianças sobre sua participação no Projeto de Dança. •Identificar as vivências/experiências da participação infantil no contexto do Projeto buscando compreender as contribuições dessa atividade na constituição da identidade, promoção da autonomia e aprendizagem das crianças.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme consta no projeto: "Este estudo apresenta riscos mínimos para as crianças participantes. Talvez elas possam sentir timidez ao serem observadas, filmadas, fotografadas ou sintam vergonha na hora de conversar, mas eu farei o que for possível para que elas se sintam bem durante sua participação e se por acaso elas não quiserem não precisarão continuar participando". Em relação aos benefícios consta: "Os benefícios são consideráveis para a construção do conhecimento sobre o tipo de participação que o contexto do projeto de Dança da DEAC/SEMED possibilita para a criança"

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Ver item "Conclusões ou pendências e lista de inadequações".

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos apresentados em conformidade com a legislação vigente.

Recomendações:

Ver item "Conclusões ou pendências e lista de inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências.

Endereço: Av. Tamandaré, 6000

Bairro: Jardim Seminário

UF: MS

Município: CAMPO GRANDE

Telefone: (67)3312-3478

CEP: 79.117-900

E-mail: cep@ucdb.br

**UNIVERSIDADE CATÓLICA
DOM BOSCO**



Continuação do Parecer: 4.472.176

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1634031.pdf	10/12/2020 12:30:25		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_TALE.pdf	10/12/2020 12:29:45	Gisele Aparecida Ferreira Martins	Aceito
Outros	ANUENCIA.pdf	30/10/2020 11:50:01	Gisele Aparecida Ferreira Martins	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	30/10/2020 11:41:39	Gisele Aparecida Ferreira Martins	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	30/10/2020 11:41:08	Gisele Aparecida Ferreira Martins	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO.pdf	21/10/2020 20:18:09	Gisele Aparecida Ferreira Martins	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	21/10/2020 20:13:37	Gisele Aparecida Ferreira Martins	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPO GRANDE, 17 de Dezembro de 2020

Assinado por:
Karla de Toledo Candido Muller
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Tamandaré, 6000

Bairro: Jardim Seminário

CEP: 79.117-900

UF: MS

Município: CAMPO GRANDE

Telefone: (67)3312-3478

E-mail: cep@ucdb.br

Anexo B - Parecer SEMED

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE
ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCACAO**

OFÍCIO N. 3.033/CEFOR/SEMED

Campo Grande, 15 de outubro de 2020.


Senhor Coordenador:

Acusamos o recebimento da solicitação dessa Universidade, para que a doutoranda Gisele Aparecida Ferreira Martins possa realizar a pesquisa "O protagonismo infantil e o direito de participação: um estudo a partir do contexto do projeto de dança da DEAC/SEMED", com coleta de dados na Divisão de Esporte Arte e Cultura desta Secretaria.

Em resposta, informamos nosso parecer favorável, entretanto, para início do trabalho, é preciso apresentar-nos o protocolo de solicitação ao Comitê de Ética e Pesquisa/CEP e proceder aos esclarecimentos sobre a pesquisa aos envolvidos, com apresentação do termo de consentimento livre e esclarecido.

Outrossim, depois da conclusão das atividades, será necessário disponibilizar uma cópia do trabalho completo, conforme normas da ABNT, preferencialmente encadernada, a ser entregue na CEFOR/SEMED, para compor o acervo da biblioteca deste Órgão Central.

Atenciosamente,


Elza Fernandes Ortellado
Secretaria Municipal de Educação