

DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS DE PROFESSORAS DE ARTE, EDUCAÇÃO FÍSICA E PEDAGOGIA

DANCE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: PERSPECTIVES OF TEACHERS OF ART, PHYSICAL EDUCATION AND PEDAGOGY

Ana Julia Drago¹

Fernanda Rossi²

RESUMO: Este artigo tem como objetivo identificar e analisar a dança no contexto da Educação Infantil do município de Jaú/SP, na perspectiva de seis professoras, sendo duas Pedagogas, duas professoras de Arte e duas de Educação Física. Trata-se de pesquisa qualitativa, com coleta de dados por entrevistas semiestruturadas. Os resultados evidenciaram variadas concepções de dança das participantes, sendo predominante o significado da dança como forma de expressão. As professoras consideram que os cursos de formação inicial e de formação continuada não preparam para as práticas pedagógicas com a dança na escola. Há uma lacuna no planejamento e ausência de fundamentação em referenciais teóricos para o processo pedagógico com a dança, embora tenha sido elencada como relevante para a formação da criança. Evidenciou-se que as escolas costumam ter eventos festivos em que a dança está presente, mas que não contam com a participação ativa das crianças na construção coreográfica. Conclui-se que é fundamental atribuir significância para a dança na formação docente e nas propostas pedagógicas da Educação Infantil, para que essa linguagem se efetive como parte do processo educativo nesta primeira etapa da educação básica.

PALAVRAS-CHAVE: Infância. Dança. Ensino e aprendizagem.

ABSTRACT: This article aims to identify and analyze dance in the context of Early Childhood Education in the city of Jaú/SP, from the perspective of six teachers, two Pedagogues, two Art teachers and two Physical Education teachers. It is a qualitative research, with data collection through semi-structured interviews. The results evidenced the participants' varied conceptions of dance, with the predominant meaning of dance as a form of expression. The teachers consider

¹ Graduada em Pedagogia, Universidade Estadual Paulista (UNESP) – campus Bauru; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Arte em Movimento - UERR. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-5706-6444>. E-mail: drago.anaj@gmail.com

² Pós-doutoranda pela Faculdade de Educação da USP – FEUSP. Professora Assistente Doutora do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da UNESP - Universidade Estadual Paulista - campus Bauru. Docente credenciada no Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica/PPGDEB – UNESP Bauru. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Históricas, Sociológicas e Pedagógicas em Educação Física. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-4760-4712>. E-mail: fernanda.rossi@unesp.br

that the initial training and continuing education courses do not prepare for pedagogical practices with dance at school. There is a gap in planning and an absence of foundation in theoretical references for the pedagogical process with dance, although it has been listed as relevant for the education of children. It was evident that schools usually have festive events in which dance is present, but that do not have the active participation of children in the choreographic construction. It is concluded that it is essential to attribute significance to dance in teacher education and in the pedagogical proposals of Early Childhood Education, so that this language can become effective as part of the educational process in this first stage of basic education.

KEYWORDS: Childhood. Dance. Teaching and learning.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil se expandiu nas últimas décadas, sendo que, atualmente, essa primeira etapa da educação básica atende crianças de zero a cinco anos de idade em creches e pré-escolas (BRASIL, 2006), e tem como finalidade desenvolvê-las em suas variadas dimensões como o social, o psicológico, o físico e o intelectual (BRASIL, 1996).

As diferentes linguagens integram o corpo de conhecimento da educação na infância, sendo que as crianças podem se expressar e comunicar por meio da linguagem oral, corporal, musical, gráfico-pictórica e plástica. Consideramos que a linguagem é instrumento de desenvolvimento humano, forma de interação social, de comunicação com o mundo e expressão do pensamento. E dentre as linguagens que constituem o ser humano como sujeito, Garanhani e Naldony (2011) destacam a linguagem do movimento do corpo infantil como uma capacidade expressiva e intencional fundamental na educação da criança.

É imperativo que a linguagem corporal seja trabalhada desde a infância no espaço escolar, pois colabora com uma formação humana em que a criança vivencia com autonomia importantes descobertas sobre si, enquanto ser em constituição, sobre o outro e o mundo (AYOUB, 2001). Portanto, os(as) docentes devem promover possibilidades para que as crianças se apropriem da cultura corporal de forma significativa (EHRENBERG, 2014).

No repertório da cultura corporal temos a dança como uma das manifestações corporais essenciais nos processos de ensino e aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças (SOUSA, 2016; UGAYA; GALLARDO, 2018).

A dança também está integrada à Base Nacional Comum Curricular/BNCC da Educação Infantil (BRASIL, 2017). O documento contempla cinco campos de experiências na infância: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações; e a dança é incluída, neste contexto, como manifestação artística, linguagem, forma de comunicação e expressão.

Entretanto, consideramos que na BNCC a dança está inserida de maneira superficial e concebida como um meio possível para a exploração do movimento corporal e/ou de suas formas de expressão e comunicação. Embora a dança seja uma rica manifestação corporal para a formação da corporeidade e acesso à arte, falta reconhecê-la pela importância que tem em si, pois podemos considerar que a legislação vigente apresenta uma abordagem funcional da dança, com ausência do reconhecimento dessa linguagem como proposta pedagógica com objetivos próprios. A dança como arte deve ser valorizada por ser a própria expressão, participação e diálogo com o mundo que permite a fruição e a experiência artística, e não deveria estar em função de um propósito final secundário (MARQUES, 2012).

Diferentes áreas, como Arte, Pedagogia e Educação Física, podem e devem trabalhar a linguagem da dança na escola. Porém, mesmo estando presente nos documentos oficiais, o que é um importante passo, a dança ainda não tem lugar como conteúdo pedagógico da Educação Infantil e ainda é pouco explorada com intencionalidade docente.

A dança no ambiente escolar, por vezes, está limitada a simples reprodução de movimentos decorados para apresentações de coreografias em eventos festivos (SOUSA; HUNGER; CARAMASCHI, 2010; MARQUES, 2012; ALMEIDA, 2013; ANDRADE, 2016; SOUSA, 2016). Portanto, falta uma proposta pedagógica adequada devido à desvalorização dessa temática na formação docente e à incipiente literatura sobre esse objeto de estudo, que refletem em uma experiência precária e sem significado para as crianças (SOUSA; HUNGER; CARAMASCHI, 2010; UGAYA; GALLARDO, 2018).

Mediante tais inquietações e conscientes da importância do trabalho pedagógico com essa linguagem artística e corporal na Educação Infantil, surgiram as seguintes indagações: a dança é desenvolvida na Educação Infantil? Como esta manifestação está configurada nessa primeira etapa da educação básica?

Para responder a essas questões, objetivamos identificar e analisar a dança no contexto da Educação Infantil, na perspectiva de professoras de Arte, Pedagogia e Educação Física. Nesse escopo, buscamos, especificamente, identificar e analisar as concepções de dança de professoras e os desafios para promover essa linguagem na Educação Infantil; identificar as experiências das participantes com a dança na formação docente; explorar se a dança acontece, quando e de que forma, especialmente com as crianças entre quatro e cinco anos.

Buscamos promover o diálogo entre as percepções das docentes e a literatura sobre a dança na Educação Infantil, na expectativa de que a comunidade escolar a reconheça por seu valor formativo e que possamos vislumbrá-la como realidade no contexto educativo.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo fundamentou-se na metodologia qualitativa, a qual, para Minayo (1994), trabalha com as particularidades e experiências de cada sujeito, que não podem ser quantificadas, e enfatiza crenças, valores, atitudes, significados e motivos de cada indivíduo do grupo pesquisado.

Os dados foram gerados pela entrevista semiestruturada, que consiste em uma conversa que tem como objetivo recuperar reflexões de pessoas consideradas fundamentais no processo de investigação, e que possibilita seguir um “determinado número de questões principais e específicas”, sem desconsiderar que outros pontos podem ser incluídos, seja por parte do(a) entrevistador(a), como do(a) entrevistado(a) (LIMA, 2016, p. 27).

Participaram do estudo seis professoras efetivas de duas escolas de Educação Infantil da rede municipal de Jaú/SP, sendo duas professoras de Pedagogia, duas de Educação Física e duas de Arte. As participantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido. As entrevistas foram realizadas por chamada de vídeo pela plataforma Google Meet³, duraram, em média, 30 minutos, e foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra.

Adotamos a sigla E1 para nos referirmos à escola 1 e E2 para escola 2. Às participantes atribuímos nomes fictícios a fim de preservar suas identidades. Adotamos o nome

³ Google Meet é um serviço de comunicação por videoconferência disponibilizado pelo Google.
Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 6, nº1, janeiro/abril 2022.– Curso de Pedagogia– UNESC

Gisele para a professora de Pedagogia, Isabela para a professora de Educação Física, Bárbara e Clara para as professoras de Arte que atuam na E1. Da escola 2 foram entrevistadas a Pedagoga Carolina e a professora de Educação Física Amanda. As professoras de Arte entrevistadas são da mesma escola visto que a única professora especialista em Arte da E2 não aceitou o convite para participar da pesquisa.

Sobre as formas de análise de dados qualitativos, Gomes (1994) aborda a construção de categorias, o que significa agrupar no mesmo conceito características em comum. Com base nesse pressuposto, foram estabelecidas as seguintes categorias de análise: concepções e formação de professoras da Educação Infantil; as (des)configurações da linguagem da dança; a dança na escola: reprodução ou criação?; problematizadas na sequência.

3 PENSANDO E SENTINDO A DANÇA NO CHÃO DA ESCOLA

3.1 Concepções e formação de professoras da Educação Infantil

A respeito das concepções de dança das professoras da Educação Infantil, os diversificados significados abordaram o corpo em movimento, expressão, socialização, interação, habilidade, recurso pedagógico, ritmo, comunicação, manifestação, cultura, refúgio e libertação.

O significado mais mencionado foi a dança como forma de expressão, presente nas falas das professoras Gisele, Isabela, Bárbara e Clara. Como disse a professora Bárbara, a dança é “uma das grandes formas de se expressar do ser humano”. Corroborando tal fala, Godoy (2011) afirma que a dança estimula a expressividade de emoções, sentimentos e sensações das crianças.

Também foi mencionado que a dança é fonte de comunicação, como podemos observar na fala da professora Clara, que definiu a dança como “comunicação do corpo por meio dos movimentos”. Por meio da dança é possível estabelecer uma importante rede de comunicação entre a criança e o mundo em que ela está inserida. Para essa relação acontecer são mobilizados dois elementos fundamentais, o corpo e o movimento (GODOY, 2011). Esse significado também esteve presente na fala de outras três professoras entrevistadas.

Em um dos relatos, a professora Gisele ressaltou que dança “é o corpo em movimento”. Da mesma forma, a professora Amanda afirmou que “com o corpo estando em movimento, tudo se torna uma dança”. Para Marques (2012), ainda está presente nas ideias de professores(as) e alunos(as) que dança e movimento são iguais, no entanto, enquanto linguagem artística a dança deve ser definida observando as combinações entre o movimento, o intérprete e o espaço e não somente pelo movimento corporal.

A dança como meio de socialização e de interação também foram significados recorrentes nos relatos das docentes. Para a professora Gisele, a dança “favorece a socialização, a interação com outras pessoas”, e na mesma linha, a professora Bárbara afirmou que é “uma forma da criança se desinibir, dela estar interagindo”.

A dança estimula e contribui para a interação social, que é fundamental no desenvolvimento infantil, pois modifica as características do eu e do outro, permite o acesso a conhecimentos culturais e sociais, favorece a internalização de regras, a empatia e ensina as crianças a resolverem problemas, agirem em variados contextos, compreenderem o mundo e seu papel nesse mundo (ALMEIDA, 2013).

Além desses significados em comum (forma de expressão, comunicação, corpo em movimento, meio de socialização e de interação), a professora Isabela citou que a dança é habilidade e recurso pedagógico. Essa concepção revela um olhar funcional da dança, em que não há o reconhecimento dessa linguagem como conteúdo na Educação Infantil com objetivos próprios. Para superar esse aspecto, é fundamental introduzir novos conceitos na prática pedagógica para que a dança seja reconhecida pela importância que tem em si.

Essa mesma professora associou a dança ao ritmo dizendo que ela fica mais fácil e empolgante quando está associada a algum som, o que relaciona tal ideia aos repertórios e às formas musicais. A dança na escola pode ser associada com formas musicais, mas é importante ir além do trabalho com repertórios, explorando a dança com as crianças de outras formas autônomas, pois a dança é linguagem artística e corporal que possibilita importantes relações (MARQUES, 2012).

Já para a professora Carolina, que vivencia a dança como forma de lazer, “a dança é esse refúgio que a gente tem do dia a dia” e, também, “é como se fosse uma libertação”. As

concepções dessa professora evidenciam que a dança permite a libertação do fluxo natural do movimento e, além disso, a libertação da imaginação (SOUSA, 2016).

Ademais, a professora acima apontou que recorre ao ensaio de coreografias para eventos festivos quando uma atividade planejada não está acontecendo como era esperado, pois ensaiando a sequência “a criança consegue gastar um pouco mais de energia e assim consegue proceder na aula”. Vemos, então, que a professora Carolina concebe que a dança atua sobre a concentração em sala de aula e para chegar a um comportamento desejado de crianças menos agitadas. Isso significa que não há um reconhecimento do corpo como quem somos e como nos constituímos e o movimento corporal como forma de expressão, como ressalta Marques (2012).

Além disso, a agitação das crianças pode representar a vontade de ter um tempo de liberdade, de fazer o que sente vontade, de experimentar, correr, se jogar no chão, entre outras ações, por isso é fundamental que a relação entre professor(a) e aluno(a) se baseie em diálogos.

Para a professora Bárbara “a dança faz parte da cultura”. Almeida (2013) compreende que a dança é produção histórica e social que compõe a cultura dos mais diferentes povos. A interação com danças da tradição brasileira vai além de respeitar o folclore, pois é uma forma de contextualizar os tempos e espaços daquela dança, como do Bumba meu Boi, para entender os tempos e espaços que vivemos atualmente (MARQUES, 2012). Cabe à escola valorizar a dança como cultura e conceber as manifestações das danças tradicionais e/ou populares como conhecimentos.

Os relatos das professoras nos permitem dialogar com os dois grandes grupos ligados à linguagem da dança, definidos por Marques (2012): dança como expressão e dança como forma. A autora ressalta que esses grupos não são estanques, ou seja, são fluidos, permeáveis e dialogam entre si.

O grupo da dança como expressão é concebido por Marques (2012) no sentido oposto ao de funcionalidade e ligado a indivíduos e grupos sociais. Já o grupo da dança como forma tem-se como modelo e é ligado às coreografias e às danças consideradas prontas.

Considerando isso, no grupo da dança como expressão estariam as falas relacionadas ao corpo em movimento, à expressão, socialização, interação, comunicação, manifestação, cultura, refúgio e libertação. Conforme o contexto das falas relacionadas ao

ritmo, recurso pedagógico e habilidade, consideramos que elas perpassam uma visão mais ligada à dança como forma.

Cabe ressaltar ainda que nenhuma professora entrevistada mencionou que a dança é linguagem artística. Isso evidencia que é imperativo ampliar a abordagem e concepções de dança tanto na formação inicial quanto em ações de formação continuada de professores(as).

Ao serem questionadas sobre a formação inicial relacionada à dança, todas as professoras – Pedagogia, Arte e Educação Física – consideraram que não estão preparadas para o trabalho com esta linguagem, relatando a falta de preparo para promover experiências que garantem a interação e o relacionamento das crianças com a dança, sobretudo, na Educação Infantil. A formação insuficiente é o aspecto mais agravante que afeta a dança na escola, pois influencia diretamente na confiança e desenvolvimento do trabalho dos(as) docentes (SOUSA; HUNGER; CARAMASCHI, 2010).

A professora Bárbara ainda destacou: “o que eu sei sobre dança eu pesquisei”. Na mesma direção, a professora Isabela enfatizou que “tanto no magistério quanto na Educação Física não tinha dança, então tudo que eu vim aprender foi através de pesquisas e trocas de experiências com amigos”.

Marques (2012) reflete o quanto é difícil encontrarmos cursos de formação superior em Pedagogia em que a dança está presente no currículo. Sem essa formação específica, os(as) professores(as) não se sentem seguros para articular a dança nos diversos componentes curriculares.

Corroborando Strazzacappa (2001) que as licenciaturas devem oferecer disciplinas de cunho artístico corporal. Para a autora, o trabalho corporal com professores(as) possibilita o conhecimento de seus próprios corpos e desperta a consciência de que seus corpos educam a todo momento.

Esse obstáculo nos cursos de formação inicial precisa ser superado e, conjuntamente, as ações de formação continuada podem visar o aprofundamento das experiências com a dança na escola. Estudos indicam a transformação dos(as) docentes por meio da formação continuada, que contribui para a construção de novos caminhos para esse conteúdo no ambiente escolar, amenizando a lacuna existente nos cursos de formação inicial (STRAZZACAPPA, 2001; SOUSA, 2016; ANDRADE, 2016).

A respeito deste investimento na formação continuada, a professora Isabela mencionou que participou de alguns cursos e que dois deles abordaram a dança circular, que ela disse “amar”. Ao ser indagada se esses cursos foram oferecidos pela rede municipal, respondeu negativamente e que “foi por minha conta e risco”. Por outro lado, a professora Amanda nunca realizou nenhum curso de formação continuada em que a dança tenha sido abordada e também não conhece nenhuma ação neste âmbito.

Para a professora Gisele, a dança esteve presente no curso de especialização em Educação Infantil “mais como um conceito”. A professora Carolina disse que a dança foi abordada em duas das pós-graduações que cursou – em ludopedagogia e em psicomotricidade.

Com o mesmo sentido, a professora Bárbara relatou que fez algumas pós-graduações em Arte em que foi abordada a dança. Esta professora disse que procurou por ações de formação continuada, mas que não procurou cursos específicos em dança. Assim como a professora Clara, que realizou uma pós-graduação em metodologias do ensino da Arte em que teve uma disciplina de dança.

Sendo assim, apesar das professoras terem feito alguns cursos em que a dança foi abordada brevemente, não participaram de cursos ou outras ações de formação continuada específicos na área da dança ou que possibilitassem a apropriação deste conhecimento e o diálogo com a prática pedagógica na Educação Infantil.

Evidenciamos, desta maneira, que os cursos de formação inicial não prepararam as professoras para abordar a dança na escola e que a formação continuada – aquela cursada pelas entrevistadas – não abordaram esta manifestação e suas especificidades de forma aprofundada, o que dificulta a ressignificação e a transposição didática da dança na escola.

3.2 As (des)configurações da linguagem da dança

Ao questionarmos se a dança está inserida nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, as seis professoras entrevistadas responderam afirmativamente. Sendo assim, visamos identificar como essa linguagem é mediada com as crianças.

As Pedagogas disseram que trabalham a dança nas brincadeiras cantadas e na rotina, por meio de “música com gestos”, como contou a professora Gisele, geralmente “para a criança

já começar participando da aula” e “para a criança acordar”, como reforçou a professora Carolina.

Segundo Andrade (2016), as rotinas escolares que possuem tempos determinados rigidamente para cada atividade, muitas vezes limitam a exploração da criatividade e sensibilidade dos(as) professores(as). Ademais, os relatos citados demonstram que a dança não é concebida como uma atividade fim ou forma de experiência específica, ou seja, está limitada a um papel secundário, como forma de passar o tempo ou de chamar a atenção da criança para a atividade que vai começar.

A professora Gisele ressaltou que esse momento não costuma acontecer “fora da cadeirinha”, ou seja, ocorre com as crianças sentadas e acomodadas em suas carteiras. Quando se assume com frequência a distribuição das crianças de uma mesma forma no espaço e que não podem se mover devido ao barulho, Marques (2012) entende que esse ambiente limita as potencialidades do movimento das crianças, condicionando corpos à mesmice e à imobilidade.

Já as duas professoras de Arte disseram que trabalham a dança nas práticas pedagógicas da Educação Infantil junto com as outras linguagens artísticas (música, teatro e artes visuais). Esse importante diálogo entre as quatro linguagens artísticas mostra uma visão mais ampla e abrangente dessas professoras.

A professora Isabela apontou que consegue fazer as atividades com a dança porque as crianças gostam muito de música e de cantar. Em concordância, a professora Amanda afirmou que trabalha “com atividades que contenham a música, que a música leva a atividade”.

Ao questionarmos se as músicas utilizadas determinam os gestos a serem feitos, as professoras Gisele, Isabela, Bárbara, Carolina e Amanda responderam que sim. Marques (2012, p. 40), a respeito das músicas escolares que incluem movimentos, compreende que “elas abrem pouco espaço para criação e/ou interpretação pessoal de cada criança”. Almeida (2013) complementa que professores(as) devem evitar a transposição das letras das músicas em gestos estereotipados que não fazem sentido para as crianças.

Andrade (2016) também ressalta que ao dançar apenas o que pede a música, nos distanciamos da maneira criativa de explorar a dança. Constatamos, então, que isso não significa que não podemos dançar o que pede a música, o que não podemos é ficar limitados(as) aos comandos.

No tocante ao planejamento para promover as experiências com a dança, as professoras entrevistadas disseram que são orientadas pela Base Nacional Comum Curricular/BNCC (BRASIL, 2017). A professora Isabela apontou que “encaixa” a dança nas aulas de Educação Física. Da mesma forma, a professora Carolina destacou que “a dança está presente na rotina, não tem um planejamento específico”. Somente a professora Clara disse que em seu plano anual prevê a abordagem específica de dança para um dos bimestres.

Concordamos com Couto (2008) quando destaca a importância de elaborar e planejar ações pedagógicas sobre as linguagens artísticas. Em consonância, Almeida (2013) também destaca que toda atividade escolar deve ser planejada.

Planejar é estudar, pesquisar, superar aquilo que não se sabe ou sabe pouco. Portanto, sem a construção de um planejamento específico, o(a) docente não reflete sobre o que ensinar, não avança e não supera as dificuldades. Diante disso, a vivência com a dança na escola fica comprometida pela falta de planejamento, que está relacionada com a falta de domínio desse conteúdo pedagógico.

Andrade (2016), ao refletir sobre a importância do planejamento para as aulas com dança, defende que essa linguagem artística não ocorre espontaneamente no desenvolvimento das crianças, pois ela é resultado de formas complexas de aprendizagem, logo, o(a) professor(a) precisa estimular a dança em sala de aula. Para isso, o planejamento funciona para orientar o trabalho do(a) professor(a).

Para planejar as práticas pedagógicas com a dança também é preciso saber quais referenciais temos dessa importante manifestação da cultura corporal (ANDRADE, 2016). Logo, buscamos evidenciar, além de como é feito o planejamento, quais referenciais teóricos as professoras utilizam para fundamentar suas práticas.

A maioria das professoras respondeu que não utiliza referenciais teóricos para fundamentar suas práticas pedagógicas com a dança, apenas a professora Clara destacou que tem como referência desta linguagem o autor Rudolf Laban⁴.

⁴ Rudolf Laban (1879-1958) é um importante artista que deixou um vasto legado para o ensino da linguagem do movimento humano e sistematizou a dança educativa, a qual pesquisadores recentes se baseiam. É autor de obras como *Dança Educativa Moderna* (1948) e *Domínio do Movimento* (1950).

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 6, nº1, janeiro/abril 2022.– Curso de Pedagogia– UNESC

Aventamos que a não utilização de referenciais teóricos para fundamentar as práticas com a dança também está relacionada com a escassez de produções literárias, que tratem da especificidade do contexto escolar, e com as lacunas da formação acadêmica. Não obstante, todas as entrevistadas posicionam-se, com convicção, em defesa da prática pedagógica com a dança na Educação Infantil, propiciando estas experiências para as crianças. Os motivos para esse posicionamento são vários.

Para as educadoras, a dança deve ser promovida para desenvolver na criança os movimentos, as habilidades motoras, a coordenação motora, o equilíbrio, a noção do espaço, a lateralidade, a atenção, a concentração, o social, o emocional e, também, o cultural.

A dança também foi considerada fundamental no ambiente escolar “porque as crianças vão estar aprendendo a se desenvolver corporalmente, a aprender a escutar os sons”, como disse a professora Clara; por ser uma forma de ensinar conceitos, como argumentou a professora Gisele; e, também, “forma de expressão, de aprendizado, de comunicação”, como defendeu a professora Bárbara.

Destacamos, diante da relevância do expressivo potencial da dança na formação infantil, que seja vivenciada de modo a oportunizar o despertar sensível das emoções, a exploração de movimentos, a criação de redes de relações humanas e afetivas, o reconhecimento de que somos corpo e da formação integral de indivíduos, que em suas potencialidades são capazes de transformar a sociedade em que vivemos por meio da arte.

Entretanto, as professoras apontaram várias dificuldades e desafios para promover as experiências com a dança na Educação Infantil. Um dos problemas que foi destacado pelas professoras Gisele e Bárbara está relacionado à falta de um espaço adequado.

Sousa (2016) constatou que os(as) professores(as) de Arte e de Pedagogia ficam restringidos à sala de aula, pois as quadras são destinadas aos professores de Educação Física e, mesmo para esses, ainda há o problema de falta de estrutura adequada, limitando a organização das aulas à necessidade de divisão do espaço com outros(as) docentes, inclusive de outra escola, o que também foi identificado pela professora Gisele: “os professores de Educação Física dividem a quadra”.

Essa mesma professora relatou, ainda, que os outros espaços além da quadra estão sempre ocupados ou são espaços em que “não pode fazer barulho”, pois ficam próximos às

janelas das salas de aula e “as professoras se incomodam porque atrapalha a aula”. Além disso, ressaltou um outro espaço da escola em que “é um chão ruim, um chão no contrapiso bem danificado”.

Mediante o exposto, aventamos que o espaço real está longe de ser o ideal. À vista disso, seria necessário buscar maneiras não convencionais de utilização de outros espaços além da quadra, pátio e sala de aula, como exemplo, um espaço verde, quando possível (SOUSA, 2016).

Outra dificuldade mencionada pelas professoras Gisele e Clara foi a falta de recursos materiais e tecnológicos, como rádios e caixas de som, para subsidiar a prática pedagógica em dança, que são recursos importantes para o processo de apropriação de saberes e que, de acordo com Sousa (2016), o acesso a eles costuma ser dificultado.

A professora Isabela relatou o pouco tempo pedagógico que tem com as crianças como uma das dificuldades, apontando ainda que “no dia que chove você perde aula”. Mas, essa professora de Educação Física reconheceu que “o primeiro desafio eu acho que sou eu mesma, porque eu venho com algumas barreiras”.

Do mesmo modo, a professora Amanda argumentou que “o desafio é o professor, é difícil a gente encontrar um professor de Educação Física que trabalha na escola [na Educação Infantil] que seja especialista em dança”. Em uma análise aprofundada, realizada acerca das dificuldades e limites enfrentados pelos(as) professores(as) de Educação Física, Arte e Pedagogia em relação à dança na escola, Sousa (2016) evidencia que essa dificuldade acontece em decorrência da falta de experiências e vivências dos(as) docentes com a dança e da não formação para trabalhar com essa linguagem, conforme já evidenciamos. Ainda, a dança, como integrante dos campos de experiência na Educação Infantil (BRASIL, 2017), pode ser mediada por professores(as) de diferentes áreas, não necessitando de um(a) profissional especialista e específica para esta linguagem corporal.

A questão cultural dos(as) alunos(as) foi mencionada como uma dificuldade pela professora Bárbara, que argumentou: “estamos pegando cada vez mais famílias heterogêneas e temos que ficar sempre com aquela preocupação se não estamos avançando em um limite que não pode”. Também a professora Carolina, que apesar de dizer que não tem muitas dificuldades, complementou indicando a questão da religião. Cabe a escola, como um todo, estabelecer

relações com as práticas corporais presentes nas mais variadas culturas para refletir e abordar esse conhecimento dentro do ambiente escolar, visando superar, diante das famílias, possíveis barreiras surgidas por desconhecimento em relação à laicidade das danças trabalhadas no contexto educativo.

A dança na escola requer um trabalho contínuo, a longo prazo e coletivo. Sendo assim, é essencial que os membros da equipe escolar discutam e reflitam acerca desses entraves, procurando as melhores soluções para a efetivação dessa linguagem na escola.

Cabe insistirmos que, apesar das barreiras, há muitas possibilidades de desenvolver o trabalho pedagógico com a dança na Educação Infantil, propiciando às crianças a construção de experiências na direção da formação de um ser humano integral, criativo e expressivo e atuante na sociedade (RENGEL et al., 2017; UGAYA; GALLARDO, 2018).

3.3 A dança na escola: reprodução ou criação?

Ao tratar da dança na escola não poderíamos nos esquivar de problematizar os eventos festivos e comemorativos. Para o grupo entrevistado, a dança está sempre presente nessas ocasiões. A apresentação pode ser um momento privilegiado, desde que seja uma consequência do processo de ensino e aprendizagem da dança como linguagem artística (ALMEIDA, 2013).

A professora Clara enfatizou que “infelizmente a dança é mais atrelada a esses momentos, fica meio que restrito ao carnaval e à festa junina”. Complementando, a professora Isabela ressaltou que “a gente esquece que a dança, como uma arte de se expressar, ela pode sim estar com outro intuito como estimular a criatividade, a imaginação”.

Essas observações feitas pelas educadoras podem ser relacionadas às considerações de Marques (2012), para quem, se a dança, em situação escolar, fica restrita à produção de uma série de coreografias (que muitas vezes não guardam relação entre si), considera-se que é uma forma bastante limitada de trabalhá-la.

Por meio das entrevistas, constatamos que são as próprias professoras que costumam elaborar as coreografias para eventos festivos. Nesse processo de elaboração, as professoras trabalham em equipe, como foi ressaltado pela professora Gisele. Somente a

professora Clara disse que nunca elaborou coreografia para este tipo de evento, mas apesar de nunca ter elaborado, contou que auxilia os ensaios, quando pode.

Almeida (2013) afirma que muitos(as) professores(as) trabalham coreografias elaboradas somente com passos predeterminados. Suscitamos que oferecer coreografias prontas e acabadas para as crianças, as quais somente copiam e reproduzem, pode contribuir para formar corpos obedientes, controlados e domesticados, pois com as regras e modelos impostos, as vivências e expressões das crianças são silenciadas e, conseqüentemente, a participação ativa é negada.

A respeito do processo de elaboração de coreografias para eventos festivos, verificamos que o primeiro passo é a escolha de música. Posteriormente, as professoras definem alguns passos que as crianças conseguem fazer, algumas ideias de movimentos padronizados são retiradas da internet, como disse a professora Gisele. A professora Isabela deu alguns exemplos de passos que compõem as coreografias elaboradas para as crianças pequenas, como “bate palminha, mãozinha para cima, dá um girinho, direita, esquerda”.

Esse modo de elaborar sequências coreográficas ocorre quando a contribuição da dança para a formação da criança não está bem definida para os(as) docentes. Criar dança não pode ser uma ação mecânica, pois a dança é um modo complexo de interação com o mundo (RENGEL et al., 2017).

Os(as) professores(as) que preferem copiar passos de coreografias prontas e disponíveis na internet ou reproduzir as mesmas coreografias dos anos anteriores, não têm consciência de seus potenciais criativos, esse é um dos motivos pelo qual é tão importante que os(as) docentes aprendam a pensar com o corpo, reflete Strazzacappa (2001).

Diferentemente das outras professoras, a professora Bárbara relatou que realiza sempre uma contextualização do repertório antes de trabalhar a coreografia com movimentos padronizados, como evidenciou em uma de suas falas: “então, por exemplo, eu estou trabalhando festa junina e vou trabalhar a quadrilha, como surgiu, quem trouxe para o Brasil, de onde que veio”. Essas investigações levantadas pela professora potencializam relações com outros campos de conhecimento e ampliam o universo da dança na vida das crianças. Por meio da contextualização, essa professora impregna de sentidos o dançar, caminhando para a superação do simples ato de copiar e decorar uma sequência de passos (MARQUES, 2012).

Ressaltamos, ainda, que o exercício de decorar coreografias e sequências muitas vezes acaba sendo extremamente exigente e estressante para as crianças pequenas e até mesmo para o(a) próprio(a) professor(a), que se preocupa em mostrar algo “bonito” (formatado) para a aprovação da família e diretores(as). Ao invés da apresentação, podemos propor, por exemplo, uma aula aberta aos familiares, com a vivência da dança por todos e todas.

De modo geral, as crianças não participam ativamente desse processo de elaboração de coreografias. As justificativas dadas pelas professoras para a não participação das crianças foram por serem muito pequenas, por não terem autonomia para criar passos sozinhas e, também, porque escolheriam o funk, se pudessem tomar esta decisão.

A professora Isabela relatou que ao observar que alguma criança não está conseguindo realizar o passo predeterminado por ela acontece uma adaptação do movimento, apontando que as crianças “fazem com que a gente mude e aí talvez seja uma forma de participação”. Da mesma forma, para a professora Carolina, as crianças ajudam na coreografia, pois sempre fazem a professora alterar algo. Em uma de suas falas, a docente destacou que “às vezes a gente está trabalhando alguma musiquinha e tem aquele lá que está todo mundo fazendo uma coisa e ele está fazendo outra, aí os outros começam a imitar”.

Apesar de acontecer uma adaptação de acordo com as necessidades infantis, nesse processo de elaboração de coreografias para eventos festivos as crianças pouco expõem seus desejos, interesses, ideias, visões e pensamentos. Esse é um significativo obstáculo, pois cessa um processo da criança fundamental para o desenvolvimento do protagonismo, da autonomia, do saber escutar e saber se expor sem medo.

Todas as professoras já tiveram alunos(as) que não participaram das coreografias para eventos festivos. Os motivos mais citados que levam as crianças a não participarem foram a vergonha, mencionada pelas professoras Gisele, Bárbara, Carolina e Amanda, e a religião, mencionada pelas professoras Isabela, Carolina, Clara e Bárbara.

Somente a professora Isabela refere-se à questão do preconceito de gênero: “às vezes existe um preconceito, ainda que hoje em dia eu acho que é menos, o preconceito que dança é coisa de mulher”. Enquanto ideias preconceituosas relacionadas a essa manifestação da cultura corporal persistirem, ainda teremos que lidar com a resistência ao aprendizado da dança na escola por parte das crianças e de suas famílias, reconhecem Ugaya e Gallardo (2018).

A professora Carolina citou o motivo de constituição corporal, relatando sobre as “crianças mais cheinhas que não se sentiam à vontade”. Isso deve ser olhado pelos(as) professores(as) com muito cuidado e sensibilidade, pois a dança é para todos, meninas e meninos, com deficiência ou sem deficiência, de todos os tipos, cabendo questionar padrões corporais (RENGEL et al., 2017).

Vemos, então, que a vivência com a dança nesses momentos de eventos festivos é danificada pela vergonha, religião e preconceito relacionado ao gênero e à constituição corporal.

Por fim, em relação à autonomia infantil, emergiu a resistência à possibilidade de escolha do funk pelas crianças, como relatado por algumas professoras. Para Amanda: “se você deixar para as crianças elas vão escolher o funk” e Clara: “infelizmente quando fala dança, já vem na cabecinha deles, por uma questão cultural, o funk”. Este ponto também foi mencionado pela professora Bárbara e pela professora Carolina, sendo que esta última afirmou que as crianças estão “reproduzindo aquilo que elas têm mais contato”.

Cabe refletirmos sobre visões dominantes e excludentes no campo da dança, que desconsideram e inferiorizam as culturas produzidas pelos grupos culturais historicamente desprivilegiados (MACEDO; NEIRA, 2017). Portanto, emerge o questionamento sobre a hierarquização de estilos musicais presentes nas escolas, que dão destaque às danças europeias e excluem as que não são produzidas pela sociedade hegemônica branca e de elite.

É importante destacar que o funk, mencionado pelas professoras entrevistadas, é um estilo musical que tem sua origem na música negra americana e, em meados de 1970, foi difundido no Brasil, nas periferias dos grandes centros urbanos, e desenvolvido em sua maioria por jovens pobres e negros (VIANA, 2010). Com essa expansão, o funk passa a ser alvo de críticas negativas devido às letras das músicas que, por vezes, discriminam e objetificam a mulher ou fazem apologia ao crime, aspectos amplamente enfatizados pela mídia.

Segundo o que afirma Strazzacappa (2001), a mídia assume a todo momento um papel de modelo e, como Marques (2012) bem observa, as danças das mídias, que são prontas e preestabelecidas, impõem que dancemos todos iguais, mas isso não faz sentido, visto que somos corpos diferentes e existimos em contextos diversificados.

Sousa (2016) ressalta que a dança valorizada pela mídia deve ser discutida por todos(as) os(as) docentes da escola pois, segundo a autora, “o papel do professor é revelar essa irresponsabilidade, estimulando a crítica dos alunos, sem negar ou discriminar seu conhecimento e cultura” (p. 134). Exemplos de propostas nessa direção encontramos em Almeida (2013), que por meio do projeto “Planeta Dança” ofereceu às crianças possibilidades de dançar algo diferente do que é passado pela mídia, e Andrade (2016), que se distanciou dos estereótipos observados em alguns meios de comunicação.

À vista disso, consideramos que as danças midiáticas podem e devem ser problematizadas e ressignificadas no ambiente escolar. Para superar a negação, é necessário estabelecer importantes e profundos diálogos com as mais diversas culturas que estão presentes no cotidiano das crianças e famílias. Os familiares têm experiências de vida, corporais, conhecimentos e histórias que podem ser trabalhadas com as crianças de maneira significativa.

O funk não está limitado ao que a mídia mostra, ele é um grande movimento cultural de resistência e pode ser usado como um instrumento didático acessível para desenvolver condições de equidade sociocultural. Como contribui Marques (2012), a linguagem da dança pode oferecer diferentes e profundos olhares com relação às variadas culturas, histórias, espaços urbanos e contextos.

Compreendemos que a função social e política da escola está relacionada à formação de pessoas conscientes e capazes de combater a discriminação e os diversos preconceitos de gênero, raça, religião, padrões corporais, culturais, entre outros que estão presentes na sociedade. Marques (2012) defende que, por meio da dança, é possível problematizar o senso comum, desconstruir os preconceitos enraizados em nossa sociedade, notar as fragilidades da ignorância e relativizar as verdades dadas como universais. Portanto, a dança pode contribuir para a construção do pensamento crítico, potencializando mudanças no mundo em que vivemos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao identificar e analisar a dança no contexto da Educação Infantil, na perspectiva de professoras de Arte, Pedagogia e Educação Física, constatamos variadas concepções de

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 6, nº1, janeiro/abril 2022.– Curso de Pedagogia– UNESC

dança expressas pelas entrevistadas, sendo perpassadas pelos significados da dança como expressão, socialização, interação, comunicação, manifestação, cultura, refúgio, libertação, ritmo, recurso pedagógico e habilidade. Nesse ínterim, predominaram os conceitos ligados à dança como expressão.

Para o grupo pesquisado existe uma lacuna nos cursos de formação inicial, que não prepararam as docentes para garantir experiências que promovam o relacionamento e a interação das crianças com a dança na escola. As entrevistadas também não participaram de cursos ou ações de formação continuada na área específica de dança.

Evidenciamos, também, que a dança na escola costuma estar presente em eventos festivos, constituídos de coreografias elaboradas pelas professoras, sem a participação ativa e criativa das crianças. As atividades de dança realizadas pelas professoras geralmente utilizam músicas que determinam as gestualidades e se aproximam predominantemente da dança em sua forma mais convencional, visto que não são explorados todos os elementos da dança enquanto linguagem. Esse resultado está relacionado à falta de planejamento específico para as práticas pedagógicas com a dança e falta de referenciais teóricos para esse trabalho.

Não obstante, as professoras afirmaram que a dança deve ser abordada na escola, associando a sua importância com o desenvolvimento de movimentos, habilidades, coordenação, equilíbrio, noção do espaço, lateralidade, atenção, concentração, aspectos sociais, emocionais e culturais.

No que diz respeito às dificuldades e desafios da promoção das experiências de dança na Educação Infantil, ressaltaram-se a falta de espaço apropriado, ausência de recursos materiais e tecnológicos, pouco tempo de aula (no caso específico da aula de Educação Física), despreparo profissional para enfrentamentos relacionados a questões culturais e religiosas.

Para além da necessária formação inicial e continuada dos(as) professores(as), cabe a toda comunidade escolar refletir e apropriar-se dos significados da dança, para a superação dos preconceitos, estereótipos e estigmas relacionados a esta linguagem no contexto da Educação Infantil.

Concluimos que a dança, como parte integrante das experiências infantis, a ser mediada em diferentes áreas de conhecimento, precisa marcar mais presença nas escolas de Educação Infantil como processo educativo. Para isso, é imprescindível que os(as)

professores(as) tenham condições adequadas de formação, apropriando-se de conhecimentos e experienciando a dança como forma de conhecer seus corpos e suas capacidades criativas, para, assim, elaborarem propostas pedagógicas e colocá-las em prática, levando às crianças, que são corpos (condição de sua existência e de apropriação do mundo), à descoberta de novas possibilidades e potenciais como sujeitos conscientes, afetivos, críticos, responsáveis, expressivos e dançantes!

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernanda de Souza. **Que dança é essa?** Uma proposta para a educação infantil. 2013. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2013. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/86843/almeida_fs_me_ia.pdf?sequence=1&isAllOwed=y. Acesso em: 4 mar. 2020.

ANDRADE, Carolina Romano. **Dança para criança:** uma proposta para o ensino de dança voltada para a educação infantil. 2016. Tese (Doutorado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/137976>. Acesso em: 14 mar. 2020.

AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl.4, p. 53-60, 2001. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139594/134898>. Acesso em: 19 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 9 fev. 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006.** Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm. Acesso em: 5 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Base nacional comum curricular.** Brasília, DF: MEC, SE, SEB, CNE, 2017. Disponível em: http://base.nacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 7 fev. 2020.

COUTO, Yara Aparecida. **Dança circular sagrada e seu potencial educativo**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista, Piracicaba, 2008. Disponível em: http://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/pdfs/2006/NTFYKKWCNQAQ.pdf. Acesso em: 26 mar. 2020.

EHRENBERG, Monica Caldas. A linguagem da cultura corporal sob o olhar de professores da educação infantil. **Revista Pro-Posições**. v. 25, n. 1 (73), p. 181-198, 2014. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010373072014000100010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 19 abr. 2021.

GARANHANI, Marynelma Camargo; NALDONY, Lorena de Fátima. O movimento do corpo infantil: uma linguagem da criança. **Caderno de formação: formação de professores: educação Infantil: princípios e fundamentos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v. 3, n. 8, p. 65-74. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/447/1/01d14t04.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

GODOY, Kathya Maria Ayres de. A criança e a dança na educação infantil. UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v. 15, p. 20-28. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40517/1/01d18t02.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otavio Cruz; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 67-80. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2020.

LIMA, Márcia. O uso da entrevista na pesquisa empírica. ABDAL, Alexandre; OLIVEIRA, Maria Carolina Vasconcelos; Ghezzi; Daniela Ribas; JÚNIOR; Jaime Santos (Orgs.). **Métodos de pesquisa em ciências sociais: Bloco Qualitativo**. São Paulo: Sesc/CEBRAP, 2016. p. 24-41. Disponível em: http://biblioteca_virtual.cebrap.org.br/arquivos/2016_E-BOOK%20Sesc%20Cebrap_%20Metodos%20e%20tecnicas%20em%20CS%20-%20Bloco%20Qualitativo.pdf. Acesso em: 30 mar. 2020.

MACEDO, Eliana Elias de; NEIRA, Marcos Garcia. A Educação Física na creche: tematizando as práticas corporais. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 31, n.1, p. 99-106, 2017. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rbef/article/view/141767/136791>. Acesso em: 27 nov. 2020.

MARQUES, Isabel Azevedo. **Interações: crianças, dança e escola**. Coleção InterAções. São Paulo: Blucher, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otavio Cruz; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 6, nº1, janeiro/abril 2022.– Curso de Pedagogia– UNESC

Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 9-29. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2020.

RENGEL, Lenira Peral; OLIVEIRA, Eduardo; GONÇALVES, Camila Correia Santos; LUCENA, Aline; SANTOS, Jadiel Ferreira dos. **Elementos do movimento na dança**. Salvador: UFBA, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/26148/1/eBook_Elementos_do_movimento_na_Danca-Licenciatura_em_Danca_UFBA.pdf. Acesso em: 18 abr. 2021.

SOUSA, Nilza Coqueiro Pires de; HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França; CARAMASCHI, Sandro. **A dança na escola**: um sério problema a ser resolvido. Motriz, Rio Claro, v. 16, n. 2, p. 496-505, abr/jun, 2010. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/8356/WOS000284782500_024.pdf?sequence=3. Acesso em: 16 abr. 2021.

SOUSA, Nilza Coqueiro Pires de. **Pesquisa-ação de formação continuada em educação física no âmbito da dança**: as possíveis implicações no repensar e na transformação da prática pedagógica de educação física, arte e pedagogia. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/150273/sousa_ncp_dr_rcla_int.pdf?sequence=6&isAllowed=y. Acesso em: 3 fev. 2020.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. **Caderno cedes**. Campinas, v. 21, n. 53, p. 69-83, 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622001000100005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 abr. 2020.

UGAYA; Andresa de Souza; GALLARDO, Jorge Sergio Pérez. Dança nas aulas de educação física: a percepção de professores supervisores do pibid. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 54-64, mar. 2018. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2305>. Acesso em: 12 abr. 2021.

VIANA, Lucina Reitenbach. O Funk no Brasil: música desintermediada na cibercultura. **Sonora**, Campinas, v. 3, n. 5, 2010. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/sonora/article/view/641>. Acesso em: 18 abr. 2021.