



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
27 a 29 de setembro de 2023



Anais, Volume XVII, n. 9, set. 2023
ISSN: 1982-3657 | Prefixo DOI: 10.29380

Eixo 9

Relação com o Saber

**“NÃO QUERO FAZER DANÇA! EU NEM VOU SER BAILARINO!”:
relações epistêmicas, identitárias e sociais de crianças com a dança.**

"I DON'T WANT TO DANCE! I'M NOT GOING TO BE A BAILARIN!":
children's epistemic, identity and social relationships with dance.

Pedro Gabriel Viana do Amaral, Lucas Luan de Brito Cordeiro

DOI: <http://dx.doi.org/10.29380/2023.17.09.02>

Recebido em: 08/09/2023

Aprovado em: 15/09/2023

Editores responsáveis:

Veleida Anahi Capua da Silva Charlot e Bernard Charlot



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
27 a 29 de setembro de 2023



“NÃO QUERO FAZER DANÇA! EU NEM VOU SER BAILARINO!”: relações epistêmicas, identitárias e sociais de crianças com a dança.

"I DON'T WANT TO DANCE! I'M NOT GOING TO BE A BAILARIN!": children's epistemic, identity and social relationships with dance.

RESUMO

Este trabalho teve enquanto objetivos: compreender como a história da criança e da infância pôde contribuir para localizar os modos com que os estudantes, do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental (10 e 11 anos), se relacionam com os saberes da dança; narrar o processo de ensino-aprendizagem deste tema; apontar caminhos, estratégias e reflexões possíveis. Enquanto perspectiva teórico-metodológica, lança-se mão da revisão de literatura (estado da arte); da pesquisa narrativa; e da relação com o saber. A partir de um diálogo sobre os conceitos de experiência e sujeito da experiência, os resultados apontam mudanças nas relações epistêmicas, identitárias e sociais construídas e reconstruídas, das crianças com a dança, a partir de nossas vivências, assim como, a importância da narrativa como possibilidade para que o professor-pesquisador reflita sobre sua própria prática.

Palavras-chave: Ensino de Dança. 4º e 5º ano. Relação com o saber;.

ABSTRACT

The aims of this study were: understand how the history of children and childhood could contribute to locating the ways in which students in the 4th and 5th year of elementary school (10 and 11 years old) relate to dance knowledge; to narrate the teaching-learning process of this subject; to point out possible paths, strategies and reflections. From a theoretical-methodological perspective, we used a literature review (state of the art); narrative research; and relationships with knowledge. Based on a dialog about the concepts of experience and subject of experience, the results point to changes in the epistemic, identity and social relationships constructed and reconstructed between children and dance, based on our experiences, as well as the importance of narrative as a possibility for the teacher-researcher to reflect on their own practice.

Keywords: Dance teaching. 4th and 5th grade. Relations with knowledge..

INTRODUÇÃO



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
27 a 29 de setembro de 2023



E esse desejo se fazia tão real, que lufavam sobre mim, que me irrigavam, cada agitar e cada oscilar de asas, pelos quais me apaixonava. Entre nós começava a se impor o antigo estatuto da caça: quanto mais me achegava com todas as fibras ao inseto, quanto mais assumia intimamente a essência da borboleta, tanto mais ela adotava em toda ação o matiz da decisão humana, e, por fim, era como se sua captura fosse o único preço pelo qual minha condição de homem pudesse ser reavida (BENJAMIN, 1978, p. 81).

Nós iniciamos este trabalho com uma leitura literária que conta detalhes das relações de uma criança com o ato de caçar uma borboleta, o que se torna condição *sine qua non* para reaver sua condição humana. Benjamin (1978) traz à tona como a “inutilidade”, da ação do personagem, é o que o move na história, reassumindo-o enquanto sujeito, indo à contramão de um modo de vida que faz acreditar que nossa trajetória possui um sentido único: que escolhamos ser “úteis” seja em casa, na escola, no trabalho ou para a sociedade, capitalista.

Apresentamos um relato de experiência de um dos autores que trabalhou durante alguns anos com crianças do 1º ciclo do ensino fundamental (de geralmente 6 a 11 anos) em uma escola privada, majoritariamente branca, da região do centro-sul de Belo Horizonte. Ele vem percebendo que, principalmente após a pandemia da COVID-19, há uma dificuldade delas em lidar com as frustrações relacionais, assim como uma intransigência para se abrir a novas propostas - fazendo com que optem por brincadeiras que já conhecem.

Embora a pandemia tenha amplificado o mal-estar social, este já era um dos *modus operandi* de um mundo neoliberal, em que ao se pautar em referências narcísicas, a sociedade tensiona as suas relações com o outro. A partir disso, nos perguntamos o que é pensar a criança neste mundo que pouco se abre para a experiência¹?



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
27 a 29 de setembro de 2023



Esta estrutura individualista é construída a partir de modelos euro e adultocentrado⁴, que instituem modelos do que é ser criança e se ter uma infância no ocidente (HEYWOOD, 2004), nos levam a pensar: como a história da criança e da infância pode contribuir para uma compreensão de como estes sujeitos se relacionam com o mundo? O que as mobiliza?

Contudo, tendo em vista que a experiência está “em baixa” (BENJAMIN, 1987) e as pessoas cada vez mais mergulhadas em um mundo da informação imediata, elas se mostram mais enquanto “sujeitos da informação²” do que da experiência³. Esta problemática repercute nas crianças e em seu desejo em aprender, já que também estão inseridas nesta lógica. No mesmo sentido Charlot (2019) diferencia o professor de informação e professor de saber, onde o primeiro busca uma objetividade baseada na ideia de “transmissão de conhecimento” em detrimento do sujeito, enquanto o segundo busca tornar uma informação um saber significativo para os sujeitos dicentes. Segundo o autor, aquele que prioriza essa transmissão, sem necessariamente buscar significância, perde valor em uma sociedade marcada pelas informações aceleradas por dispositivos de informações que hoje são acessíveis.

O autor que relata esta experiência, vem se deparando com algumas tensões ao trabalhar o conteúdo de danças com sua turma conjugada de 4º e 5º ano do ensino fundamental. A partir da fala das crianças: a dança e as artes não deveriam ser trabalhadas na escola, já que não pretendiam ser nem dançarinos e nem artistas - circunscrevemos nossa curiosidade acerca de quais são os movimentos feitos pelas crianças, ao terem que lidar com esta temática: quais foram suas primeiras aproximações? Quais tensões se apresentaram? Houve conquistas ou desejos em se enveredar pela dança?

Lançar luz sobre a história da infância e da criança no ocidente pode evidenciar como os significados pautados por um mundo adultocentrado e colonialista, construiu valores simbólicos diversos acerca de diferentes conhecimentos – estabelecendo entre eles, inclusive, relações de importância e hierarquia - por exemplo, aprender a ler e escrever, em uma sociedade grafocêntrica, atribui menos valor aos saberes do corpo e do movimento.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
27 a 29 de setembro de 2023



Portanto, indo contra ao imediatismo, este artigo tece caminhos e reflexões, sem determinismos, mas, apostando na narração enquanto exercício de intercambiar experiências (BENJAMIN, 1986), buscando compreender como a história da crianças e das infâncias pôde contribuir para localizar os modos que estes sujeitos se relacionam com os saberes da dança; narrar algumas experiências vivenciadas na escola com as crianças; apontar caminhos e estratégias possíveis acerca destas reflexões.

METODOLOGIA

Este trabalho foi feito a partir de vivências do ensino de danças com crianças do 4º e 5º ano do ensino fundamental (10 e 11 anos), de uma escola particular da região do Centro-Sul de Belo Horizonte. A turma é composta de 16 crianças, sendo 15 meninos e 1 menina, majoritariamente, brancos, de classe média.

Para construção do caminho metodológicos, três eixos serão importantes: estado da arte acerca da história e da sociologia da criança e da infância no ocidente; a perspectiva narrativa, relatando como os sujeitos da pesquisa foram afetados pelas aulas de dança; e, por fim, traçar um diálogo com a relação com o saber a fim de compreender o que movia a turma a querer aprender ou não, dança.

Ferreira (2002) aponta que as pesquisas que realizam estado da arte com um caráter bibliográfico, tem enquanto desafio mapear e discutir sobre um determinado tema a partir de um diálogo com outras produções acadêmicas. A autora acrescenta que, este tipo de pesquisa possui características “inventariantes” e descritivas, na busca de investigar o fenômeno a ser analisado, que neste caso será a história da criança e da infância.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
27 a 29 de setembro de 2023



Paralelamente, apoiado naquilo que Benjamin (1985) nos alerta acerca de como nossa sociedade vem perdendo a capacidade de intercambiar experiências, optamos pela perspectiva narrativa, trazendo relatos materiais acerca da temática, que possibilitem: o exercício de interpretação e reinterpretação dos fatos (PASSEGGI, 2010); dar significado ao acontecido ou vivido (ALMEIDA JÚNIOR, 2017); e, a partir do que for narrado, entender o que influenciou os sujeitos a fazer suas escolhas (VENÂNCIO, 2014).

Por fim, a partir da perspectiva metodológica da relação com o saber, nos atentamos a descrever sobre como as crianças se mobilizaram para construir relações epistêmicas e identitárias com estes saberes (CHARLOT, 2000). Irão compor esta constelação empírica: a organização das aulas, falas ou expressões das crianças e percepções feitas por nós durante o processo.

HISTÓRIA DA CRIANÇA E DA INFÂNCIA NO OCIDENTE

No que se refere a dimensão histórica, o ocidente produziu modos de se relacionar com as crianças permeados por um modelo universalista, hegemônico e eurocentrado (HEYWOOD, 2004), em que, uma criança, só pode ser vista enquanto humana ao ter o estilo de vida mais próximo do seguinte roteiro: branca, feliz, cordata, que vá a escola, brinque, tenha um pai, uma mãe, alimentação e um lugar onde morar. Neste sentido Dornelles (2010) aponta que cada sociedade promove o discurso sobre infância que o convém, pois o mesmo está ligado a relações de poder e inclusive atribuições de normalidade ou anormalidade. Assim:

Para modernidade, a infância normal era a infância do sujeito soberano, a infância universal que se podia encontrar em todas as épocas e sociedades. A normalização da infância acaba, portanto, por estabelecer padrões de referências que precisam ser seguidos e, todos a eles afetos devem estar conformes para serem considerados 'normais'. (...) Ao ser classificada, as infâncias são escrutinadas como membro de uma família, de uma escola, de uma sociedade. Por conseguinte, a classificação produz uma infância econômica, social, afetiva e culturalmente dependente, ou seja, uma infância que precisa ser governada para produzir sujeitos úteis, dóceis para a sociedade. (DORNELLES, 2010, p.5)



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
27 a 29 de setembro de 2023



Contudo, dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) (2018), aponta que 40% de crianças de 0 a 5 anos não tem seus direitos básicos garantidos e aproximadamente 50% das crianças e adolescentes menores que 17 anos, não tem acesso à pelo o menos um desses direitos: educação, informação, proteção contra o trabalho infantil, moradia, água e saneamento (UNICEF, 2018). Estes dados revelam que os roteiros não parecem os mesmos para algumas crianças, sendo necessário um aprofundamento sobre o que é ser criança e o que é ter uma infância.

Esta construção é permeada de disputa de poder, narrativa e valores simbólicos de como se pensar o conceito de criança e infância. Ariés (1978) trouxe contribuições iniciais que retratavam um suposto “sentimento de infância” a partir do século XIII na alta idade média. Seus estudos se baseavam em análises iconográficas de representações das crianças desta época e foram importantes para destacar que elas precisavam de cuidados, olhares e escutas diferentes dos adultos.

Porém, outras pesquisas ampliaram e teceram críticas acerca das interpretações do autor, apontando a complexidade em se afirmar uma inexistência de um sentimento pela infância ao evidenciarem que a infância e a criança são frutos de seu tempo, contexto social, cultural, político e atravessadas por categorias sociais, como: raça, gênero, sexualidade, dentre outras (HEYWOOD, 2004; PROUT, 2010; ALMEIDA, 2009; SARMENTO, 2007), logo, o que é um sentimento sobre a infância no século XXI, é diferente (mas não inexistente) de como foi no século XIII.

Para reiterar estas reflexões, traço diálogo com o conceito da Pedagogia da Infância, que:

Toma as crianças como seres humanos dotados de ação social, portadores de história, capazes de múltiplas relações, produtores de formas culturais próprias construídas com seus pares, apesar de profundamente afetados pelas culturas e sociedades das quais fazem parte. Afirma a infância como uma categoria geracional, social e histórica e geograficamente construída, heterogênea, atravessada pelas variáveis de gênero, classe, religião e etnia (BARBOSA, 2010, n.p).



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
27 a 29 de setembro de 2023



No Brasil, alguns marcos legais são importantes para compreendermos os avanços no reconhecimento da criança enquanto sujeito de direitos, os quais destacamos aqui: a ampliação da creche e pré-escola na década de 1970; a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996; e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) que passa a financiar todas as etapas da educação básica. Todas essas conquistas, ainda em processo de materialização em diferentes escolas do Brasil, são frutos de movimentos sociais, em destaque, os feministas (CAMPOS, 2012).

Entretanto, no cotidiano, o imaginário social adultocentrado ainda é duramente marcado pelos modelos fixos sobre as crianças e as infâncias, produzidos pelo capitalismo. Por isso destacamos que, ainda que se tenha conquistas legais, sua materialidade permanece em luta e processo de legitimidade na sociedade brasileira, tendo em vista que os interesses do mercado (que rege a produção simbólica no capitalismo) é a formação de sujeitos alienados de sua própria subjetividade.

A plastificação dos brinquedos, o excesso de estímulo e o hiper foco no produto ao invés do processo interacional criança e brinquedo, e na relação criança com o outro, são exemplos destas ações mercadológicas que produzem indivíduos que naturalizam os processos de descarte daquilo que não os servem, em uma incessante busca de algo que seja ainda melhor, mais moderno e que venda a felicidade (MEIRA, 2003), o que faz com que as crianças encontrem menos aberturas para se inscreverem nestes objetos.

Outros mecanismos, como a escola e sua estrutura simbólica e material, foram e são importantes na manutenção deste processo de controlar e generificar os corpos das pessoas (VERCELLINO; SILVA, 2021), sem qualquer diálogo com sua cultura e contexto. Esta violência fomentada pelo processo de industrialização e, posteriormente, pela globalização, são bancados por empresas como *Google* e *MC Donald's* (BLACK, 2010), grandes corporações que instituem um modo homogêneo de aprender o “*american way of life*”, ou seja, só é aceitável aquilo que seja de padrão americano: modos de vestir, músicas, alimentação, linguagem – todo consumo deve gerar lucro para este colonizador do século XXI. Logo, seja na invasão do Brasil em 1500, ou no ano de 2023, os contextos culturais múltiplos continuam sendo silenciados ou deslegitimados.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
27 a 29 de setembro de 2023



Conseqüentemente, os adultos, ao reproduzirem estas lógicas, produziram paradigmas dualísticos acerca do que é ser criança, como: a homogeneização do ser criança, sendo aquelas que desviem das normas, correm o risco de serem estigmatizadas, perdendo desde o afeto na relação com o outro, ou até direitos sociais básicos; as dimensões da natureza e da cultura, em que, ou reduzimos as crianças enquanto algo completamente natural ou social, sendo que tanto um quanto o outro são imprescindíveis para a compreensão do humano de forma integral; e, o terceiro, situa-se no ser e no devir, em que ou nós pensamos as crianças enquanto sujeitos que são autônomos e independentes, sem pertencerem a uma rede complexa imbricada de interdependências, ou deslegitimamos suas identidades quando as posicionamos como um ser humano incompleto, localizando-as em um tempo de vir-a-ser alguém (PROUT, 2010).

A partir desta breve contextualização, trazemos para acrescentar a reflexão a teoria da relação com o saber, pois, se as crianças se constituem em processos relacionais, complexos e pré-existentes, de alguma forma elas precisarão confrontar esses símbolos e aprender modos particulares de viver neste mundo (CHARLOT, 2000).

A TEORIA DA RELAÇÃO COM O SABER

O autor que traz este relato de experiência sobre o ensino das danças, lembra que quando era criança, precisava ficar longos períodos sentado nas aulas, com apenas 15 minutos de pausa no recreio (tempo para lanche, beber água, ir ao banheiro e brincar). Ele percebia que, para os adultos que trabalhavam na escola, uma criança que se mantinha em silêncio e seguia as ordens tinha mais valor do que a que aprende a ler, escrever, somar, multiplicar, dentre outros saberes. Conseqüentemente, mais do que se implicar em aprender os conteúdos programáticos, performava aquilo que se esperava de um aluno comportado e silencioso, sendo que, mesmo suas notas sendo baixas e apresentasse dificuldades de aprendizagem, constantemente era visto por seus colegas e por suas professoras como alguém inteligente.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
27 a 29 de setembro de 2023



Esta leitura dos dispositivos relacionais na escola (CHARLOT, 2000), possibilitou lugares de prestígio com os adultos, pois reproduzia aquele modelo da “criança inocente”, em que se manter em silêncio, não levantar a mão para tirar dúvidas, não incomodar o outro, era mais importante do que aprender outros saberes essenciais para sua formação, como: brincar, dançar, ter amigos, resolver conflitos, saber manusear um lápis, uma borracha, cuidar do caderno, organizar meus materiais, tirar dúvidas, dentre outras infinitudes de saberes importantes na formação humana. Contudo, o que marca a sua infância na escola, era a tentativa incessante em ser invisível no ambiente e garantir algum laço relacional, nem que fosse com as docentes que detinham o poder, pois na relação com os pares, os conflitos eram constantes, tendo em vista que não era possível esconder do mundo que ele era um menino gordo e viado.

Para aprofundarmos um pouco mais no que se propõe a teoria das relações com o saber, trazemos o conceito de “atividade”, que se configura enquanto um atravessamento na relação com o mundo, que mobiliza o sujeito a ir ao encontro do que deseja aprender (CHARLOT, 2000). Assim o termo “atividade”, neste trabalho, será entendido enquanto ação que instiga o sujeito a estabelecer significados com a vida

Este “saber” cuja humanidade estabelece relações pode ser entendido como uma compreensão, comunicação e partilhamento entre o sujeito, o outro e o mundo, a partir de suas experiências, tornando-se “mais seguro de si e mais independente” (CHARLOT, 2000, p. 60). Não obstante, o autor se aprofunda na dimensão do saber a fim de situar que quem dá sentido àquele saber é o sujeito em relação. Tomemos como exemplo uma criança que compreende que se correr mais devagar, conseguirá alcançar distâncias maiores do que quando correr mais rápido, isso implica em que tipo de saber? Científico ou prático? Depende da relação que esta criança estabelece com este saber, pois pode ter aprendido através de livros ou vídeos, assim como pelas suas vivências empíricas com o corpo em movimento.

Charlot (2000) aponta que este saber apresenta-se a partir de objetos que o autor denomina de figuras do aprender, sendo elas:

- objetos-saberes, isto é, objetos aos quais um saber está incorporado: livros, monumentos e obras de arte, programas de televisão “culturais...”;



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
27 a 29 de setembro de 2023



- objetos cujo uso deve ser aprendido, desde os mais familiares (escova de dentes, cordões do sapato...) até os mais elaborados (máquina fotográfica, computador...);
- atividades a serem dominadas, de estatuto variado: ler, nadar, desmontar um motor;
- dispositivos relacionais nos quais há que entrar e formas relacionais das quais se devem apropriar, quer se trate de agradecer, quer de iniciar uma relação amorosa. (CHARLOT, 2000, p. 66)

As figuras do aprender devem ser contextualizadas e interpretadas a partir das realidades singulares de cada criança. Entendê-las, de forma indissociável, possibilita processos reflexivos da relação do sujeito com o mundo, “nesse sentido, as relações com os saberes, no plural, remetem à polissemia das experiências” (VENÂNCIO, 2019, p. 94). Assim como buscamos tratar neste trabalho, o resgate pelas experiências a partir de uma ideia de sujeito da experiência.

Neste sentido, apresentamos três dimensões que contribuem para entender as dinâmicas relacionais que os sujeitos estabelecem com os saberes, sendo estas as relações epistêmicas, identitárias e sociais.

No que tange a *relação epistêmica* com o saber, o que está em jogo é a apropriação de um saber que não se possui. Saberes estes que se localizam em objetos, locais, pessoas... Contudo, não se parte do princípio que o sujeito nada sabe, e sim que, ao se entrar em uma relação epistêmica com algo ou alguém, podem acontecer aproximações acerca deste saber, dependendo da forma como cada sujeito se identifica e deseja aprender ou mudar suas perspectivas sobre algo (VENÂNCIO, 2014; CHARLOT, 2000; VENÂNCIO, 2019; BETTI, USHINOHAMA, 2014).

A *relação identitária* com o saber é a dimensão que estabelece vinculação com as expectativas, referências, concepções de vida, imagens de si e o que este sujeito quer mostrar de si para o outro, ou seja, dimensões que constituem o sentido ou o porquê, determinada criança gosta de aprender algo ou não (VENÂNCIO, 2014; CHARLOT, 2000; VENÂNCIO, 2019; BETTI, USHINOHAMA, 2014).



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
27 a 29 de setembro de 2023



Por fim, este sujeito e esse saber estão localizados em diferentes contextos e posições sociais pré-existentes. A *dimensão social* com o saber diz que a apropriação de um conhecimento também está impressa nas estruturas condicionantes que marcam estes sujeitos, ou seja, quais categorias sociais os atravessam. Contudo, estas marcas não são determinantes no processo de aprendizagem, tendo em vista que esta perspectiva centraliza a singularidade desse sujeito integral, que não é apenas um produto de seu tempo (VENÂNCIO, 2014; CHARLOT, 2000; VENÂNCIO, 2019; BETTI, USHINOHAMA, 2014). Esta dimensão é importante para adentrarmos no impasse deste trabalho e suas repercussões a partir da afirmativa de uma criança de 10 anos – “não quero dançar, não quero ser bailarino”.

BRINCAVAM COM OS RITMOS, MAS NÃO DANÇAVAM

Após apresentar a contextualização histórica e sociológica da infância e da criança, assim como, alguns aprofundamentos acerca da teoria da relação com o saber, narra-se o processo de ensino-aprendizagem da dança e as experiências deste percurso.

A escolha pelo tema “danças” ocorre devido aos preparativos para a Festa da Cultura Popular⁶ da escola. Era um evento muito esperado, tendo em vista que não conseguimos realizá-lo com toda comunidade em outros anos devido a pandemia e, este ano, seria uma forma de revivê-lo com mais força e esperança. O tema escolhido para a festa foi “Cor de Infância, Barulho de Criança” e, na turma do 4º e 5º ano do ensino fundamental, houve um aprofundamento sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e algumas discussões relativas à gênero, já que, nas duas turmas, havia apenas uma menina que já relatava que se sentia excluída ou deslocada pelos meninos durante as brincadeiras (não apenas as que aconteciam nas aulas de Educação Física).



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
27 a 29 de setembro de 2023



Diante deste contexto, preparar as aulas de dança demandaram uma escuta e um olhar acerca da receptividade das crianças que estavam mais interessadas em brincadeiras coletivas, competitivas e pelo futebol. A turma, durante estas práticas, apresentavam intensas frustrações, tinham dificuldade em fazer negociações com os pares para resolver um conflito, ficavam bravas ao perder em um jogo, utilizavam como recurso o aumento do tom de voz e a agressão física. Pensar em trabalhar dança para um grupo, majoritariamente formado por meninos, que performavam um modelo de masculinidade violenta para si e para o outro, acionou medo até no próprio autor, professor-pesquisador.

Quando conversaram sobre o início das aulas de danças, algumas crianças já demonstraram resistência, querendo saber o porquê de se trabalhar com este tema, já que eles não gostavam. Assim, perguntou-se por que eles não gostavam e, depois de um silêncio misturado com resmungos, ouviu-se uma frase: “eu não quero dançar porque não pretendo ser bailarino. Não acho que deveria ter artes ou dança na escola se a gente não pretende ser profissional nisso”. Esta frase o marcou, pois, ela demarca como a sociedade do utilitarismo, pode ditar os modos como nos aproximamos de determinados saberes. Independente das inúmeras problemáticas desta frase, ela é assertiva e questiona a escola, assim como, a Educação Física escolar.

A princípio, o professor respondeu que, na escola, nós adultos e crianças aprendemos diferentes “saberes” que podem fazer mais ou menos sentido ao longo de nossa vida. Entretanto, nosso objetivo ao apresentar matemática, português, história, geografia, educação física, dentre outros conteúdos, não é que a criança se torne profissional nisto, mas que ela possa ter acesso a diferentes formas de conhecer o mundo. Esta discussão estava longe de se encerrar na primeira aula, já que as crianças também relataram sobre o medo do deboche, o não saber dançar e a vergonha de dançar.

A escola é um desses lugares onde as experiências humanas ocorrem, existindo relações variadas com os saberes escolares, como de professores (as) e colegas de turma que permitem a cada um(a), ao longo de toda a vida, ressignificar e narrar – do seu próprio modo – os sentidos mais importantes dos acontecimentos a serem ressignificados (VENÂNCIO, 2019, p. 91)



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
27 a 29 de setembro de 2023



Diante disso, preparou-se a primeira aula. O professor elaborou a adaptação de duas brincadeiras já conhecidas por eles – Mar Vermelho⁷ e Pique Gelo⁸ – em que, durante o processo, precisou adaptar as regras para que fossem inseridos modos de se deslocar pelo espaço diferentes da corrida, como: correr que nem um bicho, ou correr em plano médio, alto, baixo, correr como se estivesse triste, feliz, assustado, dentre outras variações que pudessem nos dar recursos para as próximas etapas.

Mesmo a partir de brincadeiras conhecidas, algumas crianças preferiram observar no primeiro momento. Esta flexibilização da participação possibilitou que, os que estavam mais resistentes, sentissem confortáveis para entrar e sair do jogo respeitando seu processo de aproximação com a temática.

Na segunda aula, trouxe mais duas propostas: Estátua Musical⁹ e Dança Espelho¹⁰. O professor levou a caixinha de som, escolheu as músicas que as crianças pediam e percebeu que houve uma mudança: todos participaram das duas propostas sugerindo passos e músicas. O clima, que anteriormente estava tenso devido ao medo de dançar, ficou mais leve ao entenderem que dançar não necessariamente estava imbricado a performances e coreografias, mas como uma outra forma de se expressar e de brincar.

(...) a experiência de cada sujeito depende de um conjunto de situações que, de alguma maneira, modificam a sua conduta. Cada situação relacional requer um posicionamento diante de circunstâncias desafiadoras. Então, para compreendermos de modo mais ampliado a relação com o saber de cada sujeito há necessidade de explicitação do seu percurso (auto)formativo desde a vivência até a experiência. A intencionalidade pedagógica situa-se na contextualização dessa experiência e, nesse sentido, implica em lançar desafios que sejam reflexivos – durante as vivências – à criticidade do pensamento e à argumentação (VENÂNCIO, 2019, p. 99).

Havia algo neste jeito de dançar que mobilizava estes sujeitos. Juntos, conseguiam ressignificar seus medos e sua timidez. O olhar do outro se mostrava acolhedor nestas vivências, abrindo fissuras para a novidade. Se antes a relação era de um “não saber dançar”, a partir desta aula as crianças começavam a perceber que existiam saberes sobre as danças que eram possíveis de serem apropriados por elas.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
27 a 29 de setembro de 2023



À medida que ficavam seguros para explorar ritmos rápidos, médios lentos; planos baixos, médios, altos; expressões de sentimentos diversos; danças livres ou imitando alguém - pôde-se desafiá-los um pouco mais com a seguinte proposta: (re)construção coreográfica. Por meio de uma brincadeira cantada conhecida por eles como “Lá vem o crocodilo...”¹¹, recriamos toda a sua coreografia. Dividiu-se as crianças em grupo, em que cada um seria responsável por 2 frases da música e mostraria para todos como eles recriariam os movimentos. As crianças propunham movimentos entre si, ensaiavam e logo traziam para o coletivo para todos aprenderem.

Neste sentido, as crianças faziam um movimento de aproximação, distanciamento e regulação das suas relações com a dança (CHARLOT, 2000; SANTOS *et al.*, 2015). Ainda que mais seguros com as propostas, o lugar dos jogos competitivos e do futebol se faziam presentes em seus desejos, sendo que, em todas as aulas de dança, perguntas como: “semana que vem será brincadeiras?” ou “semana que vem pode ser futebol?” ainda permeavam o cotidiano, ainda que demonstrassem interesse pelo tema de danças. Vale ressaltar que, nesta escola, as crianças têm tempos de pátio para poder brincar destas brincadeiras o qual não se limitava a 15 ou 20 minutos de recreio. Logo não acontecia uma proibição ou um descaso com esta temática, mas uma aposta do docente, de que elas precisavam aumentar o seu repertório de linguagens com as práticas corporais.

Na quarta aula, as crianças foram desafiadas a contar histórias por meio de coreografias. Elaborou-se histórias simples com início, meio e fim, em que eles precisassem de 32 tempos ou 4x8 tempos para começar, desenvolver e finalizar a dança. As histórias eram: um ovo que chocou e de lá saiu um jacaré; um pássaro que voou e foi para o seu ninho; uma pessoa que regava uma planta e ela ia crescendo com o tempo, dentre outras.

Esta proposta adensa, ainda mais, o que propomos na discussão deste trabalho que é a perspectiva narrativa, pois agora, a narração seria por meio da experiência dançada, não apenas por meio da linguagem verbal.

Dividiu-se as crianças em grupos, com o objetivo de apresentar as danças uns para os outros enquanto quem assiste, tenta adivinhar que história era aquela. Como eram simples, nenhum grupo sabia a história do outro, sendo necessário observar com atenção a apresentação e construir suas hipóteses. Esta “atividade¹²” pôde visibilizar às subjetividades nas experiências de cada praticante (SANTOS



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
27 a 29 de setembro de 2023



et al., 2015) ou observador, tendo em vista que existiam dois movimentos: o de dançar a história e o de interpretar a dança observada.

Lançando luz ao interpretar a dança observada, destacamos os diversos atravessamentos que a dança permite quando conseguimos nos abrir a esta prática. Ainda que as histórias fossem simples, quando as crianças tentavam adivinhar cada uma respondia de acordo com suas próprias relações identitárias, ou seja, uma dança que tentava expressar uma flor crescendo, poderia virar um zumbi saindo da cova e um arqueólogo buscando ossos de dinossauro – dependendo da criança que interpretava a dança. Logo, mais do que acertar qual era a história, conversaram sobre como uma mesma coreografia pode ser vista de formas diferentes.

Na quinta aula, um professor de *breaking* foi convidado para ensinar alguns movimentos. Ele apresentou algumas características históricas e sociais da dança e mostrou para os estudantes alguns passos mais complexos – como o mortal de frente e de costa. Durante a vivência, ensinou alguns passos básicos da dança, propôs rodas de dança e, cada criança, a seu tempo, se permitiu se expor mais. Um movimento interessante é que, algumas crianças que no início das aulas mostraram maior resistência em aprender danças, saíram da roda para treinar *breaking* entre si para, posteriormente, voltar e dançar com mais segurança e desejo em aprender.

O desejo é a mola da mobilização e, portanto, da atividade; não o desejo nu, mas, sim, o desejo de um sujeito “engajado” no mundo, em relação com os outros e com ele mesmo. Não esqueçamos, entretanto, que essa dinâmica se desenvolve no tempo: o valor do que aprendemos (seja esse valor positivo, negativo, ou nulo) não é, nunca, adquirido de uma vez por todas (CHARLOT, 2000, p. 82).

Por fim, em diálogo com as pedagogas das turmas, experimentar diferentes modos de dançar contribuiu para que as crianças desenvolvessem a coreografia para a Festa da Cultura Popular, pois, mostraram-se mais engajadas, se posicionando com suas ideias, opiniões, construção de passos e o desejo em dançar *breaking*, mostrando ser possível uma ressignificação da relação com a dança, ao tensionarmos nosso imaginário social sobre o tema, propor vivências dialógicas e respeitosas e romper com o utilitarismo acerca dos saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
27 a 29 de setembro de 2023



No que tange as primeiras perguntas apresentadas, a história e a sociologia da infância e da criança contribuíram de forma significativa para compreendermos os modos com as crianças se relacionam com o mundo. Esse, pautado por uma lógica adultocêntrica, repleto de significados prévios acerca de diversos saberes, como no caso das danças. Nesta pesquisa, o que estava em jogo para estes sujeitos era a dança enquanto saber que não se possui, o olhar do outro, como um limitador de novas aberturas e o utilitarismo acerca dos saberes, além do mais é necessário lembrar que boa parte dessas crianças eram do sexo masculino, público que em nosso contexto ocidental, historicamente, foi distanciado dessa prática corporal justamente por uma lógica adultocêntrica, machista e esportivista.

Este relato aponta que a dimensão do “desejo” em aprender, como discutido pela relação com o saber, não está imbricada apenas ao que as crianças queriam – tendo em vista que se fôssemos nesta direção, as danças não seriam tematizadas e sim somente os esportes – mas, a construção de novas relações e experiências. O que nos levou a traçar diálogos com a perspectiva da narrativa e da experiência, entendendo que, a criança enquanto sujeito histórico e social, pode tanto trazer consigo a novidade (BONDÍA, 2017), como também é marcada pelas questões do mundo contemporâneo, que busca o excesso de informação, o prazer imediato e pouco abre espaço para novas fissuras.

A partir disso, podemos inferir que a aproximação das crianças com a temática de danças, a princípio, é tensa e repleta de intransigências. O medo de não saber dançar, do deboche e a frustração por não trabalharmos as brincadeiras e os esportes de sua predileção, nos fez escolher, enquanto estratégia didática, a flexibilização da participação, permitindo que estes sujeitos pudessem se aproximar desta temática a seu modo, em seu tempo e de forma respeitosa – seja observando ou brincando.

Paralelamente, a escolha pelas brincadeiras já conhecidas por eles possibilitou uma relação identitária com este saber, pois, algo ali eles já conheciam e poderiam se inscrever com mais segurança, permitindo que, algumas das questões atreladas ao dançar, começasse a ser ressignificada em seu corpo – de algo que não se sabe ou que não gosta, para algo que se possa saber alguns elementos, podendo ousar alguns movimentos e aprender novos saberes.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
27 a 29 de setembro de 2023



À medida que as relações ficavam leves e as crianças fossem percebendo que os seus pares estavam dispostos a se divertir e aprender novos passos, a turma que antes estava mais resistente, se aproximava e se identificava cada vez mais com esta prática corporal. Era comum, inclusive, que algumas delas relatassem que estavam com vontade de entrar em aulas de danças, como *Hip-Hop*.

A experiência com o *breaking* evidencia os diversos saberes que as crianças mobilizaram durante este processo: dançar, mimetizar, criar, recriar, teatralizar, respeitar os modos como o outro se expressa, acolher as construções e ideias do outro, arriscar, aprender história da dança, a importância social de algumas danças; o que nos faz afirmar que, apesar de terem inicialmente uma relação social estereotipada da temática, ao final do processo, conseguiram reconstruir algumas ideias sobre as danças – lembrando que este processo, mesmo sendo potente, acontece de forma singular.

Além das novas relações construídas pelas crianças, este processo de narrar sobre a experiência do ensino de danças possibilitou com que os pesquisadores, enquanto refletissem sobre a própria prática em relação com as danças, seus saberes e fazeres pedagógicos, (re)interpretando e refletindo acerca deste processo (SANTOS *et al.*, 2015).

Ressaltamos que este relato, por si só, não consegue ter controle sobre como estas crianças continuarão a restabelecer suas relações com as danças. O que apontamos é que, neste período, pudemos construir novos sentidos aos nossos imaginários sobre o tema. O que narramos é uma experiência, mas, como cada um foi atravessado por ela, isso cabe ao sujeito desta experiência.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. N. **Para uma sociologia da infância**. Lisboa: Imprensa das ciências sociais, 2009.

ARIES, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1981.

BARBOSA, M. C. S.. Pedagogia da infância. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
27 a 29 de setembro de 2023



<https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/312-1.pdf> >

BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas II**: Rua de Mão Única. São Paulo: Brasiliense, 1978.

BETTI, M.; GOMES-DA-SILVA, P. N. **Corporeidade, jogo, linguagem a Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. São Paulo: Cortez, 2018.

BUSS-SIMÃO, M.; ROCHA, E. A. C.. Nota crítica sobre a composição de pedagogias para a educação infantil. **Em Aberto**, n. 30, v. 100, p. 83-93, set./dez. 2017. Disponível em:

<http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/3301/pdf>

CAMPOS, M. M. Infância como construção social: contribuições do campo da Pedagogia. In: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado. **Educação Infantil e Sociedade**:

questões contemporâneas. Nova Metrópolis: Nova Harmonia, p. 11-20, 2012. Disponível em:

<https://nditeste.paginas.ufsc.br/files/2013/08/Educa%C3%A7%C3%A3o-e-Sociedade.pdf>

CAMPOS, M. M. Introdução. In: CAMPOS, M. M. (Coord.). **Educação Infantil no Brasil**.

Avaliação qualitativa e quantitativa. Relatório final. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2010. P.21-38. Disponível em:

https://www.fcc.org.br/pesquisa/eixostematicos/educacaoinfantil/pdf/relatorio_final.pdf

CHARLOT, Bernard. A questão antropológica na Educação quando o tempo da barbárie está de volta. **Educar em Revista**, [S.l.], v. 35, n. 73, p. 161-180, 2019. ISSN 1984-0411.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
27 a 29 de setembro de 2023



COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DORNELLES, Leni Vieira. Sobre o devir-criança ou discursos sobre as infâncias. In: V Colóquio Internacional de Filosofia da Educação, 2010, Rio de Janeiro. **Anais do V Colóquio Internacional de Filosofia da Educação**, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/gein/wp-content/uploads/2016/10/sobre-o-devir-crian%C3%A7a-ou-discursos-sobre-as-infancias.pdf>>.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006 [original de 1992].

HEYWOOD, C. **Uma história da infância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

MEIRA, A. M. **Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea**. *Psicologia & Sociedade*; 15 (2): 74-87; jul./dez.2003.

LARROSA, J. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: **LARROSA, J. Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas** / Jorge Larrosa – 6. Ed. rev.amp – Belo Horizonte : Autêntica, 2017 (p. 229-246).

PROUT, A. Reconsiderando a nova sociologia da infância. In: **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.729-750, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a04.pdf>

SANTOS, W. et al... Avaliação na educação física escolar: reconhecendo a especificidade de um componente curricular. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 205-218, jan./mar. de 2015. doi: <<https://doi.org/10.22456/1982-8918.46895>>



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
27 a 29 de setembro de 2023



SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: Vasconcellos & Sarmento, Manuel (Org). **Infância (In)Visível**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores (25-49), 2007.

Schooling the World: The White Man's Last Burden (Original). Carol Back: Carol Black. [Jim Hurst](#), [Neal Marlens](#), [Mark Grossan](#). Estados Unidos da América e Índia. 2010. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=6t_HN95-Urs >

SILVA, E. B. T. E NEVES, V. F. A. Brincando de roda com bebês em uma instituição de Educação Infantil. **Educar em Revista [online]**. 2019, v. 35, n. 76], pp. 239-258.

< <https://doi.org/10.1590/0104-4060.64890> >

UNICEF. **Pobreza na infância e na adolescência**. PUBLICAÇÕES UNICEF POBREZA 20 pp_NOVA.indd, 2018.

VENÂNCIO, L. **O que nós sabemos? Da relação com o saber na e com a educação física em um processo educacional-escolar**. Tese de doutorado. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. São Paulo: Presidente Prudente, 2014.

VENÂNCIO, L. A relação com o saber e o tempo pedagogicamente necessário: narrativas de experiência com a educação física escolar. **REVISTA DE ESTUDOS DE CULTURA** | São Cristóvão (SE) | v. 5 | n. 14 | p. 89-102 | **Mai. Ago./2019**

VENÂNCIO, L.; NETO, L. S. A relação com o saber em uma perspectiva (auto)biográfica na educação física escolar. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 04, n. 11, p. 729-750, maio/ago. 2019.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
27 a 29 de setembro de 2023



VERCELLINO, S.; SILVA, F. C. COVID 19: oportunidade de repensar como o dispositivo escolar configura a relação com o saber. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, São Paulo, v.39, n.82, p.141-159, 2021. Doi: <10.34112/2317-0972a2021v39n82p141-159> acessado em jul. de 2022.

NOTAS DE FIM

¹“A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça” (BONDÍA, 2002, p. 21).

²“O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça” (BONDÍA, 2002, p. 22).

³Para Bondía (2002), o sujeito da experiência é aquele que acolhe a novidade, lhe dar lugar, se permite ser tocado por esta, atravessado e transformado. Um sujeito exposto e vulnerável, não no sentido frágil, mas enquanto aberto à novidade.

⁴Expressa a constante adjetivação que os adultos atribuem às crianças, a partir do que, supostamente, falta nelas ou a partir de um conceito de vir a ser (GODOY; CARVALHO, 2022).

⁵Modo de vida que enaltece a cultura americana, pautado no consumo a qualquer custo.

⁶Festa que acontece em julho, em que as crianças são desafiadas a pesquisar sobre um determinado tema e apresentar danças, teatros, poesias, ou músicas que tenham relação com suas vivências. Costuma ser um dos eventos principais da escola, em que há um engajamento de toda a comunidade escolar.

⁷Brincadeira de atravessar de um Pique para outro sem ser pego pelo pegador. As crianças devem cantar “*queremos atravessar o mar vermelho*”, o pegador responde: “*só passa quem tem cor*”, as crianças perguntam “*que cor?*” por fim o pegador anuncia a cor e as crianças que não têm devem correr para não serem pegadas, já as que tem a cor em sua roupa podem passar tranquilamente.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
27 a 29 de setembro de 2023



⁸Brincadeira de pegador, em que quando o pegador pega alguém, este deve permanecer imóvel e com as pernas abertas, para ser salvo por outro participante que irá passar por debaixo delas.

⁹Brincadeira em que se deve dançar, com comandos ou não, uma música, quando a mesma for pausada, você deve permanecer em estátua.

¹⁰Em que você deve dançar imitando alguém de sua dupla, trio ou grupo.

¹¹“Lá vem o crocodilo

Orangotango

As duas serpentinas

E a águia real

O gato

O rato

O elefante

Não faltou ninguém

Só não se via

O cachorro pequinês”.

¹² Atividade enquanto ação que gera desejo.