

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644488462>

A relação entre o Ensino da Dança e a BNCC: saber corporal na Educação Infantil

The relationship between the Teaching of Dance and the BNCC: body awareness in Early Childhood Education

La relación entre la Enseñanza de la Danza y el BNCC: conocimiento corporal en la Educación Infantil

Marcia Soares de Almeida 

Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil
mars.almeida@yahoo.com.br

Izabel Napoleão 

Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil
izabelnapoleao1996@gmail.com

Maria do Carmo Nery 

Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil
santos.nery@uol.com.br

Recebido em 02 de agosto de 2024

Aprovado em 18 de setembro de 2024

Publicado em 23 de abril de 2025

RESUMO

Este artigo traz uma reflexão sobre o ensino da Dança na Educação Infantil, a partir de uma sistematização voltada para o desenvolvimento da acuidade corporal, conforme a proposta de Almeida (2019). A Dança é abordada como uma expressão artística central, que coloca o corpo como protagonista e se aplica aos cinco campos de experiência estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O foco é oferecer suporte aos pedagogos e futuros pedagogos que atuam nos últimos anos da Educação Infantil, com ênfase em crianças de 4 e 5 anos, para que possam ensinar as Artes de maneira mais eficaz. O artigo estabelece uma conversa entre a BNCC e a metodologia de Almeida (2019), reconhecendo a Dança como uma área essencial na formação integral dos estudantes. Nesse processo, articulou-se com as ideias de pedagogos como Anísio Teixeira, Larrosa, Malaguzzi, Moran, Paulo Freire e Rosa, além de filósofos como Merleau-Ponty, Ramose, Noguera e Dewey, que refletem questões relacionadas ao corpo, à experiência e à educação. A partir dessas interações, o artigo propõe aulas focadas no desenvolvimento da acuidade corporal das crianças, em consonância com os campos de experiência da BNCC. A prática pedagógica sugerida culmina na exemplificação de uma composição coreográfica,

demonstrando como essas abordagens podem contribuir para uma alfabetização mais eficaz e para a realização da proposta de uma educação integral, fundamentada na aprendizagem como uma experiência transformadora.

Palavras-chave: BNCC; Corpo; Dança; Educação infantil; Metodologia.

ABSTRACT

This article reflects on the teaching of Dance in Early Childhood Education, based on a systematization aimed at developing bodily awareness, in line with the proposal by Almeida (2019). Dance is approached as a central artistic expression that places the body as the protagonist and applies to the five fields of experience established by the National Common Curriculum Base (BNCC). The focus is to provide support for educators and future educators working in the final years of Early Childhood Education, particularly with 4 and 5-year-old children, to enable them to teach the Arts more effectively. The article establishes a dialogue between the BNCC and Almeida's (2019) methodology, recognizing Dance as an essential area in the holistic development of students. In this process, it engages with the ideas of educators such as Anísio Teixeira, Larrosa, Malaguzzi, Moran, Paulo Freire, and Rosa, as well as philosophers like Merleau-Ponty, Ramose, Noguera and Dewey, who reflect on issues related to the body, experience, and education. From these interactions, the article proposes classes focused on developing children's bodily awareness, in alignment with the BNCC's fields of experience. The suggested pedagogical practice culminates in the demonstration of a choreographic composition, showing how these approaches can contribute to more effective literacy and the realization of a comprehensive education grounded in learning as a transformative experience.

Keywords: BNCC; Body; Dance; Childhood education; Methodology.

RESUMEN

Este artículo presenta una reflexión sobre la enseñanza de la Danza en la Educación Infantil, a partir de una sistematización orientada al desarrollo de la agudeza corporal, según la propuesta de Almeida (2019). La Danza es abordada como una expresión artística central, que coloca al cuerpo como protagonista y se aplica a los cinco campos de experiencia establecidos por la Base Nacional Común Curricular (BNCC). El objetivo es brindar apoyo a los pedagogos y futuros pedagogos que trabajan en los últimos años de la Educación Infantil, con énfasis en niños de 4 y 5 años, para que puedan enseñar las Artes de manera más efectiva. El artículo establece un diálogo entre la BNCC y la metodología de Almeida (2019), reconociendo la Danza como un área esencial en la formación integral de los estudiantes. En este proceso, se articula con las ideas de pedagogos como Anísio Teixeira, Larrosa, Malaguzzi, Moran, Paulo Freire y Rosa, además de filósofos como Merleau-Ponty, Ramose, Noguera y Dewey,

quienes reflexionan sobre cuestiones relacionadas con el cuerpo, la experiencia y la educación. A partir de estas interacciones, el artículo propone clases centradas en el desarrollo de la agudeza corporal de los niños, en consonancia con los campos de experiencia de la BNCC. La práctica pedagógica sugerida culmina en la ejemplificación de una composición coreográfica, demostrando cómo estos enfoques pueden contribuir a una alfabetización más efectiva y a la realización de una propuesta de educación integral, basada en el aprendizaje como una experiencia transformadora.

Palabras clave: BNCC; Cuerpo; Danza; Educación infantil; Metodología.

Saber Corporal e a Educação

Neste artigo, apresentamos uma reflexão do tecido entre uma metodologia que Almeida (2019) descreveu o desenvolvimento de um estudo em parceria com estudantes cegos; e as diretrizes da BNCC (Brasil, 2018) para a educação infantil. Detalhes dessa metodologia podem ser encontrados em Almeida (2019) e, portanto, não serão repetidos aqui. Após sistematizar a metodologia, inicialmente aplicada a adultos e profissionais das Artes, passamos a refletir sobre sua aplicação no contexto da educação infantil por professores e futuros professores. Nesse processo de aplicação na educação infantil, percebemos que a formação de pedagogos e futuros pedagogos ainda parece demandar debates mais amplos e uma importante reestruturação, aspectos que se fazem necessários para acompanhar a dinamicidade do processo educativo infantil em Artes. Essa questão revela-se de maneira mais evidente na carga horária reduzida destinada ao estudo das Artes nos cursos de Pedagogia, o que pode ocasionar lacunas no desenvolvimento dessa área do conhecimento. Essas limitações parecem influenciar a qualidade do ensino das Artes e, por sua vez, contribuir para a manutenção de desigualdades educacionais, sugerindo que reformulações nesse campo podem ser um passo importante a ser considerado.

John Dewey (1938), Anísio Teixeira (1967, 1996) e Jorge Larrosa (2002, 2011) argumentam que a sistematização do conhecimento organiza as ideias vividas e praticadas, facilitando a replicação de métodos educacionais baseados na experiência. Isso permite a criação de novas práticas pedagógicas e o contínuo

desenvolvimento educacional. Com um método sistematizado, conforme proposto por Paulo Freire (1967) os profissionais podem elaborar conteúdos de forma eficiente e adaptada ao público, promovendo um ensino mais inclusivo e eficaz que atende às necessidades específicas dos estudantes.

Reconhecemos, em concordância com Ribeiro (2023), que a desigualdade é um processo construído ao longo do tempo e que temos a responsabilidade de substituí-lo por um projeto mais justo e inclusivo, especialmente na educação básica. Nós não pretendemos, com esse artigo, mudar sozinhas a formação de pedagogos e futuros pedagogos em Artes ou eliminar a desigualdade, mas este trabalho é um dos caminhos que encontramos para combater essa formação desigual. Apesar de ser um gesto pequeno, somado aos esforços de muitos professores e ao investimento do Estado, pode contribuir para a melhoria da educação. Cada gesto colaborativo ajuda a ampliar a mudança.

A educação é essencial para a propagação do conhecimento e seu impacto transformador. Hartmut Rosa (2022) propõe a pedagogia da ressonância, que busca harmonia e conexão entre professores e estudantes, mantendo suas identidades. A ressonância é uma experiência efêmera de qualidade nas relações, contrastada pela alienação, que ocorre quando os esforços do professor não ecoam, gerando vazio e silêncio. Essa alienação pode se manifestar como indiferença, mutismo, repulsa ou hostilidade. Rosa (2022) destaca a importância da confiança na pedagogia, que se fortalece ou enfraquece com as interações e experiências passadas, influenciando a qualidade da relação pedagógica e a possibilidade de momentos de ressonância. Embora arriscada, a confiança recíproca facilita a transformação de ambas as partes e o debate sobre a autoridade escolar. Professores devem estabelecer vínculos para ajudar os estudantes a superarem a falta de confiança em si mesmos e no mundo. Rosa (2022) sugere a "bússola da ressonância" para orientar a vida em direção a experiências de ressonância.

A escola pode ser um espaço de ressonância, inspirando reflexões sobre a interação entre corpo, outro, cultura e ambiente. O olhar é um indicador dessa ressonância, com olhos brilhantes refletindo entusiasmo e conexão, sinalizando a qualidade da aula. A ressonância ocorre em momentos específicos de conexão entre

professores e estudantes. Esse método educativo é determinante para que a pessoa adquira o saber. Portanto, é fundamental refletir sobre o que é o saber.

O Saber e a Experiência

Larrosa (2002) define o saber como o conhecimento que se integra ao corpo através da experiência, tornando-se algo natural e pessoal. Ao incorporarmos um conhecimento, ele se torna parte de nós, permitindo que o discutamos com propriedade. Ele distingue a experiência da informação, afirmando que a experiência é o que verdadeiramente vivemos e internalizamos, enquanto a informação pode ser superficial. Ele enfatiza que a experiência real nos toca profundamente e se torna parte de nossa identidade, ao contrário da informação que pode passar sem impacto real.

Paulo Freire (1996;1987) ressalta a importância da experiência no âmbito educacional, destacando a necessidade de reconhecer e valorizar os conhecimentos prévios trazidos por aqueles que participam do processo de aprendizagem. Para o autor, a prática pedagógica deve considerar as vivências dos estudantes como ponto de partida para promover o engajamento e a transformação. A dinâmica de conversa entre professores e participantes é vista como um pilar central para o desenvolvimento de uma formação crítica e libertadora. Além disso, valorizar as trajetórias singulares e estabelecer uma relação baseada no respeito mútuo e na reciprocidade é fundamental para uma ação educativa que seja, de fato, relevante e eficiente.

Nessa perspectiva, compreende-se que a experiência está intrinsecamente ligada ao que nos afeta, ao que vivenciamos e ao que nos acontece no decorrer da vida, como bem explica Larrosa (2002). Já o saber refere-se ao conhecimento construído e sistematizado. Assim, o "saber de experiência" emerge na interação entre a vida concreta e o conhecimento, mediado pela consciência reflexiva, que permite integrar as vivências pessoais ao processo de aprendizagem. Essa concepção reforça a ideia de que a educação não pode prescindir da consideração das trajetórias pessoais, pois é na articulação entre experiência e conhecimento que

se dá a formação do que Merleau-Ponty (1996) denomina corporeidade, ou seja, formação da pessoa.

Sobre a Educação Artística

O conhecimento propiciado nas escolas é fonte de uma educação para a integralidade da pessoa, agregando o que é ensinado e o que já está imbricado nela mesma. Afinal, por que educamos? Conversando ainda com Freire (1968), consideramos que educamos para libertar as pessoas, o que é o mesmo que promover autonomia crítica, questionamentos e reflexões. Neste contexto, a educação deve ter esse aspecto transformador. Ao mesmo tempo que o professor precisa conscientizar o estudante do seu papel social de transformação para a igualdade e direito, é importante que o mesmo, enquanto educador, se reconheça como agente importante dessa transformação e não replique modelos da sociedade opressora já vigentes no cotidiano dos estudantes.

Como ensinar Arte? É importante sublinhar que a Arte não deve ser reduzida a mero entretenimento. Embora Platão (1950) tenha argumentado que o saber proporcionado pela Arte não possui a mesma legitimidade cognitiva que o conhecimento, pois considera que ela promove prazeres corruptos e a degeneração moral ao imitar a realidade, a Arte ainda deve ser reconhecida como uma forma legítima de saber.

A reflexão sobre o prazer proporcionado pela Arte é ampla, uma vez que a contemplação de uma obra artística envolve reações que integram sensações e reflexões de maneira orgânica. Embora haja uma tendência a valorizar excessivamente o aspecto intelectual na experiência estética, Jean-Marie Schaeffer (2015) afirma que essa experiência é, em sua essência, hedonista, pois está profundamente ligada às sensações corporais, que não fazem fronteira com a mente. Sentir e pensar são ações que emergem do corpo como uma unidade orgânica, em interação com a obra de arte, frequentemente gerando sensações prazerosas que conduzem à reflexão. Essas sensações, muitas vezes negligenciadas em favor das ações puramente intelectuais, são fundamentais para a experiência estética,

especialmente em um contexto cultural influenciado por tradições judaico-cristãs que historicamente tenderam a relegar o corpo a um papel secundário (Almeida, 2011;). Contudo, o corpo, compreendido como uma totalidade, desempenha um papel ativo e central nesse processo, contribuindo tanto para a experiência quanto para a criatividade. Reconhecer que a vivência artística emancipa o corpo, sem subordiná-lo a conceitos abstratos, é essencial, pois a reflexão surge justamente da interação orgânica entre o corpo e a obra de arte. Essa dinâmica é o que Almeida (2020) denomina “Corpo Com-Tato da Obra de Arte”, destacando a importância da conexão sensível e reflexiva como uma unidade na construção de uma experiência estética plena e transformadora.

A partir de reflexões sobre o que é Arte, normalmente feita sob a égide do conceito de Arte promovida pelos países do Hemisfério Norte, e o que não é, surgiu uma separação muito preconceituosa entre uma Arte feita por intelectuais e outra feita na periferia. Como se a Arte feita por artistas periféricos tivesse menos valor do que aquela feita por pessoas que abordam temas que conversam mais com o pensamento eurocêntrico. Exemplo disso são a “Dança de Rua” e a “Dança Clássica Europeia” ou a “Dança Contemporânea”. Mas não se leva em consideração que a Arte feita na periferia também promove reflexões. Não vamos adentrar aqui neste artigo sobre o assunto, pois não é o nosso objetivo agora. Podemos retomá-lo em outra ocasião. Mas vale ressaltar que a Arte, especialmente quando apresenta uma estranheza oriunda da distância, do passado ou de uma novidade radical, desafia nossa maneira de compreender o mundo, revelando que outra experiência não é apenas possível, mas também real. Em termos de vivência, não se limita a ser plena e íntegra, mas inaugura e anuncia o potencial da nossa existência; é uma manifestação sensível de uma virtualidade de nosso ser. Dado que a percepção da união entre o possível e o atual em uma obra de arte é em si mesma um grande bem, este bem não se esgota na ocasião imediata e específica que o provoca.

Retornamos à questão de que a Arte não é entretenimento, pois Theodor W. Adorno (1970) apontou com clareza os verdadeiros desafios entre uma indústria de entretenimento, normalmente projetada para grandes lucros, e uma Arte na qual o artista tem liberdade de expressão poética na sua produção. Dessa maneira,

eliminamos a oposição entre Arte popular ou periférica e Arte erudita. Essa não é mais a questão pertinente na atualidade ao se falar de Arte como entretenimento. O que se faz necessário, então, é a distinção entre as maneiras pelas quais uma obra artística é concebida e como ela é divulgada.

Adorno (1970) argumenta que, em vários setores, a produção é organizada com um planejamento estratégico voltado para o consumo em massa, impactando significativamente esse comportamento. Nesse sistema, a maior parte da produção musical, como a música “Agro-boy”, que agora recebe grandes investimentos, e as telenovelas das grandes emissoras, atuam como agentes de domesticação civilizatória. Por outro lado, danças de rua e outras formas de Arte periférica mantêm um caráter de resistência e luta de classes, destacando-se dessas formas de produção dominante.

O ensino das Artes não se reduz a reproduções artesanais, tampouco é um mediador para se aprender outras áreas de conhecimento, embora possa ser também. A Arte é uma área de saber que instiga o pensamento crítico e auxilia as pessoas a se libertarem da manipulação de massa. Sendo assim, a Arte tem uma função libertadora na sociedade que não deve ser negligenciada. Portanto, o que propomos aqui não será uma forma modelada para ser seguida passo a passo. Mesmo porque, ao tratar de relações com seres humanos, como no caso de professores e estudantes, temos que considerar a singularidade de cada um. O que sugerimos é que, a partir da nossa proposta, cada pessoa tenha condições de construir sua própria maneira de ensinar. Esperamos conseguir fazer com que esse estudo seja realmente uma experiência vivida e que, a partir dele, a pessoa consiga elaborar conteúdos para ensinar à sua maneira.

É importante entender o que a BNCC propõe para o ensino das Artes na educação infantil e como essas diretrizes se conectam com os campos de experiências definidos para a fase final dessa etapa, onde os pedagogos e futuros pedagogos atuarão.

A BNCC e os Saberes Corporais

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação infantil estrutura-se em três pilares essenciais: Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, Campos de Experiências e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento (Brasil, 2018).

1. Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento: Este pilar é organizado em seis direitos fundamentais: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Ele visa garantir que as crianças possam se engajar em atividades que promovam a convivência, participação, exploração, expressão, autoconhecimento e brincadeiras, valorizando a ludicidade como uma forma de interpretação, linguagem e interação da criança com seus pares e outras pessoas em seu convívio social.

2. Campos de Experiências: Este pilar é aplicável a todas as faixas etárias da educação infantil, mudando apenas nos seus objetivos e desenvolvimento das aprendizagens, que são adaptados conforme as peculiaridades de cada etapa do desenvolvimento infantil.

3. Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento: Este pilar organiza-se por faixa etária em três grupos:

- Creche (Bebês de 0 a 1 ano e 6 meses)
- Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)
- Pré-escola (Crianças pequenas de 4 anos a 5 anos e 11 meses)

Cada grupo busca corresponder aos objetivos de aprendizagem e às características específicas de desenvolvimento, respeitando os princípios da educação infantil.

A matriz das experiências com o meio é constituída e acumulada pelo corpo, que pode reviver cada ação de acordo com os estímulos do mundo. A aprendizagem, do início ao fim, perpassa pelo corpo, que desempenha um papel fundamental nesse processo, independentemente das condições apresentadas, sejam elas herdadas, constitutivas ou adquiridas.

Retomando o pensamento de Freire (1996) sobre o corpo como ator das relações socioemocionais, o ensino exige a corporificação das palavras por meio do

exemplo. O processo de ensino-aprendizagem ocorre não apenas através das palavras, mas também além delas, sendo e exercendo o que e quem somos.

Mas afinal, como as crianças aprendem?

Ao longo da vida, os processos de aprendizagem se constroem diretamente por meio dos gestos corporais permitindo que a criança se reconheça e conheça suas percepções. Isso envolve a identificação de suas potencialidades e limitações, desenvolvendo assim o saber corporal e identificando o eu, o outro e o nós, bem como na construção de sua própria identidade. Além do desenvolvimento motor, esse saber corporal também proporciona o desenvolvimento cognitivo, estabelecendo uma base para a aprendizagem ao longo da vida, e não apenas na infância.

As vivências corporais são fundamentais para a aprendizagem, tornando o campo de experiência "corpo, gestos e movimentos" da BNCC muito importante para a infância. É através dessas experiências iniciais que as crianças desenvolvem e estabelecem conexões entre suas percepções de interioridade e exterioridade, construindo referenciais que as orientarão em toda a sua trajetória de vida e aprendizagem.

Conversando com a proposta da BNCC para a educação infantil, destacamos as contribuições de Loris Malaguzzi (1999) com sua pedagogia de Reggio Emilia (1999), nomeada a partir de uma região da Itália. Esta abordagem revela a criança como protagonista e construtora de seu próprio processo de aprendizagem, inovando com uma pedagogia baseada na escuta e na metáfora das cem linguagens da criança. O objetivo é valorizar o processo, e não apenas o resultado. Esta filosofia educativa, constituída na Itália e reconhecida mundialmente, oferece uma proposta eficaz para a educação infantil.

O cerne dessa abordagem reafirma os seis direitos de aprendizagem da BNCC e ratifica que as crianças devem ser vistas como pessoas únicas com direitos, e não apenas com necessidades. Elas possuem potenciais, plasticidade, desejo de crescer, curiosidade, capacidade de se maravilhar e desejo de se relacionar e comunicar com outras pessoas.

Uma abordagem relevante é a pedagogia da escuta, que destaca a importância de criar espaços onde as crianças possam se expressar e ser reconhecidas no processo de construção e planejamento do conhecimento. Isso transforma a escola em um ambiente de construção coletiva do saber. De acordo com Rosa (2022), essa prática envolve estar plenamente atento e receptivo aos outros e ao que eles têm a dizer, utilizando todos os nossos sentidos, como enfatizado por Rinaldi (2020).

Paulo Freire (1996) também conversa com a abordagem de Reggio Emilia de Magaluzzi (1999) e a de Hartmut Rosa (2022) ao dar importância à escuta, afirmando que a verdadeira escuta não diminui a capacidade de exercer o direito de discordar, de se opor, de se posicionar. A sensibilidade e as vivências corporais podem prover essa habilidade de escutar, estar disponível e se colocar no lugar do outro, contribuindo para o processo de aprendizagem. Não adentraremos em todas as dimensões da abordagem de Magaluzzi (1999), apesar de sua abrangência mundial, mas deixamos a direção para quem tenha curiosidade de explorar a historicidade e execução de sua proposta. Acreditamos que a função do ensino não é entregar o conhecimento, mas criar condições para a aprendizagem em todas as suas percepções de mundo. Isso está alinhado com a crítica de Freire (1968) à educação bancária, onde os conhecimentos são depositados e não apreendidos, descaracterizando o processo de produção do conhecimento e o protagonismo do aprendiz.

Para ilustrar a abordagem de Magaluzzi (1999), trazemos o poema que oferece uma visão abrangente sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento na infância, conforme descrito a seguir:

“A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem maneiras de pensar, de jogar e de falar.
Cem, sempre cem maneiras de escutar as maravilhas de amar.
Cem alegrias para cantar e compreender.
Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar.
Cem mundos para sonhar.
A criança possui cem linguagens (e depois, cem, cem, cem), mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo.
Dizem-lhe: pensar sem as mãos, fazer sem a cabeça, escutar sem falar, compreender sem alegria, amar e maravilhar-se apenas em Páscoa e Natal.
Dizem-lhe: descobrir o mundo que já existe e, de cem, roubaram-lhe noventa e nove.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644488462>

Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação, o céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas separadas. Dizem-lhe: que as cem não existem. A criança responde: ao contrário, as cem existem". (MALAGUZZI, 2016, p.4)

Este poema é essencial para reflexão, pois as cem linguagens representam o potencial comunicativo e criativo da criança, indicando um caminho flexível para a consolidação do ensino e da aprendizagem através do processo criativo corporal. Se a criança possui cem linguagens, podemos inferir que existem várias possibilidades de aprendizagem em múltiplas situações corporais, onde ocorre a internalização do conhecimento. O processo de aprendizado envolve habilidades adquiridas que constituem as competências cognitivas e socioemocionais da criança. A concepção da criança como um ser que possui direitos, que se desenvolve em múltiplas interações a partir das vivências, constrói sentido sobre o mundo na produção de identidades singulares e coletivas, produzindo cultura (Mauss, 2003). Pensar na produção de cultura pelas crianças também requer refletir sobre o papel do adulto como mediador dessas relações.

Elucidar sobre a concepção de infância é um marco inicial na construção de práticas consistentes, representando um grande desafio na educação infantil para atuais professores, futuros pedagogos e acadêmicos, devido aos inúmeros papéis a serem desempenhados nessa faixa-etária. O processo de aprendizado vai além da memorização e repetição de conceitos e práticas. Ele engloba múltiplas experiências e axiomas incorporados ao longo da vida, constituindo a singularidade e a interação com o outro e com o meio. Aprendemos continuamente e ativamente desde o nascimento. Segundo Moran (2018), os processos de aprendizagem são plurais, contínuos, híbridos, formais e informais, organizados e abertos, intencionais e não intencionais. Como fator de aprendizagem para as crianças, o uso de metodologias ativas é centrado nelas como construtoras do próprio conhecimento. Portanto, quando vivencia o processo, ele se torna mais importante e eficaz, especialmente quando a criança é a protagonista.

Seria interessante, portanto que as escolas promovessem espaços e oportunidades que ampliassem o conhecimento sobre o mundo, conforme proposto pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), incentivando uma participação

ativa e contribuindo para a formação de cidadãos críticos, criativos e conscientes de seu papel na transformação da sociedade (Freire, 1968). As crianças possuem uma potencialidade natural de aprender, impulsionada pela curiosidade de explorar, tocar, experimentar, pensar e criar. O conhecimento é construído por meio de processos criativos e estéticos mediados pelas interações sociais e pelas experiências sensoriais. O desenvolvimento nessa fase envolve dimensões afetivas, sociais, cognitivas, sensíveis, motoras e linguísticas, em um processo intencional e planejado, no qual a pedagoga atua de forma orientada, colocando a criança no centro de sua própria trajetória de aprendizagem.

As metodologias ativas aplicadas à educação infantil possibilitam estimular o protagonismo das crianças por meio de vivências plurais, experiências importantes e momentos de compartilhamento, respeitando seus espaços, tempos e contextos socioculturais, com o objetivo de desenvolver competências para uma vida autônoma. A Base Nacional Comum Curricular representou um avanço relevante ao reconhecer a importância dessa etapa educacional e ao definir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento no processo formativo. Dessa forma, promove-se o papel ativo das crianças por meio de práticas criativas e reflexivas, considerando sua formação de maneira integral e harmoniosa. Para alcançar os avanços propostos, a BNCC apresenta cinco campos de experiências necessários para a educação infantil, a saber:

1. "O Eu, o Outro e o Nós". Este campo é focado no desenvolvimento da identidade pessoal e social das crianças. Promove relações sociais e respeito à pluriversidade, ajudando as crianças a entenderem seu lugar no mundo e como interagem com os outros.
2. "Corpo, Gestos e Movimentos". Voltado para o conhecimento e a vivência corporal, este campo explora as capacidades motoras e a expressão através do movimento. É essencial para o desenvolvimento físico e a compreensão de como o corpo se comunica e interage com o mundo.
3. "Traços, Sons, Cores e Formas". Envolve experiências artísticas e a exploração dos saberes das Artes Visuais, da Música, Teatro e Dança. Este campo incentiva a

criatividade e a apreciação das Artes, permitindo que as crianças expressem suas ideias e emoções de maneiras plurais .

4. "Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação". Promove o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, a capacidade de comunicação, a escuta ativa e a criatividade. As crianças são incentivadas a explorar e desenvolver suas habilidades de expressão verbal e compreensão, fundamentais para a aprendizagem e interação social.

5. "Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações". Este campo envolve a compreensão e aplicação de conceitos de matemática e ciências naturais, além da exploração do ambiente físico e social. Relaciona-se com disciplinas científicas e matemáticas, abordando noções espaciais e temporais, grandezas, medidas e quantidades na percepção reflexiva dos processos de transformação.

Já sabemos que na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais englobam comportamentos, habilidades, conhecimentos e vivências que promovem o aprendizado e o desenvolvimento nos cinco campos de experiências. As interações e brincadeiras são eixos primordiais nesse processo. Essas aprendizagens constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil 2018). Cada um desses campos contribui para o desenvolvimento integral das crianças, preparando-as para uma compreensão holística do mundo e suas complexidades.

Conversando com Merleau-Ponty (1996), para quem o corpo é visto como agente central nas ações, os campos elencados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) atribuem ao corpo um papel de destaque nas vivências humanas. Nessa perspectiva, o corpo é o principal responsável pela construção das experiências, assumindo uma posição de relevância nos processos educativos e interativos. O conceito de "Eu, Outro e Nós" expressa a interação de uma pessoa com outro ser, bem como com plurais entidades em conexão. Em "Corpo, Gestos e Movimentos", está implícito que o corpo é o agente que se expressa através de gestos. Em "Traços, Sons, Cores e Formas", para desenhar, produzir sons, observar cores e criar formas, é necessário um agente corporal. As ações de "Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação" também são realizadas pelo corpo. Da mesma forma, "Espaços, Tempos,

Quantidades, Relações e Transformações” são vivenciados através de uma presença corporal.

Merleau-Ponty (1996) introduziu a noção de "corpo" como essencial para a compreensão da experiência e percepção humanas. Sua filosofia aborda a lacuna entre o subjetivo e o objetivo, sugerindo que nosso conhecimento é intrinsecamente incorporado, o que altera profundamente a maneira como nos percebemos e percebemos nosso entorno. Merleau-Ponty (1996) destaca a importância do corpo na experiência do espaço e do tempo, rompendo com a visão tradicional do corpo como um simples objeto ou recipiente da mente. A exploração de Merleau-Ponty (1996) sobre a relação entre corpo e mundo desafia as concepções tradicionais de percepção e cognição. Ele argumenta que nosso corpo participa da criação contínua do mundo através da percepção. Isso sugere que nosso conhecimento e compreensão são fundamentalmente incorporados, enraizados em nossa existência corporal e em nossas interações com o ambiente. A inter-relação entre corpo e mundo implica que mudanças no estado físico ou nas capacidades do corpo podem levar a mudanças na maneira como o mundo é vivenciado. É o corpo que tem poderes perceptivos, e a percepção é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam. Nesse sentido, explicitar o corpo como agente dos campos de experiências descritos na BNCC implica retornar à sensação e observar a expressão corporal, de modo que a experiência mostre e permita explorar a relação entre a pessoa que percebe, e seu mundo. Esta relação é reversível e intercorpórea. O corpo, que percebe todas as coisas, também pode perceber a si mesmo, reconhecendo, no que vê, o outro lado de seu poder perceptivo. Ele se vê enquanto observa e se toca enquanto sente, sendo visível e sensível para si mesmo (Merleau-Ponty, 1964; 1996).

Nesse sentido, devemos poderemos relacionar como, a partir da metodologia de ensino proposta por Almeida (2019), podemos estabelecer estalecemos uma conversa com esses campos de experiência descritos na BNCC. Além disso, propomos alguns exemplos de atividades que podem ser desenvolvidas, entrelaçando os campos de experiência e essa metodologia.

Relação entre a BNCC e a metodologia de Almeida

A metodologia de Almeida (2019) enfatiza a centralidade do corpo nas práticas pedagógicas, reconhecendo sua importância como fundamento da experiência e da aprendizagem. Ao integrar as dimensões cognitiva, sensoriais e motoras na educação, podemos enriquecer a compreensão e a vivência dos estudantes nos múltiplos campos do conhecimento, promovendo uma abordagem mais holística e inclusiva. A metodologia proposta visa ensinar autonomia poética para expressão em Dança, associada a uma prática reflexiva. Considera o percurso de auto-percepção do corpo como um todo em constante relação consigo mesmo, com o outro e com o meio. Esse corpo se constitui e se afeta pelos contextos históricos, culturais, políticos e sociais, conforme Almeida (2019). A Educação Infantil, segundo a BNCC, é o início e o fundamento do processo educacional. É o momento em que a criança se insere, talvez pela primeira vez, em uma socialização estruturada além do círculo familiar. Assim, creches e pré-escolas devem complementar a educação familiar, fundindo ambos os contextos e promovendo aprendizagens de socialização, autonomia e comunicação (Brasil, 2018).

É importante sublinhar que a criança até os 5 anos está começando a reconhecer uma função cognitiva separada da mãe. Muitos ainda se veem como extensões da progenitora, não como corpos independentes. Assim, a aplicação da metodologia torna-se mais fácil, pois a acuidade corporal da criança é construída em uma fase sem bifurcação entre corpo e mente. A criança ainda não tem grandes condicionamentos sociais, o que a torna mais maleável e aberta a novas concepções de corpo. Essa plasticidade colabora com a maneira de conceber o corpo, pois essa concepção está em formação. É o melhor momento para trabalhar as noções de corporeidade, ajudando a criança a se desenvolver com a noção de que o corpo é tudo que a constitui, um sistema vivo, íntegro e indivisível. A metodologia de Almeida (2019) propõe levar a pessoa a adquirir uma acuidade corporal que engloba a compreensão e a percepção que ela tem de si mesma, do outro e do mundo. Ou seja, da percepção que ela tem do meio e de como ele a afeta e vice versa.

A acuidade corporal começa a ser desenvolvida pelo processo de sensibilização, marcado pela exploração dos movimentos articulares ósseos. Nas crianças mais novas, abaixo dos 5 anos, essas experimentações são o primeiro contato ativo com o movimento. As ações serão também meios de conscientização das suas potencialidades motoras e podem ajudar a criança a se desenvolver melhor, do engatinhar ao caminhar, do caminhar até o correr. A brincadeira é, nessa fase da educação das crianças, elemento estrutural porque lhes assegura os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. A Dança, nessa etapa educacional, proporciona a experiência nos cinco campos citados, permitindo que sejam apreendidos a medida em que as crianças desenvolvem suas capacidades motoras.

A metodologia proposta inicia-se com as experimentações, nas quais as crianças são guiadas para a conscientização de todas as suas articulações, por meio do toque, quer seja em si mesmas, nos outros ou pelo toque do professor (quando necessário). O objetivo dessa etapa é testar as possibilidades de movimentações de cada articulação, para depois passarem ao entendimento das ações que essas articulações combinadas podem realizar. Ou seja, os movimentos com todo o corpo. Esse processo ocorre sempre respeitando o desenvolvimento sensório-motor de cada criança. Mais adiante acrescentaremos alguns exemplos que sirvam de inspiração para que pedagogos e futuros pedagogos possam trabalhar esse conteúdo.

Para evitar que as crianças se prendam ao movimento umas das outras, é adequado propor atividades em conjunto, em círculo, para que elas observem os colegas; em diagonais ou de costas uns para os outros, sempre amparadas pelo toque do professor. Isso permite também que elas explorem o espaço e, com o auxílio de músicas e sons, testem as diferentes dinâmicas de tempo das movimentações. Ademais, devem ser apresentadas a atividades que as levem a explorar direções e níveis, como frente e trás e cima e baixo. Elas devem ser incentivadas a pesquisar múltiplas possibilidades de uso do espaço, tanto sozinhas, com movimentos de corrida; quanto em grupo, de mãos dadas ou com objetos, como lenços, que as liguem.

A observação do outro é importante para que as crianças entendam a potencialidade dos movimentos do outro, e se reconheçam, ao mesmo tempo, plurais e semelhantes aos colegas, desenvolvendo a singularidade, o respeito e as relações de interação entre eles. Como a intenção da metodologia é ampliar a criatividade e o saber corporal, o ideal em sala é incentivar autonomia do gesto, a partir do que elas conhecem ou já experienciaram da movimentação sugerida, evitando assim a reprodução mecânica. Isso possibilita às crianças construir e se apropriarem de conhecimentos por meio de suas ações e interações umas com as outras.

Quando as crianças ultrapassam o entendimento prévio e funcional que têm de alguns gestos e passam a explorar outras formas gestuais, a partir das articulações, elas passam a ter oportunidades de desempenhar em um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e resolvê-los, reaprendendo sobre si mesmas, sobre os outros e sobre o mundo social e natural oriundo dessas ações. Elas se percebem testando novas formas, preferencialmente variada da dos colegas, de realizarem essas ações, ao mesmo tempo em que vão testando suas possibilidades articulares. A percepção dessa autonomia, de protagonizar o próprio movimento orgânico, saindo dos moldes mecânicos e pré estabelecidos é essencial nessa idade. Ao reconhecer essa potência criativa em si, como parte constitutiva da própria identidade, as crianças a reconhecem também no outro.

É necessário destacar que o conhecimento e a exploração da movimentação articular, sozinhas e em grupo, na Educação infantil, é porta de entrada para que as crianças conheçam, e reconheçam, o que a união de sua potência com a do outro pode gerar. Esse conhecimento terá uma progressão no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, no qual ocorrem a consolidação das aprendizagens da etapa anterior de ensino, com a ampliação das experiências, reflexivas, artísticas e interculturais das crianças.

Após a fase de sensibilização iniciando pelas articulações e movimento Almeida (2019) sugere a aplicação do estímulo sensível no sentido inverso, a começar pelas sensações que o ambiente externo provoca sensivelmente na interioridade corporal. Entram aqui estímulos mais voltados para a sensorialidade, como o toque, o cheiro, o paladar, a audição, que consistem no toque de elementos externos como

grama, areia, árvores; na degustação de sabores isolados e combinados; na exposição a cheiros naturais ou artificiais e na estimulação de vários sons, inclusive o silêncio. Sempre que possível, garantidas a segurança e a integridade física das crianças, os espaços externos ou adjacentes ao ambiente escolar devem ser explorados. Parquinhos oferecem oportunidades para subir e descer, pisar na areia para moldar o formato do pé e sentir as muitas texturas em volta, apreciar hortas cultivadas e cheirar hortaliças e flores. Atividades como pular em amarelinha, circuitos educativos com objetos que incentivam movimentos, entre outras sugestões, possibilitam o desenvolvimento da coordenação motora ampla, esquema corporal, orientação espacial e temporal, lateralidade e tônus muscular, fundamentais para a aquisição inicial da coordenação motora fina. Se a exploração externa não for viável, o professor pode trazer pequenas amostras desses elementos para a sala de aula, permitindo que a pesquisa ocorra internamente.

A utilização de materiais variados em sala de aula, de múltiplos tamanhos, formas e texturas, oferece às crianças a oportunidade de explorar e experimentar de plurais maneiras. Elas podem testar múltiplos usos para o mesmo objeto, tanto sozinhas quanto em grupo, estimulando o desenvolvimento dos sentidos. Ao manusear os objetos, as crianças refinam suas capacidades motoras e investigam formas de dançar com os materiais. Observar os colegas também permite adquirir conhecimento visual. Portanto, trazer materiais como terra, tintas, pedras, água, argila, bolas, bambolês, cordas e lenços para a sala ajuda a reconhecer texturas e cheiros.

Nos primeiros anos da educação básica, as práticas de Dança da metodologia de Almeida (2019) fortalecem a autonomia intelectual das crianças. Quando associadas a reflexões sobre o conceito de corpo e sua atuação no cotidiano e em múltiplos contextos sociais, estimulam o interesse pela vida social. Isso permite que as crianças lidem com sistemas sociais mais amplos, envolvendo relações entre pessoas, natureza, história, cultura, tecnologias e ambiente. Geralmente, as aulas começam e terminam com um momento de aquietação, através de uma música para acalmar. Na educação infantil, o foco está em reforçar o protagonismo e o trabalho

em grupo. A montagem coreográfica é a culminância dos aprendizados reunidos pelas crianças ao longo das aulas, e o resultado prático de sua autonomia e expressividade.

Metodologia em Prática

Na aplicação da metodologia de Almeida (2019), vale ressaltar que não há hierarquia na execução ou contemplação dos campos de experiência. Eles não se esgotam em si mesmos e não são prerrogativas uns dos outros. Cada campo caminha junto em suas semelhanças e separado em suas singularidades, todos contribuindo para a aprendizagem por meio da acuidade corporal.

Para simplificar, focaremos nos pés, que são a base do corpo e o ponto de partida proposto por Almeida (2019). Direcionaremos as atividades para crianças de 4 a 5 anos, visando à faixa etária da pré-escola, chamadas de "pequenas" pela BNCC. Por estar focado no desenvolvimento da identidade pessoal e social das crianças, nas relações sociais e no respeito à pluriversidade, vamos incorporar a filosofia *Ubuntu* (Nogueira, 2012; Ramose, 1999, 2002) ao trabalho.

Iniciaremos a pesquisa corporal experimentada pelas crianças através de uma história criada e contada pelo professor. Essa história incluirá elementos para fortalecer o vínculo entre as crianças. Não nos preocuparemos com a criação de gestos específicos, pois sabemos que, nessa faixa etária, as crianças ainda não possuem um repertório gestual. Não importa se elas imitarão umas às outras, pois, segundo Laban (2003), cada gesto executado é pessoal, tem um peso, um tempo de execução, uma fluência específica e ocupa múltiplos espaços. Nosso foco é na sensação que as crianças experimentarão a cada proposta.

As crianças devem estar descalças para vivenciar a experiência do toque dos pés em múltiplas texturas. A história narrada pelo professor começa assim:

As crianças estão passeando pelo jardim que todos cuidam juntos para ter muitas plantas e colaborar com o meio ambiente. Elas andam sobre um caminho de pedras redondas. Decidem seguir por outro caminho coberto por areia de grãos grossos. Como esses caminhos de pedras redondas e areia grossa são um pouco desconfortáveis para os pés, decidem ir para um caminho onde a areia é mais fina e

está molhada. Neste percurso, encontram objetos que não são areia. Para manter o ambiente limpo, recolhem esses objetos e colocam em seus baldinhos. O passeio continua e elas decidem andar pela grama para sentir o contato dos pés com esse elemento vivo e verde. Caminhando pela grama, sentem uma nova sensação nos pés. Nesse caminho, encontram ramos e flores, que resolvem recolher e colocar em seus baldinhos. Ao ouvirem um sininho tocando, as crianças se reagrupam em um quadrado amarelo (previamente preparado pelo professor). Com o toque de um tambor, caminham sobre uma corda estendida no chão que leva a um círculo vermelho, onde se sentam ao ouvir o som de uma flauta.

Após essa vivência, as crianças são convidadas a se sentarem em roda e colocar os objetos recolhidos em um balde comum, fortalecendo o trabalho colaborativo. Cada uma vai contar sua experiência. Nesse exercício, trabalhamos os seguintes campos de experiência: "Eu, o Outro e o Nós", "Corpo, Gestos e Movimentos", "Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação", "Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações", "Traços, Sons, Cores e Formas". Para esses exercícios podem se propor dinâmicas que envolvam ações como saltar, rolar, abaixar, subir, girar braços e pernas, ou os múltiplos apoios que ela pode descobrir. Isso é um bom começo para que as crianças entendam o que são articulações.

Como poderíamos criar uma composição coreográfica? Os processos de investigação e produção artística da Dança, na metodologia proposta, não são tratados como mera reprodução de movimentos ou sequências calculadas de gestos. A coreografia emerge da construção de uma corporeidade que integra sensações físicas, metafísicas e estímulos traduzidos em gestos, baseados nas reflexões dos estudantes sobre suas experiências de vida. O foco está nas experiências corporais e nas relações entre corporeidade e produção estética.

Vamos imaginar um cenário vivido pelas crianças, como um passeio na praia. O professor pergunta: "Como é que rola a onda do mar?" As crianças responderão com gestos, não importando se imitam umas às outras. O professor faz as crianças repetirem esses gestos em conjunto e pergunta: "Como é o movimento do vento?" As crianças mostrarão os gestos do vento, e o professor pede que repitam. Pergunta: "Como é o movimento dos peixinhos na água?" As crianças demonstrarão com gestos,

que serão repetidos. Usaremos esses gestos para compor a coreografia. A partir desses elementos, podemos compor uma coreografia na qual as crianças acompanham a narração da história contada pelo professor:

As crianças passeavam pela praia, caminhando e catando conchinhas no chão, colocando-as em um baldinho. Ao ouvirem o som de uma flauta, depositam os baldinhos em um canto, formando um conjunto, e se transformam nas ondas do mar, rolando e rolando, até se tornarem peixinhos ao som de uma valsa. Os peixinhos nadam e chegam à beira da praia. Como por encanto, ao som de um violino, transformam-se em um vento suave. O vento sopra, sopra, sopra, e ao som de um pandeiro, voltam a ser as crianças que inicialmente caminhavam pela praia. Elas se sentam em um quadrado lilás para esvaziar os baldinhos em um monte comunitário. E assim termina essa história."

Aqui estão elementos que podem ser trabalhados em cada campo de experiência, tendo o corpo como agente da vivência:

1. "Eu, o Outro e o Nós"

Focado no desenvolvimento da identidade pessoal e social, relações sociais e respeito à pluriversidade. Começar a aula com as crianças sentadas, propondo pequenas massagens nos próprios pés e depois nos dos colegas, girando os pés em várias direções, com o auxílio das mãos se necessário. Incentivar a movimentação com pequenos comandos e o entrosamento com os colegas, em duplas e pequenos grupos. Perguntas geradoras contribuem para estabelecer relações, como observar se estão fazendo os mesmos movimentos do colega da frente ou do lado. Mobilizar as pequenas articulações deitados, balançando as pernas no ar, ou correndo pela sala em pequenos circuitos, desviando de obstáculos. Em roda, pular girando em várias direções, segurando nas mãos dos colegas ou trocando de lugar. Testar a posição meia ponta nos pés, segurando-se uns nos outros para gerar interação e construir senso de responsabilidade com o bem-estar dos colegas.

2. "Corpo, Gestos e Movimentos"

Voltado para o conhecimento e ações do corpo, suas capacidades motoras e a expressão através do movimento. Propor pequenos desafios como dançar dentro do bambolê, caminhar pisando em uma linha reta ou curva. Dinâmicas que envolvam

ações como saltar, rolar, abaixar, subir, girar braços e pernas, ou os múltiplos apoios que podem experimentar. Explorar habilidades básicas como flexionar e estender os joelhos, preparando para saltos. Dar pequenos saltos em locais indicados. Trabalhar habilidades com os pés, por exemplo prensá-los na parede ou nos pés dos colegas, pegar pequenos objetos com os pés, como lenços e lápis, testando as articulações dos artelhos. Trabalhar habilidades propulsivas: arremessar, chutar, atingir, rebater, quicar, rolar.

3. "Traços, Sons, Cores e Formas"

Envolvendo experiências artísticas e a exploração de múltiplas formas de expressão, como Artes Visuais, Música, Teatro e Dança. A música deve estar presente desde o início da aula, pois o estímulo sonoro influencia diretamente nas crianças, podendo deixá-las mais agitadas ou mais calmas. Dançar sobre cartolinas no chão, pintando com os pés molhados de tinta ou com giz de cera preso entre os artelhos. Alternar músicas em intervalos curtos, com pausas para dinamizar a prática, quando trabalhamos ritmo. Utilizar materiais como argila para que pisem e sintam múltiplas texturas, produzindo pequenas esculturas com os pés.

4. "Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação"

Promove a linguagem oral e escrita, a capacidade de comunicação, a escuta ativa e a criatividade. As crianças são muito sonoras nessa idade, mesmo sem formar frases completas. Associar o trabalho com os pés a objetos para dinamizar a exploração de várias qualidades do movimento (Laban, 2003). Explorar o gesto de deslizar, com as crianças vocalizando o som de patins ou skate. Fazer pequenos saltos vocalizando os sons de cavalgadas. Associar ações a imagens e sons presentes no cotidiano torna a experiência mais real e compreensível para os estudantes.

5. "Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações"

Relacionado ao entendimento e uso de conceitos de matemática e ciências naturais, além da exploração do ambiente físico e social. Explorar o espaço em várias direções, níveis e planos (Lobo & Navas, 2003). Pesquisar nos espaços externos à sala de aula, construindo a consciência das potencialidades de cada local e como conhecê-los sem comprometer a integridade física. Identificar espaços mais perigosos que precisam de mais cuidado e aqueles de livre acesso. Reconhecer que outros seres vivos também

ocupam e compartilham o ambiente. Propor que os estudantes dançam com algum elemento do espaço, observando paredes, sombras, vento, pequenos animais (insetos).

Últimas considerações

Para promover um ensino que contemple vivências com Dança, mesmo que os pedagogos e futuros pedagogos não tenham experienciado esses conteúdos em sua formação acadêmica, sugerimos a aplicação da metodologia proposta por Almeida (2019) no contexto da educação infantil, alinhada às diretrizes da BNCC. Essa abordagem pode ser um valioso recurso para a formação de pedagogos e futuros pedagogos, capacitando-as a atuar com maior eficácia no ensino das Artes desde os primeiros anos da escolarização. Além disso, salientamos a importância de incentivar esse estudo para pedagogos, ofertando cursos de Formação Inicial e Continuada (FICs) nas escolas de formação complementar para professores. Ademais, sublinhamos que seria necessário a inclusão de tais experiências na grade de formação de futuros pedagogos. Acreditamos que, ao utilizar essa metodologia proposta por Almeida (2019), será possível alcançar melhores resultados não apenas na alfabetização, mas também na construção de uma educação integral, onde as disciplinas se conectam e se complementam. Assim como as pessoas não são fragmentadas, os saberes também não devem ser tratados de forma isolada. Dessa maneira, mesmo sem experiência prévia em Dança, pedagogos e futuros pedagogos podem se apoiar em metodologias acessíveis e interdisciplinares para proporcionar aos estudantes experiências relevantes e enriquecedoras desse saber artístico que é a Dança.

Referências

ADORNO, Theodor W. **Teoria Estética**. 1. ed. Lisboa: Edições 70, 1970.

ALMEIDA, Marcia. A noção judaico-cristã do corpo e seus afetos plásticos na dança contemporânea. **O Percevejo Online**, Rio de Janeiro, v. 3, n.1, p. 1-24, jan-jul. 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.9789/2176-7017.2011.v3i1.%p>>. Acesso em: 20 jul. 2024.

ALMEIDA, Marcia. Experiência estética do dançarino no ato da dança, conhecimento sensível, expressão poética: Corpo com-tato da obra artística. In: SOUZA, Marco Aurelio da Cruz; CARVALHO, Carla (Orgs.). **Arte e estética na Educação: corpo sensível e político**. 1. ed. Curitiba: Editora CVRLtdas, 2020, v. 01, p. 19-74.

ALMEIDA, Marcia. Saber sensível e acuidade corporal: metodologia de ensino de dança a partir de um estudo com estudantes cegos. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 148–176, out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018.

DEWEY, John. **Experience and Education**. New York: Macmillan, 1938.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

LABAN, Rudolf. **Espace Dynamique**. Bruxelas: Nouvelles de Danse, 2003.

LABAN, Rudolf. **La maîtrise du mouvement**. Bruxelas: Nouvelles de Danse, 2003.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/rea.v19i2.2444>. Acesso em: 5 jul. 2024.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação [online]**. São Paulo, n.19, p.20-28. abr. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em 3 jul. 2024.

LOBO, Lenora; NAVAS, Cassia: Teatro do Movimento, um método para o intérprete criador. Brasília: L.G.E, 2003.

MALAGUZZI, Loris. História, idéias e filosofias básicas. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.

MALAGUZZI, Loris. História, idéias e filosofias básicas. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2016.

MAUSS, Marcel. As técnicas do corpo. In: MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003. p. 399-422.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Phénoménologie de la perception**. Paris: Gallimard, 1996.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **L'œil et l'esprit**. Paris: Gallimard, 1964.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 34-71.

NOGUERA, Renato. Ubuntu como modo de existir: elementos gerais para uma ética afroperspectiva. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/As (ABPN)**, Paraná, v.3, n.6, p.147-150, fev. 2012. Recuperado de: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/358>. Acesso em 5 jul. 2024.
PLATON. **La République: Livre VII**. Traduction de Léon Robin. Paris: Gallimard, 1950.

RAMOSE, Mogobe B. A ética do ubuntu. Tradução para uso didático de: RAMOSE, Mogobe B. The ethics of ubuntu. In: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (eds). **The African Philosophy Reader**. New York: Routledge, 2002, p. 324-330, por Éder Carvalho Wen.

RAMOSE, Mogobe B. A Filosofia Do Ubuntu E Ubuntu Como Uma Filosofia. Tradução para uso didático de: RAMOSE, Mogobe B. **African Philosophy through Ubuntu**. Harare: Mond Books, 1999, p. 49-66, por Arnaldo Vasconcellos.

RIBEIRO, Renato Janine. **O Brasil precisa parar de produzir desigualdade**. [Entrevista concedida a] Micael Olegário. Segmento ODS 4: Educação de qualidade. **Plataforma Online #Colabora**, ago. 2023. Disponível em: <http://portal.sbpcnet.org.br/noticias/o-brasil-precisa-parar-de-produzir-desigualdade-afirma-renato-janine-ribeiro/>. Acesso em 8 de jul. 2024.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ROSA, Hartmut; ENDRES, Wolfgang. **Pédagogie de la résonance: Entretiens avec Wolfgang Endres**. Paris: Editora Le Pommier/Humensis, 2022.

SCHAEFFER, Jean-Marie. **L'expérience esthétique**. Paris: Editions Gallimard, 2015.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e Universidades**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644488462>

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é Privilégio**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1967.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)