

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS – CFCH
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA – MESTRADO

Creuza Frinéia do Nascimento Rolim

**EXAMINANDO PROCESSOS DE
SIGNIFICAÇÃO DO MOVIMENTO DANÇANTE
NA INTERAÇÃO DE CRIANÇAS.**

Recife

2012

CREUZA FRINÉIA DO NASCIMENTO ROLIM

EXAMINANDO PROCESSOS DE SIGNIFICAÇÃO DO MOVIMENTO DANÇANTE NA
INTERAÇÃO DE CRIANÇAS

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre, pelo
Programa de Pós-Graduação em Psicologia da
Universidade Federal de Pernambuco.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Isabel Patrício de
Carvalho Pedrosa

Recife

2012

Catálogo na fonte
Bibliotecária Divonete Tenório Ferraz | Gominho. CRB-4 985

R748e Rolim, Creuza Frinéia do Nascimento.
Examinando processos de significação do movimento dançante na
interação de crianças / Creuza Frinéia do Nascimento Rolim. – Recife: O
autor, 2012.
112 f. il. ; 30 cm.

Orientadora: Profª. Drª. Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco,
CFCH. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2012.
Inclui bibliografia e anexos.

1. Psicologia. 2. Crianças – Dança. 3. Processos – Significação
(psicologia). 4. Interação social. I. Pedrosa, Maria Isabel Patrício de
Carvalho. (Orientadora). II. Título.

150 CDD (22.ed.)

UFPE (CFCH2013-34)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
CURSO DE MESTRADO

**Examinando processos de significação do movimento dançante na interação de
crianças**

Comissão Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa

1º Examinador/Presidente

Prof. Dr. Agostinho da Silva Rosas

2º Examinador

Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima de Souza Santos

3º Examinador

Recife, 27 de agosto de 2012.

*Dedico este trabalho a meu filho Breno Gabriel, fonte
significativamente inspiradora da minha alegria de
viver e da minha vontade de crescer, e a todos que
contribuíram para que este viesse a ser concretizado.*

AGRADECIMENTOS

Acredito que agradecer às vezes parece-nos um tanto injusto, pois difícil é expressar em poucas palavras o que de forma tão intensa vivenciamos ao longo desse curto período de aproximadamente dois anos: os laços construídos, as mãos estendidas, os sorrisos e lágrimas compartilhados, mas, a vida é feita de escolhas, e escolher nem sempre é simples, pois, requer perdas e ganhos, inclusões e exclusões. E, se eu realmente fosse agradecer a cada um que de forma tão significativa contribuiu com essa minha trajetória, seriam dezenas de páginas apenas de agradecimentos e, talvez, ainda assim eu fosse injusta. Então, menciono aqui o que eu posso chamar de representantes do montante conjunto de pessoas que passaram em minha vida durante este período, deixando um pouquinho de si e levando um pouquinho de mim, e aos que permanecem e ainda permanecerão por um tempo ainda imprevisível, mas, com certeza, muito significativo e importante.

Deus, Autor e Senhor de minha vida, que toda honra e toda glória sejam dadas a Ti, pois sem Ti eu nada poderia ser ou fazer. De Ti vem a minha força, a minha inspiração e a minha respiração. Obrigada por ter me escolhido!

Agradeço ao meu lindo e amado filho Breno Gabriel, por fazer parte da minha vida, e ser o motor propulsor de cada sonho e cada transpiração. Obrigada pelos sorrisos compartilhados, e por me dar a cada dia, mais motivos para viver e seguir sempre em frente. Você é o amor da minha vida!

A meus pais, José Valdir e Severina Montes, agradeço-lhes a predisposição constante em me dar suporte e me impulsionar para caminhar com autonomia, tranquilidade e vontade de crescer. Amo vocês!

Aos meus irmãos, Leonardo Rolim, grande exemplo de companheirismo e de transpiração para minha vida acadêmica, Daniel Rolim, grande exemplo de simplicidade e bom coração, e Rita de Cássia Rolim, que juntamente com Bia, minha linda sobrinha, dão-me sempre grande exemplo de alegria, tranquilidade e sensibilidade. Obrigada por vocês existirem!

Ah, Maria Isabel Pedrosa, minha professora, orientadora, cúmplice acadêmica e amiga! Muito obrigada por ter me escolhido, por ter tido tanta paciência, por ter sido tão compreensiva mediante minhas limitações. Obrigada pela leveza e sensibilidade nas trocas entre nós estabelecidas, pelas vibrações de alegria a cada etapa conquistada, e pelas palavras de motivação e tranquilidade nos meus momentos mais ansiosos. Você é uma pessoa marcante, e com certeza muito de você eu carregarei comigo por toda a minha vida. E, eu

tenho certeza que essa não é uma opinião apenas minha, mas de toda a nossa Equipe do Laboratório de Interação Social Humana (LabInt), que, interessadamente, só faz crescer, pois quem por ali passa, fica, mesmo que não seja presencialmente, mas de coração. E, isso se deve a você, Maria Isabel Pedrosa, nossa fonte de exemplo, inspiração e amizade.

E, por falar em LabInt... Ah, meus queridos, o quanto de cada um de vocês tem aqui neste trabalho, até como referenciais teóricos! (aplausos) Érika Cabral, Pedro Lira, Isabel Pedrosa II, Júlio Macário, Raquel Freitas, Juliana Lucena, Karine Viana, Melina, Mayara, Pedro e todos os demais companheiros do laboratório. Vocês são muito especiais pra mim! Desse grupo, não posso deixar de destacar minha companheira de todas as horas: Érika Cabral, além de uma grande amiga de turma e de grupo de pesquisa, uma irmã que ganhei para toda a vida. Obrigada a todos vocês!

À minha turma de mestrado, uma verdadeira sopa, não é Flávio Romero? (risos) Nenhuma pessoa cruza a vida da outra por acaso, e com certeza, o tempo em que convivemos, e todas as experiências vivenciadas e trocadas, carregarei em meu coração como lembranças estruturantes e alegres, por toda a minha vida.

João Cavalcanti, você é fundamental para essa nossa trajetória de aproximadamente dois anos. Agradeço-te por tanta paciência e predisposição em nos ajudar e orientar sempre.

Ao Programa de Pós-graduação em Psicologia, o meu muito obrigado por ter me permitido ingressar nesse universo da Psicologia, do qual me considero mera aspirante. A este admirável, honesto e companheiro grupo, quero destacar a minha convivência tão significativa e inspiradora com os professores das disciplinas que cursei: Jaileila Araújo, Benedito Medrado, Fátima Santos, Karla Galvão, Luiz Felipe, Rosineide Cordeiro e Alessandra Castanha. Obrigada pela oportunidade de conviver com vocês!

Agradeço à Equipe Gestora do Colégio Multivisão, formada por Janaína Paixão, Bruccio Weyne e Marisa Paixão, primeiro pela convivência durante quase dez anos de trabalho, onde aprendi e cresci muito enquanto profissional, e depois pela predisposição em contribuir com a minha formação e pesquisa, disponibilizando espaço físico, tempo e organização para a minha coleta de dados. Muito obrigada!

Muito obrigada também às crianças e aos pais de cada criança que participou da minha coleta de dados. Vocês são muito especiais pra mim, e garanto-lhes que nossa convivência ficará guardada em meu coração, principalmente pelo traço marcante de carinho, alegria e entusiasmo desprendidos em nosso afetuoso contato e em nossas atividades.

Por falar em coleta de dados, agradeço especialmente às minhas parceiras que

revezaram na gravação dos momentos da oficina: Adriana Dutra (amiga/irmã de todas as horas) e Isabel Pedrosa II. Vocês foram essenciais nesse processo.

James Missé... Muito obrigada por ter surgido em meu caminho durante este período, primeiro através de suas lindas e sensíveis obras literárias infantis escritas, contadas e cantadas, e depois pelos contatos e trocas que estabelecemos virtualmente e pessoalmente. Você é uma pessoa muito especial!

A todos os meus familiares, amigos e colegas que sempre torceram por mim, e vibraram junto comigo nas minhas conquistas, o meu muito obrigado!

Agradeço às minhas companheiras (mais próximas) de ballet clássico: Adriana, Talita, Leandra, Sueven, Thaís, Raya, Belle, Thayná, Bruna, Yane, Neide e Lili; aos companheiros: Vagner e Carlos; às que estão fazendo falta: Vivi, Rafaela e Monique; e em especial à minha linda professora e coreógrafa Jéssica Ferreira, pessoas lindas do Studio ComPasso de Dança, obrigada pelos momentos de esforço físico intenso e muitas gargalhadas durante as aulas e apresentações, meu *cano de escape* nos difíceis períodos de estresse.

Agradeço aos diretores da Escola Cecília Meireles, M^a do Carmo Roberto, Everardo Costa, Antônio Roberto, Thiago Roberto e Taciana Costa, primeiro pelos amigos que ganhei (vocês), e depois, pelo apoio, compreensão e flexibilidade durante a fase final de conclusão de escrita deste trabalho. Muito obrigada mesmo! Agradeço também aos novos amigos que ali encontrei (toda a equipe). Vocês são muito especiais para mim, e com certeza, não nos encontramos por acaso.

Um agradecimento especial à minha querida professora desde o curso de graduação em Educação Física na Universidade de Pernambuco (UPE), Verônica Rocha, por me inspirar à busca pela tentativa de compreender a complexidade e subjetividade da dança, e também pelas trocas estabelecidas no período do mestrado.

Agradeço ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), pelo apoio financeiro durante o período do mestrado.

E, mais uma vez, a Deus, por ter me permitido todos esses encontros.

O meu muito obrigado a todos!

*“Todos nós vivemos no mesmo mundo, mas
não vemos o mesmo mundo.”*

Samuel Thornton

RESUMO

O movimento dançante, objeto de estudo desta pesquisa, permite ao ser humano revelar sentidos a partir de seu corpo, explicitando experiências vividas e compartilhadas. O aporte walloniano considera a constituição do ser humano integrando aspectos emocionais, motores, afetivos e sociais, sob uma perspectiva sociointeracionista. A abordagem labaniana sobre o estudo dos movimentos corporais humanos apresenta elementos detalhados para sua análise. A articulação destes dois aportes de áreas distintas formou a base teórica do presente trabalho com o objetivo de examinar os movimentos dançantes, elaborados e desempenhados por crianças, numa Oficina de dança e criação, buscando inferir significações subjacentes, circunscritas em suas interações. Integraram ao estudo 15 crianças organizadas em três grupos de acordo com a faixa etária e turma a que pertenciam numa escola de ensino básico privado. As crianças, no início da coleta, apresentaram idade média de 2 anos e 10 meses, 3 anos e 10 meses e 4 anos e 8 meses, respectivamente para os Grupos 1, 2 e 3. Esta pesquisa, de caráter qualitativo, utilizou-se da videogravação como instrumento de coleta de dados, visto os ganhos observacionais possíveis, uma vez que ela possibilita voltar ao material coletado, tal como ele ocorreu na situação de observação, quantas vezes forem necessárias, ampliando a precisão e capacidade de apreensão e análise do fenômeno investigado. Foram realizadas oito sessões de videogravação com cada grupo, contempladas em três semanas. Cada sessão teve duração média aproximada de 29 minutos, totalizando 10 horas e 45 minutos de registros. Esse material, inicialmente, foi restringido a 18 trechos contemplativos extraídos de uma música com texto e de outra só instrumental. Nestes trechos foram identificados 130 tipos de movimentos dançantes, sob critérios estabelecidos, para fins de análise. Deste montante, houve a seleção de seis movimentos (dois em cada grupo), e, portanto, seis episódios foram recortados. A análise destes episódios conduziu às seguintes reflexões: (1) o olhar é a base elucidativa de orientação atencional para evidenciar pistas sobre as regulações nas interações durante a construção e desempenho do movimento dançante; (2) as significações são construídas na medida em que há um compartilhamento das ações; (3) as crianças têm a capacidade de significar e ressignificar um mesmo movimento em diferentes contextos; (4) os movimentos dançantes são meios para expressar emoções e motivações, havendo mais interesse na própria emoção do que no desempenho do movimento em si. Conclui-se que o movimento dançante é um veículo de expressividade, impregnado de significações emergidas na interação, na constante necessidade humana de sentir-se parte integrante e atuante do meio em que está inserido.

PALAVRAS-CHAVE: Processos de significação. Movimento dançante. Interação. Crianças.

ABSTRACT

Dancing movements, object of this research, can make one reveal feelings from their body, evidencing shared experiences. The Wallonian contribution considers the human constitution integrating emotional, motor, affective and social aspects, under a social-interactionist perspective. The Labanian approach on the study of human bodily movements offers detailed elements for this analysis. The joint contributions of these two distinct areas grant theoretical support to the present work in order to examine the dancing movements produced and performed by children in a dance and creation workshop, seeking to infer underlying meanings, circumscribed in such interactions. The study consists of 15 children arranged in three groups according to their age and class where they belonged in a private elementary school. Children at the beginning of the research were in average 2 years and 10 months old, 3 years and 10, and 4 years and 8, respectively for Groups 1, 2, and 3. This research has a qualitative character and was carried out through video recordings as an instrument of data collection, given the possible advantages in terms of investigation, since it allows one to return to the collected material as it occurred in the situation of observation, as many times as necessary, expanding accuracy and capacity to grasp and analyze the focused phenomenon. There were eight video recording sessions with each group, covered in three weeks. Each session lasted an average of approximately 29 minutes, totaling 10 hours and 45 minutes of records. This material was initially restricted to 18 contemplative parts extracted from both a song and a piece of instrumental music. In these excerpts 130 types of dancing movements were identified under established criteria for analysis. Out of this amount, there was a selection of six movements (two in each group), and therefore six episodes were cut out. The analysis of these episodes led to the following considerations: (1) the gleam is the base to elucidate attentional guidance indicating clues on interactional regulations during the construction and implementation of dancing movements (2) meaning-making processes are constructed as actions are shared; (3) children are able to signify and re-signify the same movement in different contexts; (4) the dancing movements are ways to express emotion and motivation, with more interest in the emotion itself than in the performance of the movement itself. It is concluded that the dancing movement is a vehicle of expression, imbued with meanings that emerge from interactions, in the constant need of the human being to feel as an integrated actor in the environment s/he is part of.

KEYWORDS: Meaning-making process. Dancing movement. Social interaction. Children.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Figuração para visualização da relação entre os seguintes conceitos: campo interacional, interação e regulação.	43
Figura 02 – Sala utilizada para aplicação da Oficina de dança e criação, e coleta de dados.	50
Figura 03 – Parte do livro <i>A Música dos Bichos</i> que inspirou o surgimento do movimento <i>tocar um violão</i> .	76
Figura 04 – Carla aponta para a primeira figura apresentada e diz: “Ó o violão!”	76
Figura 05 – Maria começa a passar a mão rapidamente na barriga.	76
Figura 06 – Amanda faz um gesto semelhante ao de Maria e as duas continuam fazendo o movimento.	77
Figura 07 – Amanda inicia a realização do movimento de <i>tocar um violão</i> , Maria olha para ela e faz o mesmo movimento.	77
Figura 08 – Parte do livro <i>A Música dos Bichos</i> que inspirou o surgimento do movimento <i>capoeira</i> .	79
Figura 09 – Juliana olha para a facilitadora e faz o movimento de circundação à frente do corpo com a mão.	79
Figura 10 – A facilitadora pede pra Juliana mostrar como foi desenhar o arco-íris com o pé, e ela o faz sentada.	79
Figura 11 – Rodrigo, Laura e Cássio repetem o movimento inicialmente desempenhado por Juliana.	79
Figura 12 – Juliana se levanta e faz, em pé, o movimento da <i>capoeira</i> .	79
Figura 13 – Juliana também faz o movimento da <i>capoeira</i> com bastante amplitude, mesmo estando sentada.	80
Figura 14 – Juliana aproxima-se das outras crianças do grupo e, olhando para a facilitadora, realiza o movimento da <i>capoeira</i> .	80
Figura 15 – Parte do livro <i>A Música dos Bichos</i> que inspirou o surgimento do movimento <i>tocando castanhola</i> .	82
Figura 16 – Laís começa a sacudir as mãos como balançando chocalhos.	82
Figura 17 – A facilitadora faz o movimento de abrir e fechar as mãos, batendo os dedos na palma da mão, Nívea e Laís passam a reproduzir o movimento.	82
Figura 18 – Laís começa a reproduzir o movimento de <i>tocar castanholas</i> ao ouvir a	83

referida parte contada pelo narrador, enquanto Nívea faz como que tocando chocalhos.

- Figura 19** – Laís, Angélica, Manoela e Nívea, saltitando em círculo, balançam as mãos e fazem o movimento de *tocar castanholas*, quando a música menciona tal trecho. 83
- Figura 20** – Laís reproduz o movimento de *tocar castanhola*, Manoela a observa e discretamente também reproduz o movimento. Nívea bate e desliza uma mão na outra nesse momento. 83
- Figura 21** – Maria se joga no chão, para frente, pulando e jogando-se de quatro apoios no chão (mãos e pés). Amanda a observa. 86
- Figura 22** – Maria se posiciona novamente para tentar realizar o mesmo movimento de pular e jogar-se para frente no chão. 86
- Figura 23** – Maria tem a trajetória do seu movimento de se jogar no chão interrompida por Amanda, que tenta segurá-la. 86
- Figura 24** – Amanda observa Maria cair sentada e em seguida se joga no chão. 86
- Figura 25** – Amanda se joga no chão após observar Maria cair sentada. 86
- Figura 26** – Amanda e Maria fazem novamente a rodinha em dupla e Maria novamente provoca a queda delas, jogando-se no chão. 86
- Figura 27** – Carla consegue ser aceita pra fazer uma rodinha com Maria. 86
- Figura 28** – Carla e Maria rodam até Carla provocar a queda de ambas, jogando-se no chão e levando Maria a cair também. 86
- Figura 29** – Maria tropeça no pé de Mariana e cai. 87
- Figura 30** – Amanda depois de ver Maria cair, aproxima-se dela e joga-se no chão, mesmo após Maria já ter se levantado. 87
- Figura 31** – Todas as crianças estão se deslocando pela sala e movimentando-se aleatoriamente. Quando Amanda se joga no chão, as outras crianças a observam. 87
- Figura 32** – Após ver Amanda se jogando no chão, Maria também se joga de forma semelhante. 87
- Figura 33** – Ao observar Amanda e Maria se jogando no chão, Carla repete tal ação. 87
- Figura 34** – Após ver Amanda, Maria e Carla se jogando no chão, Mariana repete a mesma ação. 87

Figura 35 – Juliana e Laura se dirigem até Alina, querendo com ela fazerem uma rodinha, mas Alina se esquivava do convite de ambas e afasta-se. Juliana e Laura seguem atrás dela.	90
Figura 36 – Alina se rende ao convite de Laura e, então, começam a rodar. Juliana, sem par para realizar o movimento, observa Rodrigo, que está sozinho.	90
Figura 37 – Juliana se aproxima de Rodrigo, pegando-lhe as mãos para que juntos possam rodar.	90
Figura 38 – Todas as crianças estão no fundo da sala. Alina faz rodinha com Laura, Rodrigo com Juliana, e Cássio, sozinho, começa a rodar com as mãos erguidas, como se estivesse segurando as mãos de alguém.	90
Figura 39 – Juliana pega as mãos de Rodrigo e começam a rodar. Laura quer rodar com Alina, mas esta se esquivava. Laura aponta para Juliana e Rodrigo, e diz a Alina: “Assim, ó, feito Rodrigo...”	90
Figura 40 – Alina começa a rodar com Laura, enquanto Juliana roda com Rodrigo. Cássio começa a girar sozinho.	90
Figura 41 – Angélica dá vários giros, em pé e com os braços abertos, antes da facilitadora soltar a música.	93
Figura 42 – Laís e Nívea após observarem Angélica girando, começam a repetir o mesmo movimento.	93
Figura 43 – Talita começa a girar com os braços abertos, após ter observado Angélica, Nívea e Laís girando.	93
Figura 44 – Manoela também começa a girar sequencialmente em pé.	93

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Descrição dos fatores do movimento regidos pelo esforço.	33
Tabela 02 – Perguntas iniciais que podem elucidar e favorecer a leitura dos sentidos e significados da dança.	35
Tabela 03 – Tabela sobre os trechos que nos serviram para uma observação e descrição inicial, com a finalidade de encontrar os movimentos dançantes a serem analisados em seus processos de construção de significações na interação das crianças.	62
Tabela 04 – Tabela dos movimentos dançantes encontrados nos recorte observados.	63
Tabela 05 – Tabela dos movimentos dançantes presentes nos três grupos analisados.	67
Tabela 06 – Tabela do quantitativo de movimentos dançantes mais incidentes (com 4 ou mais aparições) em cada grupo analisado, dos trechos observados.	68
Tabela 07 – Tabela de descrição dos movimentos dançantes mais incidentes (com 4 ou mais aparições) em cada grupo analisado dos trechos observados.	69
Tabela 08 – Tabela do quantitativo de movimentos dançantes mais incidentes (com 6 ou mais aparições) em cada grupo analisado, dos trechos observados.	70
Tabela 09 – Tabela de descrição dos movimentos dançantes mais incidentes (com 6 ou mais aparições) em cada grupo analisado, dos trechos observados.	70
Tabela 10 – Tabela dos movimentos dançantes encontrados nos recortes observados com maior incidência de aparição e significativa interação para análise.	71
Tabela 11 – Tabela de episódios selecionados para observação e análise.	71

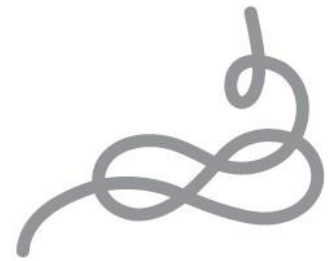
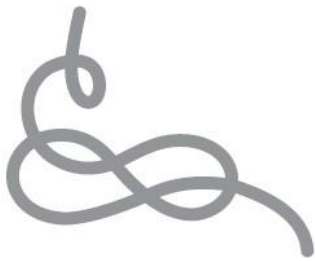
SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	23
2.1	MOVIMENTO HUMANO: COMPORTAMENTO VITAL, COMPLEXO E OBSERVÁVEL	24
2.2	O MOVIMENTO DANÇANTE	27
2.3	FUNDAMENTOS PARA A ANÁLISE DO MOVIMENTO	32
2.4	MOVIMENTO DANÇANTE: UM MUNDO DE SIGNIFICAÇÕES	34
2.5	PROCESSOS DE SIGNIFICAÇÃO E INTERAÇÃO SOCIAL	36
3	MÉTODO E RESULTADOS	47
3.1	O LOCAL DA PESQUISA	49
3.2	OS SUJEITOS DA PESQUISA	51
3.3	MATERIAIS UTILIZADOS	53
3.4	PROCEDIMENTOS DE COLETA	53
3.5	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	58
3.6	APRESENTAÇÃO NUMÉRICA DO MATERIAL OBSERVADO E CRITÉRIOS DE SELEÇÃO PARA ANÁLISE DOS MOVIMENTOS DANÇANTES	61
3.7	APRESENTAÇÃO DOS EPISÓDIOS SELECIONADOS, OBSERVADOS E ANALISADOS	71
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO	73
4.1	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS EPISÓDIOS SELECIONADOS	74
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
	REFERÊNCIAS	103
	APÊNDICE A – Convite enviado aos pais/responsáveis para participação na pesquisa	107
	APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	108
	ANEXO A – Carta do Comitê de Ética	110



Capítulo I

Introdução



“O homem se movimenta a fim de satisfazer uma necessidade. Com sua movimentação, tem por objetivo atingir algo que lhe é valioso. É fácil perceber o objetivo do movimento de uma pessoa, se é dirigido para algum objeto tangível. Entretanto, há também valores intangíveis que inspiram movimentos.”

Rudolf Laban

A escrita deste trabalho inicia-se com o pensamento de Jerome Bruner, usado no prefácio de um de seus trabalhos¹, instigando o leitor a refletir que a obra escrita, aqui representada por uma pesquisa de caráter microgenético, sob uma perspectiva sociointeracionista, embora tenha se focado geograficamente num tempo, local e período específicos, está inserida num universo cultural que aproxima seres humanos por sua especificidade e individualidade, e que por isso, o que ora parece uma pesquisa local, tem sua repercussão universal, dentro das possíveis variações culturais, locais, temporais e espaciais, fazendo-se então parte de “uma geografia intelectual mais geral” (BRUNER, 1990, p. 09). Geografia intelectual que permite a apreciação de fenômenos semelhantes em realidades distintas.

Pensar o universo infantil como parte dessa infinidade de fenômenos passa a ser um desafio prazeroso e complexo, devido à subjetividade na expressão de cada sujeito. As crianças, sujeitos desta pesquisa, surpreendem-nos cotidianamente com o espetáculo do seu desenvolvimento. E, os seres humanos adultos, encantam-se e apaixonam-se pela possibilidade de se aproximarem do desvendamento dos *segredos* e *mistério* que estão por trás (ou seria por dentro, ou mesmo por fora?) desse mágico e impressionante desenrolar do desenvolvimento humano. A natureza humana é fantástica, e essa característica incita tanto a busca pelo autoconhecimento, numa tentativa de compreender-se, quanto de possibilitar intervenções positivas na realidade cotidiana a partir das informações estabelecidas e do conhecimento construído.

Nesse contexto, um dos aspectos mais perceptível, complexo e fascinante do ser humano é sua capacidade de interagir de diferentes formas no meio em que vive, seja com seus semelhantes ou com o próprio ambiente. Essa interação perpassa a necessidade de alcançar diversos objetivos, como: aproximar-se, afastar, deslocar-se, explorar, bem como de se fazer compreendido diante da forma de expressão, e para isso, movimenta-se. A esse ato de movimentar-se, são atribuídas diversas necessidades de interação com o meio e com o outro

¹ Cf. Bruner, 1990.

co-específico, que vão adquirindo diferentes significados em meio às ações coordenadas cooperativas ao longo da vida.

Estudos que abordam o desenvolvimento infantil, comumente detalham e enfocam a funcionalidade do movimento desempenhado pelas crianças em sua interação e comunicação com os seus co-específicos, antes mesmo do surgimento de um idioma.

Partindo do pressuposto de que a criança já demonstra sua capacidade de comunicar-se antes mesmo de falar, por meio de expressões gestuais. (...) Inicialmente o corpo é o suporte exclusivo para que o sujeito afete o parceiro de espécie, e só posteriormente, quando já tem certo domínio de significantes, passa a estender a abrangência de seu campo interacional pelo incremento de recursos simbólicos como a fala (MEDEIROS, 2011, p. 14 e 15).

A necessidade do ser humano em se movimentar demonstra a necessidade humana que existe em tornar concreto suas emoções, intenções, pensamentos, comunicação etc., que tanto pode ocorrer de forma desordenada, espontânea, irregular, quanto de forma esteticamente ajustada e exaustivamente trabalhada. Referimo-nos aqui a movimentos espontâneos e à dança, respectivamente. Numa figurativa escala de progressão técnica, entre um e outro há o movimento dançante, que não se trata da manifestação eventual e desordenada de movimentos, nem da estritamente ritmada e esteticamente ajustada movimentação dentro de um padrão estético de beleza e rigor artístico, mas da manifestação espontânea e/ou imitativa de movimentos ritmados sem um rigor estético.

O movimento dançante, objeto de estudo desta pesquisa, apresenta ainda para o espectador bem como o pesquisador, uma complexidade em sua forma de apresentação, passível ou não de ser observada. É muito vago defini-lo apenas pelo que se vê de concreto, pois este pode revelar a busca por um objeto dotado de valor, ou a concretização de uma condição mental. Mostra-se, através de formas e ritmos, a atitude da pessoa que se move diante de uma determinada situação, podendo este movimento diferir em significados, mesmo diante de uma mesma ação (LABAN, 1950/1978). Pode também ser compreendido como uma fonte de informações em que, ao estabelecer uma comunicação entre o corpo que se movimenta de forma ritmada e o espectador, transmitem-se ideias, histórias e emoções, agregados a momentos norteados por emoções reais ou interpretativas e carregados de esforço físico.

Ao observarmos a complexidade do movimento humano em seu processo interacional, seja no contexto cotidiano ou na expressão dançada, surgiu a inquietação que desencadeou

esta pesquisa, desde o período em que minha própria prática cotidiana de trabalho, ao dar aulas de dança e coreografar com crianças, era permeada por concepções inseridas na minha própria formação acadêmica de pesquisadora em perceber a dança enquanto arte (formação em ballet clássico), bem como enquanto componente da grade curricular na escola – cultura corporal (graduação em educação física).

Durante esse período de contato com aulas de dança, praticando ou lecionando, houve o surgimento de inúmeras questões que poderiam gerar várias pesquisas. Dentre estas, destacamos o que de mais inquietante fora observado: a construção de significações no processo interacional durante experimentação corporal motora das crianças diante dos estímulos e orientações efetuadas em aula de dança e criação.

Esta inquietação transformou-se em um problema investigativo que norteou este trabalho, onde, a partir do objeto de estudo (acima mencionado), os objetivos da presente pesquisa foram então formulados da seguinte forma:

- Geral: examinar a problemática da significação de movimentos dançantes, elaborados e desempenhados numa Oficina de dança e criação, e a relação disso com a interação das crianças participantes desta.
- Específicos: (1) identificar e descrever movimentos dançantes, elaborados e desempenhados por crianças, durante Oficina de dança e criação; (2) identificar pistas elucidativas das significações construídas e atribuídas pelas crianças aos movimentos elaborados e desempenhados durante Oficina de dança e criação; (3) examinar as interações dos integrantes das oficinas, de modo a relacioná-las às possíveis significações construídas; (4) estabelecer possíveis diferenças nos três grupos etários distintos (Grupo 1 – 2 anos; Grupo 2 – 3 anos; Grupo 3 – 4 anos).

Tomando-se como base a singularidade apresentada na temática desta pesquisa, e diante da compreensão de que “é no campo da subjetividade e do simbolismo que se afirma a abordagem qualitativa” (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 244), esta pesquisa, de caráter qualitativo, utilizou-se da videogravação como instrumento de coleta de dados, visto os ganhos observacionais possíveis, uma vez que possibilita recorrer-se ao material coletado, tal como ele ocorreu na situação de coleta, quantas vezes forem necessárias, de modo a ampliar sua precisão e capacidade de apreensão e análise do fenômeno investigado (CARVALHO *et al.*, 1996; PEDROSA; CARVALHO, 2005).

A abordagem qualitativa, neste sentido, enquadra-se aqui com a perspectiva de análise de processo e também pela própria possibilidade de interação do pesquisador e sujeitos observados, principalmente quando se tratam de crianças em seus contextos cotidianos.

O fato de ser observacional prepondera pela percepção de que “a psicologia da criança, ou pelo menos a da primeira infância, depende quase exclusivamente da observação” (WALLON, 1941/2007, p. 15). Faz-se importante ressaltar a evidência de que a observação não se trata propriamente de um decalque exato e completo da realidade, pois, não há observação sem escolha. Escolhas estas que são determinadas pelo objeto, ou fato, e nossas expectativas, a partir das circunstâncias que sejam exprimíveis por si mesmas.

E, para exprimi-las, temos de remetê-las a algo que nos seja familiar ou inteligível, ao quadro de referências que utilizamos intencionalmente ou sem o saber. (...) Por isso é muito difícil observar a criança sem atribuir-lhe algo de nossos sentimentos ou de nossas intenções. Um movimento não é um movimento, mas o que a nosso ver ele exprime. E, a menos que se tenha muita prática, é a suposta significação que registramos, omitindo em maior ou menor medida a indicação do próprio gesto (WALLON, 1941/2007, p. 17 e 18).

Diante disso, foi necessário construir um quadro de referências que apoiassem e delineassem um percurso para que se atingissem os objetivos formulados para a presente pesquisa. Esta se efetiva no campo da Psicologia do Desenvolvimento Infantil, analisado sob uma perspectiva sociointeracionista, na medida em que se esforça por compreender e explicar a ontogênese humana a partir de processos interacionais com seus co-específicos. A teoria que deu suporte a este trabalho foi, primordialmente, a de Henri Wallon, a Psicogênese da Pessoa Completa, por integrar os aspectos afetivos, cognitivos e motores em sua abordagem sobre o desenvolvimento humano. Esta teoria se interrelaciona de forma relevante com o objeto de estudo aqui proposto: o movimento dançante, por este também integrar os referidos aspectos na manifestação corporal do ser humano.

Supõe-se que o movimento dançante, bem como a dança propriamente dita, permitem ao ser humano um processo de construção de sua subjetividade, constituindo-se, entre outros aspectos, dos sentidos que o corpo em movimento revela entre sistemas de valores, normas e símbolos, mesmo reconhecendo sua transitoriedade delimitada à ação motora.

As interações sociais instigam os sujeitos à imersão na esfera do mundo simbólico, onde sentidos são atribuídos como resultado das experiências vividas e compartilhadas. O adulto, em relação à criança, pode perceber os movimentos desta, como pistas comunicativas sugestivas, de onde provêm significados específicos para a situação em que ambos estão envolvidos, permitindo à criança uma imersão no universo cultural em que está inserida, numa tentativa constante de se atribuir significado aos movimentos (OLIVEIRA; ROSSETTI-FERREIRA, 1993).

O processo de significação é destacado por Vygotski (1998) em sua teoria da gênese e desenvolvimento do psiquismo humano, posto que, via atividade em contextos sociais específicos, o que é apropriado pelo sujeito vem a ser não a realidade em si, mas o que esta significa tanto para os sujeitos em relação quanto para cada um em particular. Nesse sentido, ressalta-se que esse movimento de apropriação das significações não se dá de maneira passiva nem direta, pois o sujeito reelabora, imprime sentidos privados ao significado compartilhado na cultura e nesse processo apropria-se do signo em sua função de significação (ZANELLA; ANDRADA, 2002, p. 128).

O meio cultural em que as pessoas nascem é repleto de significações, as quais são constantemente ressignificadas e apropriadas pelos sujeitos em relação. O movimento corporal humano é repleto de significados nas relações com o meio. A dança pode resgatar esses atos espontâneos, não considerando apenas a graciosidade, beleza e leveza dos movimentos, mas a liberdade de possibilidades de expressão, num encontro do ser humano com o seu próprio corpo, num misto de espontaneidade e criatividade (SCARPATO, 2001).

Tomando-se como base essa constituição teórica, e o problema de pesquisa que aqui se coloca, participaram desta pesquisa 15 crianças entre 2 e 4 anos, de ambos os sexos, vinculadas a uma instituição de ensino básico privada. Este grupo foi subdividido em três subgrupos com cinco crianças cada, de acordo com a faixa etária: (1) 2 anos, (2) 3 anos e (3) 4 anos, o que pôde possibilitar, ao final, uma análise também comparativa.

Estudar crianças nessa faixa etária na qual há uma predominância do uso de recursos comunicativos não verbais durante o compartilhamento de significados entre elas, possibilita considerar-se, com prioridade, o movimento corporal. E também aprofundar uma investigação sobre o objeto, movimento dançante, sob uma perspectiva psicológica.

Estruturalmente, este trabalho está dividido em cinco capítulos, mais referências e anexos. O primeiro, esta introdução, aborda, de uma maneira concisa a apresentação deste trabalho, situando o leitor no foco da pesquisa realizada, através da apresentação do problema, do objeto e dos objetivos da pesquisa. Estabelece-se neste, também, um esboço teórico que fundamenta o desenvolvimento deste trabalho, bem como a sequência em que a dissertação está organizada, apresentando o assunto de cada capítulo.

O segundo capítulo trata da fundamentação teórica, parte em que abordamos os principais conceitos, teorias e ideias que fundamentam este trabalho. Neste também situamos a questão da pesquisa aqui proposta, e fundamentamos nossas ideias de direcionamento para a análise. É subdividido em cinco partes que contemplam: uma abordagem sobre o movimento humano, o movimento dançante (diferenciando-o de um movimento qualquer, bem como da

dança propriamente dita), os fundamentos para análise do movimento (com base na teoria labaniana), o universo de possíveis significações do movimento dançante e, o processo de construção de significações em meio à interação social entre os co-específicos.

No terceiro capítulo é feita uma abordagem sobre o método utilizado para a coleta e análise dos dados, e são descritos os detalhes sobre o local onde foram realizadas as observações dos participantes nas atividades propostas para a coleta de dados, os sujeitos participantes, os materiais utilizados, os procedimentos de coleta e os procedimentos de análise do material videogravado. Neste também são expostos os resultados alçados que apoiaram nossa análise e discussão.

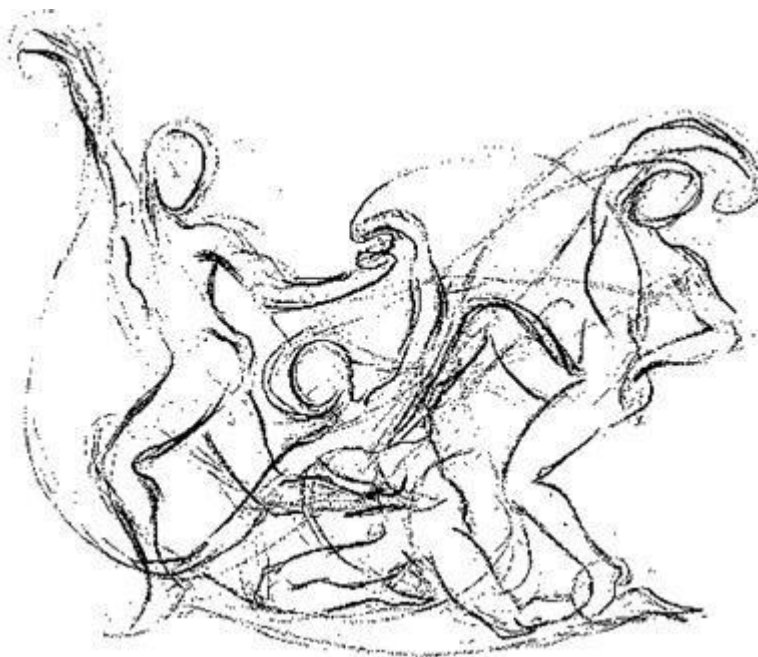
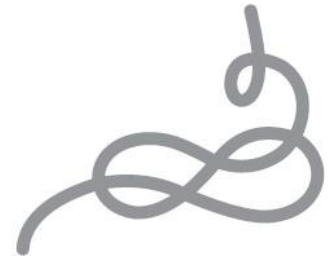
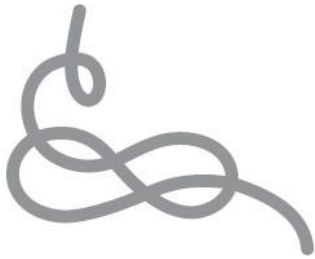
A análise e discussão compõe o quarto capítulo, onde são expostas as inferências e interpretações feitas sobre as observações tomadas como dados. Para isso, nesse capítulo, descrevemos de forma sucinta os episódios analisados, nomeando-os, e situando o leitor em detalhes importantes sobre os recortes realizados. Nesta análise, inicialmente houve a preocupação em elaborar um roteiro, que possibilitasse a emergência de aspectos relevantes para a elucidação de pistas que justificassem nossas inferências, com base no referencial teórico. A partir disso foram levantados aspectos significativos emergidos da análise realizada, possibilitando pontuar, dentre outros aspectos, as diferenças entre os resultados coletados nas distintas faixas etárias.

Por fim, no quinto e último capítulo, encontram-se as considerações finais realizadas sobre este estudo, com nenhuma pretensão de esgotar o assunto aqui tratado, mas realizando, sob a nossa perspectiva, uma síntese dos principais argumentos elucidados e as reflexões emergidas mediante a análise e discussão dos resultados fundamentados teoricamente.



Capítulo II

Fundamentação teórica



“Tudo na vida é movimento: o universo move seus sistemas, e cada sistema seus sóis, estrelas, planetas e satélites. As estações se sucedem ritmicamente, assim como o dia segue a noite, e a lua ao sol. A vegetação evolui em ciclos rítmicos, sobem e baixam as marés, o ser nasce, cresce, decresce e morre. O homem é testemunha e partícipe de todo este movimento que o maravilha e expressa em danças seu assombro, sua necessidade de compreensão. Tudo o que é já foi dançado, tudo o que foi já se dançou e, talvez, sem percebê-lo, tudo o que há de ser já o dançamos.”

Paulina Ossona

2.1 MOVIMENTO HUMANO: COMPORTAMENTO VITAL, COMPLEXO E OBSERVÁVEL

As atividades humanas, desde o período pré-histórico, dependem do movimento. Essa dependência independe da cultura, da condição econômica, política ou social. Desde o mais remoto período datado pela humanidade pesquisadores encontram indícios de que o movimento sempre esteve necessariamente presente entre as atividades de resistência, força e velocidade utilizadas na caça, pesca, lutas, e expressões de sentimentos e de socialização através de danças e jogos (OLIVEIRA, 1986).

Manoel (1994) considera que o movimento tem sua importância tanto para o ser humano quanto para qualquer outro animal, pelo fato de que constitui a forma mais básica para reagir e interagir com o meio. Podemos acrescentar que, segundo Wallon (1941/2007), ao movimento se deve os progressos da organização dos seres vivos do reino animal com o meio, e, possui no ser humano uma eficácia e uma preponderância fortemente marcantes.

O movimento faz-se perceptível através do corpo, que existe como um organismo biológico o qual está sempre em movimento e mudança. Além disso, o corpo também é o meio pelo qual percebemos, enquanto seres vivos, o ambiente e possibilita-nos reagir e interagir com este, integrando também aspectos psicossociais, possibilitando uma identidade a cada ser. O corpo e o movimento estão conectados num processo perceptivo contínuo. “Cada movimento traz uma nova percepção, transformando nosso corpo e colocando-nos em uma perspectiva diferente de ver o mundo. O movimento de transformação de nosso corpo se reflete em novas ações no mundo” (TAKEDA, 2005, p. 13).

Não podemos, então, reduzir a análise de um movimento como um simples complexo de contrações e relaxamentos musculares que produzem o deslocamento do corpo, ou partes do corpo, no espaço. O movimento não pode ser dissociado dos “conjuntos que correspondem ao ato de que ele é instrumento” (WALLON, 1941/2007, p. 127). E, mesmo quando em diferentes contextos e sob diferentes estímulos, o movimento possa ter manifestações externamente parecidas, a situação que o motiva e o tipo de resultado ao qual tende permite a ele abarcar um montante quase infinito de significações.

O ato se insere no instante presente. Mas pode pertencer apenas ao ambiente concreto dadas suas condições e seus fins: é o ato motor propriamente dito; ora pode tender a fins atualmente irrealizáveis ou pressupor meios que não dependem nem das circunstâncias cruas nem das capacidades motoras do sujeito: de imediatamente eficiente, o movimento se torna então técnico ou simbólico e se refere ao plano da representação e do conhecimento (WALLON, 1941/2007, p. 127).

Segundo Wallon (1941/2007), em sua teoria da psicogênese da pessoa completa, o movimento apresenta uma dupla progressão: uma que se refere à sua agilidade, e outra ao nível da ação que o utiliza. Não podemos, entretanto, dissociá-las, pois a adaptação das estruturas motoras que possibilitam o movimento está ligada ao exercício e maturação dos centros nervosos que garantem a regulação fisiológica do movimento, podendo ainda estar ligada à representação perceptível ou intelectual da imagem de um objeto.

Neste sentido, Laban também traz sua contribuição teórica, ao se debruçar sobre os elementos constitutivos do movimento e sua utilização, enfatizando a parte fisiológica e a parte psíquica que leva o ser humano a se movimentar. E, assim como Wallon, afirma que “a premência interior para o movimento tem que ser assimilada na aquisição da habilidade externa para o movimento” (LABAN, 1950/1978, p. 11).

Assim, podemos reafirmar que, para o ser humano, bem como para todas as espécies animais, o movimento é um elemento próprio e dinâmico, que o acompanha durante toda sua trajetória de vida. Defini-lo, contudo, não é uma tarefa simples. Filósofos, como Aristóteles, já elucidavam questionamentos sobre tal elemento, indagando-se sobre o que é que coloca um corpo em movimento, ou, como o movimento acontece, e também, quais as relações entre pensamento e movimento (ROQUET, 2011). Questionamentos antigos que atualmente ainda enredam inquietações, discussões e diversos estudos, em diferentes áreas de pesquisa.

Como já mencionado, o movimento está presente em todas as atividades do ser humano, por menos ou mais evidente que seja sua manifestação. Mas, afinal, o que é o movimento?

Encontramos várias definições para este termo. Destacaremos, restritamente, aqui, a definição estabelecida, segundo Newell (1978 *apud* GO TANI, 1988), que se refere ao movimento como o deslocamento do corpo e membros, produzido como uma consequência do padrão espacial e temporal da contração muscular, sendo, pois, um comportamento observável e mensurável, considerando, entretanto, que este comportamento observável é resultado de um processo interno que ocorre no sistema nervoso. E, assim como Wallon e Laban, anteriormente citados, Newell também afirma que o movimento possui tanto um aspecto comportamental observável, quanto o é produto de todo um processo (biológico e/ou psicológico) interno do indivíduo, influenciado por vivências anteriores e pela cultura local. Portanto, trata-se de um ato social, e não simplesmente mecânico, que, através das interações entre os co-específicos, contribui para o contínuo surgimento da cultura.

Como menciona Barbosa, a incontestável importância e singularidade do corpo e do movimento, a contribuição destes “no mundo do sentir, do vivido e experimentado, do estar presente para então ser, construído, formando e transformando; nos possibilita entender uma forma de expressão e de comunicação” (Barbosa, 2012, s/p.), ou seja, uma linguagem.

Essa linguagem corporal é observável. E aqui neste ponto, sem de forma alguma ignorar o que de maneira natural não pode ser observado por nossos olhos, ao natural, mas por um critério de escolha metodológica, a observação, “preponderante em grandes partes da psicologia” (WALLON, 1941/2007, p. 15), restringimo-nos a continuar nosso diálogo com o leitor, pontuando o aspecto observável do movimento, reportando-nos sempre que necessário aos aspectos intrínsecos, inferindo sobre seu funcionamento. Essa escolha metodológica está pautada no que Wallon (1941/2007) pontua ao mencionar que na psicologia da criança, ou da primeira infância, observar a criança num contexto natural é uma das mais viáveis maneiras de investigá-la. E, como este trabalho está voltado para a investigação na primeira infância, nada mais justo do que observá-las. Por isso, detivemo-nos ao aspecto observável do movimento.

Mas, investigar todo e qualquer movimento desempenhado por uma ou várias crianças, tornaria esse trabalho exaustivamente quase infinito. Por este motivo, e, como justificado no primeiro capítulo deste trabalho, optamos por restringirmo-nos a observar o movimento dançante.

Mas, o que diferencia um movimento humano qualquer de um movimento dançante?

2.2 O MOVIMENTO DANÇANTE

Estabelecemos inicialmente aqui, neste ponto, uma breve classificação do movimento, utilizando-nos para isso da referência Ossona (1988), visto sua perspectiva voltada para a dança, utilizando-nos de outros referenciais para reforçá-la ou complementá-la.

No ser humano, um esboço de funções motoras já pode ser percebido a partir do desenvolvimento de órgãos e tecidos correspondentes, ainda em fase fetal, antes mesmo de poderem ser justificados pelo uso. Em outras palavras, antes de podermos observar de forma natural o movimento humano, ele já existe, e pode começar a ser sentido, em forma de deslocamento ativo do feto, pela gestante por volta do quarto mês de gestação (WALLON, 1941/2007).

Após o nascimento, no bebê, segundo Ossona (1988), podemos perceber dois tipos de movimentos, ambos instintivos, denominados de movimentos orgânicos, com finalidade expressiva e orgânica. Como exemplo, podemos citar os reflexos de preensão e o tônus do pescoço. Nessa fase as atividades musculares ainda estão mal delimitadas, e, ora, parece-nos um ensaio ou treino para o que mais tarde virá a ser exigido em sua função plena. Onde ainda acrescentamos as palavras de Wallon, que diz:

Há pouco intervalo entre o movimento clônico e a contratura, ainda sendo muito fácil a fusão entre essas duas atividades fundamentais do músculo: encurtamento e tônus, movimento propriamente dito e postura. Para cada uma delas, aliás, semanas e meses passarão antes que as condições de seus exercícios plenamente eficaz e diferenciado estejam dadas (WALLON, 1941/2007, p. 130).

Interessante é perceber a semelhança entre estes e as primeiras ações e movimentos que a criança faz tentando dançar, alguns anos depois. São estes: o golpear com os braços e o empurrar das pernas, ambos seguindo a direção do centro à periferia sem nenhum desvio de realização, de forma rápida e com muita energia.

O ser humano, diante da sua necessidade de se comunicar, também se movimenta, expressando-se a fim de ser compreendido ou de compreender ao outro. “Sem dúvida, na primeira tentativa de comunicação, o ser humano se utilizou do movimento como veículo. Ele é o meio de expressão a que todo ser humano, por civilizado e culto que seja, recorre quando não pode fazê-lo por meio de palavras” (OSSONA, 1988, p. 29). Os primeiros movimentos expressivos instintivos do ser humano, que aparecem na mesma etapa de desenvolvimento dos orgânicos, são a manifestação de inconformismos, seja fome, dor ou qualquer outro incômodo, e normalmente são acompanhados do choro.

Outro tipo de movimento manifestado pelo ser humano em seu desenvolvimento possui a finalidade de alcançar e aproximar-se de algum elemento, são os movimentos utilitários. Estes, inicialmente, não diferem dos de caráter orgânico a não ser pelo motivo; são bidirecionais, sendo desempenhados de forma rápida e forte, sem controle de energia, porém, com o passar do tempo passam a ser isolados, onde cada extremidade apresenta independência da outra, e a energia passa a ser desprendida de forma mais controlada.

Há também o movimento involuntário, expressivo, que ocorre de forma instintiva, sem que se tenha domínio sobre ele. São reações de defesa e proteção. Esses movimentos, segundo Harrow (1983 *apud* GO TANI, 1988), são denominados também de movimentos reflexos e ocorrem de forma automática e involuntária, e sua funcionalidade é de sobrevivência. São classificados em três tipos, de acordo com seu acento, que se trata de um elemento do movimento que tem suma expressividade, podendo ser: inicial, para evitar o perigo de um choque, ataque ou golpe de um objeto à deriva; final, para proteger parte do corpo ou manifestação de dor súbita; e central, o bocejo ou o espreguiçar.

O movimento de imitação, ou gesto imitativo, é outro tipo de movimento apresentado pelo ser humano, manifestado por este ainda em tenra idade, quando já reage de forma espontânea a alguns estímulos, acompanhando-os ou imitando-os. Na história da dança, o ser humano utilizou o que percebeu na própria natureza para organizar suas primeiras danças, imitando-a. Pode ser definido como a reprodução sintetizada e ao mesmo tempo ampliada de movimentos utilitários ou de objetos. O movimento dançante, em si, inicia-se, normalmente, por imitação.

Por fim, temos o gesto expressivo espontâneo, semelhante ao imitativo em sua utilidade, por não apresentar muitas vezes uma real necessidade. Este evoca ações e sofre um processo de síntese e estilização, presente em algumas danças desde a antiguidade, integradas no acervo folclórico de distintos países. A estilização do movimento às vezes chega a aproximar-se do simbólico, e, muitas vezes chega a um convencionalismo, que pode ser compreendido, independente do país, mesmo que separado da conversa, como um aceno de adeus. “Gestos expressivos espontâneos são células pantomímicas que, desenvolvidas, podem chegar a ser uma forma artística de expressão corporal e ainda integrar-se na dança artística” (OSSONA, 1988, p. 38). Harrow (1983), em sua taxionomia do movimento, classifica esse gesto expressivo espontâneo em movimentos de comunicação não verbal, descritos como atividades motoras mais complexas, que são organizadas de maneira que a qualidade dos movimentos permita a expressão, como ocorre na dança, que “é uma atividade que exige a síntese do motivo e de um sistema de ações próprias e inter-relacionadas, de modo a

materializar intenções, ideias, projetos, sentimentos, significados e traços da cultura do indivíduo ou dos membros de uma cultura” (ROCHA, 2011, p. 133).

Mas, o leitor já deve ter percebido, que a questão que antecedeu esta segunda parte deste capítulo ainda não foi respondida. Continuamos falando de movimento, mas, retomando a pergunta, o que difere o movimento comum do movimento dançante?

Parece-nos tão natural e automático a habilidade de ritmo do ser humano, pois, ao ouvir uma música, as pessoas se deparam com os pés, braços, tronco ou cabeça balançando no ritmo dela, o que muitas vezes ocorre de forma inconsciente. Trata-se, entretanto, de uma novidade evolucionária. Nada comparável acontece com outros animais de forma natural. “Nosso dom para essa sincronização inconsciente encontra-se no âmago da dança, uma confluência de movimentos, ritmo e representações gestuais” (BROWN; PARSONS, 2008, p. 01).

O movimento dançante sempre esteve presente na humanidade. Muito antes de se fazer como dança, cuja qual, neste trabalho, está sendo compreendida como uma atividade motora complexa e de alta expressividade e habilidade técnica. Na Pré-história já estava presente enquanto transbordamento de emoções; através de movimentos impulsivos, o ser humano expressava seus afetos, iras, temores, recusas, mesmo que de forma desordenada. Logo, em grupo, passou a ter um caráter de rito, cerimônia, celebração popular e também diversão. Em nenhum desses momentos, houve a pretensão de desempenhar-se a dança como um espetáculo. Caracterizava-se como uma necessidade de canalização de energia e, posteriormente, de adaptação a um grupo.

Nesse período o ser humano dançava tanto para invocar as forças da natureza através de gestos quanto para mostrar que pela força de sua dança influenciava os fenômenos naturais. Esta segunda finalidade baseava-se na ideia de que imitando os fenômenos naturais poder-se-ia atraí-los. Dançava-se também nos sacrifícios para satisfazerem os deuses, de forma imitativa para atrair os animais, imitando as fases da lua para que esta influenciasse na fertilidade, como mímica de combate e vitória, entre muitos outros momentos. Contudo, é importante ressaltar que “para o homem primitivo não existe a divisão entre religião e vida, a vida é religião, sua dança é a vida, é uma ação derivada de sua crença” (OSSONA, 1988, p. 43).

O ser humano evoluiu; e, com ele, a dança, em diversos aspectos: conceito, ação, desenho espacial, etc. Entretanto, o impulso natural do ser humano pelo movimento dançante nunca deixou de existir, sempre o acompanhou e ainda o acompanha, seja em sua forma culta, arte, ou em sua forma primitiva, transbordamento de emoções.

O movimento no corpo dançante designa um deslocamento, uma transformação e identifica-se com impulso corporal, com a capacidade de projeção do corpo no tempo e no espaço. Um corpo ao dançar, entrega-se ao impulso do movimento, deixa-se deslocar, deixa-se transformar. Ele atravessa o espaço, joga com o tempo, brinca com as forças e leis físicas, diverte-se com seu peso, provoca dinâmicas inusitadas. (DANTAS, 1996, p. 38).

Sem dúvida, trata-se de uma necessidade interior, que, transborda em movimentos, como uma válvula de liberação, constituindo formas de expressar os sentimentos, ou de alcance, ou mesmo manuseio de algo material e, ainda, de comunicação.

Apesar do impulso natural para o movimento dançante no ser humano ser algo particular, pessoal, reconhecemos que se trata de um feito coletivo, no qual, ações se fundem, bem como emoções e desejos. Mesmo que um único ser dance, há quem o observe, num esforço de interpretar seus movimentos. E quando em coletividade, vão se compartilhando as emoções, seja de forma impulsiva e desordenada ou enriquecida pela técnica.

Independentemente do tipo ou momento em que o movimento dançante se manifeste, é evidente que: “em toda vida animada existe a capacidade intuitiva de plasmar a energia do corpo em movimentos” (OSSONA, 1988, p. 28).

Do movimento dançante, impulso natural do ser humano para mover seu corpo num extravasamento de emoções e pensamentos, normalmente de forma ritmada, para a dança em si, na sua forma rigorosamente técnica e artística, é exigido, de qualquer sujeito, muita disciplina.

Observar crianças, na primeira infância, e investigar o movimento dançante com o mínimo possível de influência técnica da dança, é uma tarefa relevante, pois permite uma reflexão sobre o desenvolvimento do movimento em seus aspectos afetivos e expressivos, contribuindo para o estudo da comunicação não verbal que faz parte da vida humana, mesmo quando a linguagem verbal já esteja dominada como código compartilhado.

Ainda que o sujeito não tenha contato direto com a prática técnica, há o contato social, seja por pessoas próximas ou mesmo por mídia televisiva, o que talvez lhe permita alguma influência, porém, em menor grau do que na prática.

Voltemos, pois, a continuar refletindo sobre o movimento dançante e, para isso, pontuamos aqui fragmentos da abordagem teórica estabelecida por Laban (1950/1978; 1948/1990).

Percebemos até aqui que o movimento humano, o movimento dançante ou mesmo a dança, foram abordados por uma perspectiva de análise do que para nós é tangível, ou perceptível, ou ainda visível. Mas, como também já mencionamos, existe a parte do

movimento que Laban denomina de intangível, no sentido do que não podemos ver de forma natural, com a visão, mas que faz parte do complexo que envolve o ato humano de se movimentar. Podemos até pressupor ou defini-lo pelo que vemos de concreto, entretanto, o que analisamos são impressões que nos possibilitam interpretações, enquanto espectadores. “É pouco provável que um movimento consiga traduzir mais do que uma impressão superficial, pois jamais conseguiria oferecer um retrato definitivo de seu caráter” (LABAN, 1950/1978, p. 20).

Parece-nos, enquanto espectadores, muitas vezes, impossível descrever o conteúdo de uma dança em palavras, entretanto consigamos descrever o movimento em si. O que podemos é abstrair dessa descrição do movimento, indícios ou pistas que nos favoreçam elucidar a emoção, pensamentos ou significados intrínsecos, a tal, ou tais movimentos, a partir do interjogo de ritmos e formas realizados.

O movimento dançante, ou a dança, são ações sem palavras, apesar de muitas vezes estarem apoiadas num fundo musical. E, mesmo que na manifestação destes ou de um movimento habitual qualquer possamos perceber o mesmo movimento, suas significações podem ser totalmente distintas, pois além do valor intangível que o inspira, o meio em que o sujeito está inserido influencia na intangibilidade do movimento.

O que os tornam mais intangíveis é que as emoções e pensamentos são expressados de forma puramente visual, escritos no ar pelos movimentos do corpo. A parte audível presente num movimento dançante, ou mesmo na dança, que, normalmente, é a música, contribui acentuando os componentes rítmicos dos movimentos corporais e também possibilitando a tradução do conteúdo emocional. É um acontecimento dinâmico, o que dificulta ainda mais ao observador, cogitações e meditações elaboradas (LABAN, 1950/1978).

Apesar de todos esses fatores apresentados, que apontam a complexidade em analisar-se o movimento dançante, ou a dança, o próprio Laban, em sua abordagem sobre a Arte do Movimento² aponta pistas elucidativas que podem nos auxiliar na análise do movimento, afirmando que

os componentes das qualidades de esforço³ demonstrados por uma pessoa virtuosa e por outra, viciada, são os mesmos, incluindo os mesmos elementos de movimento. A disposição dos impulsos internos que criam o movimento mostra, porém, diferenças de ritmo e tensão. (...) Os componentes constituintes das diferenças nas qualidades de esforço resultam de uma atitude interior (consciente ou inconsciente) relativa aos

² Arte do Movimento é uma expressão criada por Rudolf Laban (1950/1978) que designa as mais variadas manifestações do movimento: no ensino, no trabalho, no palco, na terapia, etc.

³ Nota nossa: Laban (1950/1978) denomina esforço, como sendo os impulsos internos a partir dos quais se origina o movimento.

seguintes fatores de movimento: Peso, Espaço, Tempo e Fluência (LABAN, 1950/1978, p. 33 e 36).

Para uma melhor compreensão do que emerge aqui em nosso diálogo, sobre estas pistas que a teoria labaniana nos possibilita, façamos agora uma breve incursão por esta teoria, que também servirá de aporte para nossa análise de dados.

2.3 FUNDAMENTOS PARA A ANÁLISE DO MOVIMENTO

Laban, em sua teoria, abordou como o movimento acontece, oferecendo-nos a possibilidade de descrever características do movimento, seja na utilização de todo o corpo, ou apenas partes deste. Sua teoria vale-se da observação dos movimentos corporais, independente de sua manifestação, quer seja artística ou não, podendo contribuir para análise do movimento, que no caso deste trabalho é o movimento dançante. E, nossa escolha por este teórico se dá também, porque, em suas abordagens, sempre defendeu não ser possível a separação dos conceitos abstratos, ideias e pensamentos, da experiência corporal (RENGEL, 2006).

Para Laban (1950/1978), o movimento, antes de se tornar visível a olho nu, já está acontecendo de forma interna ao corpo; são os impulsos internos, os esforços, que emergem em ação motora, munida de características como espaço, peso, tempo e fluência. Estas características vistas como elementos do esforço são os fatores de movimento e estão presentes em qualquer tipo de manifestação de movimento. Estes fatores compõem o movimento; suas combinações geram tipos de vocabulários corporais. E, não podemos esquecer que o esforço rege o movimento.

Todos os movimentos humanos estão indissoluvelmente ligados a um esforço o qual, na realidade, é seu ponto de origem e aspecto interior. O esforço e a ação dele resultante podem ambos ser inconscientes e involuntários, mas estão sempre presentes em qualquer movimento corporal; se fosse de outro modo, não poderiam ser percebidos pelos outros nem se tornar eficazes no meio ambiente da pessoa em movimento (LABAN, 1950/1978, p. 51 e 52).

É o impulso interno, carregado de emoções, sensações, pensamentos, ideias, etc., que possibilita que cada movimento seja realizado e assim permita uma quase infinidade de vocabulários.

Para compreendermos melhor os fatores do movimento regidos pelo esforço, vejamos o quadro abaixo, que, longe de pretender esgotar em poucas palavras a complexidade das descrições realizadas por Laban, procura resumi-las para possibilitar a compreensão do leitor ao que se insere na discussão aqui proposta:

Tabela 01 – Descrição dos fatores do movimento regidos pelo esforço.

Fator	Descrição	Qualidade	Atitude	Tarefa
Espaço	Informa o “onde” do movimento, ajudando no posicionamento do corpo e na relação com o outro.	Direta (único foco) ou flexível (multifoco).	Atenção, que afeta o foco do movimento.	Comunicação, que surge da noção de si e do outro.
Peso	Informa sobre o “que” do movimento; é a conquista da verticalidade. Ajuda a aguçar a percepção corporal de si e dos outros.	Firme ou leve	Intenção, que afeta a sensação e a percepção do movimento.	Assertividade, que dá estabilidade à pessoa, segurança.
Tempo	Informa sobre o “quando” do movimento. Ajuda os limites a não serem tão rígidos e proporciona maior mobilidade e tolerância em relação às frustrações.	Súbita (rápida) ou sustentada (lenta).	Decisão, que afeta a intuição e o desempenho do movimento.	Operacionalidade: denota maturidade; a pessoa decide sobre o tempo.
Fluência	Informa sobre o “como” do movimento. Existe na ligação dos movimentos para orientá-los em relação a eles mesmos e a outros movimentos.	Livre (libertada) ou contida (controlada).	É a precisão do movimento; afeta o sentimento. É a emoção do movimento.	Integração, pois traz a sensação de unidade corporal.

Fonte: Adaptada de Regel (2006), a partir da descrição feita pela mesma autora, e pelo teórico Laban (1950/1978).

Importante também mencionarmos o termo ações corporais, ou do movimento, que “é todo e qualquer ato do corpo; um acontecimento físico, intelectual e emocional que produz alteração na posição do corpo ou em parte dele. Ato que dura um tempo, ocorre de uma determinada maneira no espaço, emprega algum peso e determina a fluência” (RENGEL, 2006, p. 127).

Os fatores do movimento são elementares para a análise das ações do movimento, que estão presentes em qualquer movimento, inclusive o dançante, ou na dança propriamente dita, seja qual for o estilo.

Nesse sentido, Laban (1950/1978) discriminou oito ações básicas do esforço, também chamadas de “oito dinâmicas de movimento”; destas se desencadeiam todas as outras. São elas: deslizar, flutuar, pontuar, sacudir, pressionar, torcer, socar e chicotear. Nessas ações, os elementos espaço, peso e tempo são bem evidentes, e podem ser realizadas com nuances de

fluência livre ou contida, representando a ordenação dentre as possíveis combinações das qualidades dos fatores do movimento (RENGEL, 2006).

A teoria de Laban é eficaz para se estabelecer um padrão de leitura das ações corporais, em diferentes áreas. Principalmente porque considera sempre as influências recíprocas e simultâneas entre as ações e os processos cognitivos e emocionais.

Diante do que foi visto até este momento, é evidente que o movimento corporal é um meio de expressão, seja de ideia, imagem, sentimento ou emoção, que, na dança, são vividos e revividos a cada momento. Cada movimento corporal exige uma demanda de esforço físico específica, que se refletirá no fluxo do movimento, determinando a velocidade, a duração, a distância e a dimensão do movimento no percurso, ou seja, uma dinâmica específica na interação dos elementos espaço, peso, tempo e fluência (ROBATTO, 2006).

Essa dinâmica nos permite pistas que possibilitam a análise e interpretação do movimento, embora saibamos que a totalidade dessa interpretação jamais será alcançada pela simples observação de algo tão dinâmico quanto o movimento dançante. Contudo, reconhecemos que tentar penetrar nesse mundo de significações emergidos do movimento dançante, ou mesmo da dança, é um desafio. E, buscando maiores possibilidades de fundamentar esse mundo de significações, foquemos agora esse aspecto do movimento.

2.4 MOVIMENTO DANÇANTE: UM MUNDO DE SIGNIFICAÇÕES

A linguagem por si só “é um sistema de signos que permite a produção de significados” (MARQUES, 2010, p. 102). O movimento dançante, ou mesmo a dança, corresponde a uma linguagem, ou meio de comunicação não verbal, por se tratar de uma atividade motora complexa, organizada de maneira que a qualidade dos movimentos permita a expressão.

É importante aqui ressaltar que a significação de tais movimentos nem sempre são definidas, mas elas existem.

As regras abertas de combinações, de relações instáveis são os códigos da dança: aquilo que rege as combinações possíveis e infindáveis de tudo aquilo, qualquer coisa, em qualquer direção, que signifique algo para alguém por meio/na dança. Tudo aquilo, qualquer coisa, em qualquer direção, que signifique algo para alguém em dança são chamados de signos dos eventos da dança (MARQUES, 2010, p. 102).

Nesse contexto, haverá sempre três elementos: o intérprete, que é quem produz o movimento; o movimento dançante; e o espaço físico em que acontece. Esses são os campos de significações, que formam relações plurais, abertas e quase infinitas, constituindo um subtexto coreológico, que são abstrações observáveis dos reais textos coreológicos⁴ ou improvisações.

É importante também salientar que a apreciação a essas abstrações observáveis provavelmente serão diferentes entre alguém que já vivenciou a dança, e alguém que nunca a tenha vivenciado, o que de maneira alguma impede que uma leitura do subtexto coreológico seja realizada e seja igualmente rica e interessante.

Em geral, um sujeito dança vivendo e construindo lugares com seu corpo, que se move de maneiras múltiplas, desenhando razões, intenções, motivações intrínsecas. E para que seja possível o início de uma leitura dos signos e campos de significações do movimento dançante, é importante serem feitas algumas perguntas iniciais que podem elucidar e favorecer tal leitura dos infindáveis sentidos e significados: quem dança? Onde dança? O que se move ao dançar? Como se move? Por que se move quem dança? O que move essa dança? (MARQUES, 2010).

Observemos o quadro abaixo para uma melhor compreensão do que abrange tais questionamentos:

Tabela 02 – Perguntas iniciais que podem elucidar e favorecer a leitura dos sentidos e significados da dança.

Pergunta	A que se refere
Quem/com quem : move?	- referência ao intérprete do movimento; - referência aos outros intérpretes, ao meio ambiente.
Onde se move?	- referência à construção ou ocupação do espaço pelo corpo do intérprete; - referência ao espaço físico onde ocorre o movimento.
O que se move ao dançar?	- referência às partes do corpo e suas conexões; - referência às ações que o corpo pode realizar; - referência às formas que o corpo pode tomar.
Como se move?	- referência à qualidade do movimento, à expressividade de quem se move (fatores do movimento e ações do esforço).
Por que se move quem dança?	- referência às intenções, motivações, razões, questões estéticas, éticas, sociopolítico-culturais de quem se move.

Fonte: Adaptada de Marques (2010) a partir da descrição feita pela mesma autora.

⁴ Texto escrito ou verbalizado que serve de base para a criação de uma coreografia.

As respostas possíveis a essas perguntas podem formar uma rede de informações que nos permitam ler ou tentar interpretar os componentes do movimento dançante para então possibilitar elucidações sobre as significações nele construídas. Trata-se de um roteiro que auxilia na descrição e interpretação do movimento, em busca de significações subjacentes desse meio de comunicação não verbal, que não é encontrado apenas na dança, ou no movimento dançante, mas em qualquer ação corporal que exista para satisfazer interesses próprios e desejos, nos mais diversos campos da atividade humana.

Como afirma Dantas:

Quem dança faz porque se movimenta, porque realiza movimentos que não possuem, aparentemente, nenhuma utilidade, nenhuma função prática, mas que possuem sentido e significado em si mesmos, e são recriados, revividos, a cada momento. O modo como o dançarino se movimenta, o modo como ele regula a utilização da energia, alterando estados de tensão e relaxamento, a maneira como ele experimenta, ocupa, modifica o espaço, a maneira como ele brinca com o ritmo, com as dinâmicas, reinventando o tempo e instaurando outra temporalidade, faz com que o seu movimento se torne dança, se torne forma significativa, adquira plasticidade (1996, p. 22).

Isso pode acontecer, sem que necessariamente haja um roteiro, uma história. Pode ser algo espontâneo, momentâneo, volúvel. Porém, na dança, ou movimento dançante, essa expressão ocorre através de uma forma simbólica.

Contudo, é importante salientar que o significado, de acordo com Bruner (1990), é um fenômeno culturalmente mediado, que depende da capacidade humana de interiorizar um sistema simbólico partilhado, previamente existente.

Neste ponto, vamos nos debruçar nesse aspecto simbólico, de significação e seu processo de construção.

2.5 PROCESSOS DE SIGNIFICAÇÃO E INTERAÇÃO SOCIAL

Quando pensamos em processo ou mesmo processos de significação, perpassa-nos inevitavelmente a ideia de contextos sociais específicos, pois, o que é apropriado por um sujeito, é a realidade significada para todos os sujeitos em relação, bem como para cada um em particular.

A apropriação das significações não ocorre de maneira passiva, pois o sujeito reelabora, imprime sentidos particulares ao significado compartilhado no contexto em que ocorre, e, nesse processo, apropria-se de signos, construídos ao longo da evolução histórica tanto na perspectiva social quanto cultural, bem como na perspectiva particular de cada

sujeito, de acordo com suas experiências pessoais e sociais (PINO, 1993).

Estas palavras permitem ressaltar a ideia de que ao nascer, cada sujeito já está imerso num meio cultural repleto de significações sociais e historicamente produzidas, definidas e codificadas, e estas são constantemente ressignificadas e apropriadas por cada sujeito em relação (ZANELLA; ANDRADA, 2002). “Este método de negociação e renegociação de significados [...] é, parece-me, uma das realizações máximas do desenvolvimento humano nos sentidos ontogenético, cultural e filogenético da expressão” (BRUNER, 1990, p. 75).

Para haver uma significação simbólica, o ser humano possui o que de imediato podemos chamar de capacidade de interiorização, e nesse processo a utilização do sistema de signos constituídos em sua história pessoal, dá-lhe as referências necessárias para que ele estabeleça as substituições e interpretações devidas.

Faz-se importante ressaltar aqui que, embora a abordagem de Bruner (1990) sobre o ingresso no significado esteja relacionada à aquisição da linguagem narrativa, podemos aplicá-la ao que neste trabalho chamamos de comunicação não verbal, onde se enquadra o movimento dançante, ou a dança propriamente dita.

Nesse sentido, destacamos também aqui a concepção de que o ser humano possui uma biologia apropriada para esse ingresso no mundo do significado, mas que tal biologia por si só não é despertada, ou ativada, sem que haja a influência do meio ambiente, e principalmente, das pessoas, num contexto social específico. Em outras palavras, o ser humano é dotado de uma capacidade que permite o ingresso no mundo dos signos, símbolos e significados, mas isso é despertado a partir da relação com o outro, seu co-específico. É na interação que as significações são construídas, e só são construídas porque são compartilhadas, porque fazem sentido, ou adquirem sentido, para dois ou mais sujeitos em relação. “O significado depende não só de um signo e de um referente, mas também de um *interpretante*⁵ – uma representação do mundo, em cujos termos a relação do signo-referente é mediada” (BRUNER, 1990, p. 76).

E, eis aqui um ponto importante: essa construção de significações na comunicação do ser humano ocorre, de início, basicamente através do movimento.

Bruner (1997) defende que o infante antes de dominar uma língua já se utiliza de modo competente de determinadas funções ou intenções comunicativas, tais como indicar, rotular, solicitar e enganar, por exemplo. Seu argumento é de que aparentemente as crianças buscam “preencher essas funções *in vivo*”, ou seja, que antes de dominar o léxico e a gramática, os infantes “captam o significado” de modo “pré-lingüístico” do que está sendo falado, ou das situações nas quais a fala está ocorrendo, e, através da apreciação do contexto, as aquisições gramaticais e lexicais

⁵ Grifo do autor.

acontecerão (MEDEIROS, 2011, p. 22).⁶

Ou seja, com o passar do tempo, a criança vai adquirindo, ou desenvolvendo, sua linguagem oral, mas é inegável que o movimento corporal nunca deixa de se fazer presente no cotidiano da criança ou mesmo do adulto. E, paralelo à linguagem narrativa, a comunicação não verbal continua tendo seu espaço no contínuo processo de aquisição de significações ao longo da vida humana. “A significação parece ser compreendida como um processo que transcende a palavra, sendo o corpo um poderoso instrumento de expressão de sentido” (LUCENA, 2010, p. 45).

E quando nos referimos a movimento dançante, ou dança, ingressamos num universo de significações construído, vivido, revivido, reconstruído a cada instante, a cada troca, a cada interação.

Um movimento dançante é um ato social desde o início, pois é a produção de uma resposta a um estímulo do meio, seja uma música, uma imitação ou um extravasamento de emoção. Essa mesma música, esse mesmo outro ser imitado, ou espectador, permitem trocas que vão dando sentido a cada deslocamento do corpo ou parte do corpo no espaço.

Nessa interação, respostas constantes (*feedbacks*) são produzidas pelas partes envolvidas, captadas pelos órgãos dos sentidos (olhos – visão, ouvidos – audição, pele – tato), ou vias sensoriais, que permitem ajustamentos tanto motores (no que diz respeito à ação realizada) quanto psíquicos (as significações construídas e reconstruídas).

O ser humano se orienta pelo outro, e desde muito cedo esse comportamento já pode ser observado (CARVALHO; PEDROSA, 2002). Ele é afetado pelo outro, e também afeta ao outro, inicialmente, por meio das expressões emocionais, mesmo antes de se haver uma apreciação consciente de tais emoções (WALLON, 1942/2008).

A possibilidade de comunicação anterior às palavras, então, passa pelas emoções, mais precisamente, pela atribuição de significado às expressões emocionais do outro. Inicialmente, o corpo é o suporte exclusivo para que o sujeito afete o parceiro de espécie, e, só posteriormente, quando já tem certo domínio de significantes, passa a estender a abrangência de seu campo interacional pelo incremento de recursos simbólicos como a fala (MEDEIROS, 2011, p. 60).

Wallon contribui de forma bastante significativa nesse contexto, pontuando que o sujeito não pode ser percebido como individualista, desenvolvidor por si só de suas habilidades intelectuais, que o tornam um ser social. Argumenta que o sujeito se individualiza a partir do outro, identificando-se e contrapondo-se com seus pares, sob diversas perspectivas

⁶ Grifo do autor.

(WALLON, 1942/2008).

Em estudos sobre o desenvolvimento humano, Wallon (1942/2008) argumenta que não se pode limitar o foco apenas nas características biológicas da espécie, nem apenas na experiência do meio cultural, o que seria uma visão reducionista. Ambos os aspectos, biológico e cultural, de forma agregada, vão interferir na formação do sujeito enquanto pessoa. Pois, para Wallon, o indivíduo nasce fundido no social, e não pode sobreviver a não ser por intervenção do ambiente, ou seja, a criança está impregnada pelo ambiente. O sujeito, em seu percurso de desenvolvimento, vai se estruturando a partir das transformações vivenciadas tanto no aspecto biológico quanto no cultural/social. “Gene e ambiente são componentes inseparáveis e complementares de um sistema sobre o qual se exercem as pressões seletivas” (BUSSAB, 2000, p. 225). Só é possível haver a significação porque há um sistema biológico que favorece esse fenômeno.

É importante salientar que o meio social do qual Wallon (1942/2008) se refere em sua teoria leva em consideração a perspectiva histórica, posto que a história não esteja desvinculada das relações das pessoas; a história e a cultura são trazidas pelo próprio parceiro interacional.

Há uma grande capacidade humana, a de significar, transformar significações em cultura, nomeando-as, transmitindo-as através de gerações. Porém, o ser humano se constitui num ambiente cultural próprio da espécie, caso contrário sua biologicidade própria fica comprometida. Podemos então compreender o sujeito humano como um ser biologicamente sociocultural.

A nossa posição sociointeracionista, neste trabalho, compreende que o ser humano é dotado de uma biologicidade que lhe permite desenvolver ontogeneticamente, o que filogeneticamente foi construído, seu comportamento, sua cultura e sua própria biologicidade. Neste sentido, não podemos considerar, ao falarmos de processos de significação no movimento dançante, ou na dança, que esse processo começa do zero, pois já existe um repertório, ou mesmo vocabulário, de signos já estabelecidos culturalmente, e que orientam esses mesmos processos, na mesma medida em que os orientam. E, este mesmo repertório prévio possibilita a interpretação dos espectadores.

Como menciona Medeiros (2011, p. 64): “os sujeitos fazem suas negociações de sentidos nas interações sociais”, o que ocorre devido à capacidade que o ser humano tem de se identificar com o seu co-específico. Isso se dá porque o ser humano percebe a intencionalidade na capacidade de pensar no outro como seu co-específico, capaz de possuir as mesmas características e de usá-las de forma semelhante a partir das necessidades

socioculturais, utilizando-as quando naturalmente houver a necessidade de usá-las. Decorre daí a transmissão cultural como um processo evolucionário que permite ao ser humano poupar tempo e esforço na exploração do conhecimento e das habilidades já existentes. (TOMASELLO, 2003).

Importante aqui, neste ponto, é apreendermos como esse processo de construção de significações ocorre durante as interações estabelecidas, que, para fins deste trabalho, restringe-se a crianças pequenas.

Na criança, muitas vezes essa construção se dá de forma lúdica, durante uma brincadeira, e assim vão se estabelecendo os intercâmbios de significações, e estabelecendo-se novos significados. Esse complexo processo é normalmente revelado por meio de ações, ou seja, da comunicação não verbal, onde a emoção é componente latente de tal contexto.

A emoção é tão importante nesse processo que podemos perceber que, a criança, ao se movimentar, está também orientada pela e para a emoção do outro, e não apenas a sua. Esse fator permite percebermos, por meio da observação, mais nitidamente a interação ocorrente, e inferir aspectos da significação construída nesse processo.

Entre suas condições iniciais figura a vida emocional, primeiro terreno das relações interindividuais de consciência. Com a emoção nasce uma atividade que não é mais a resposta direta de um organismo às estimulações do meio, mas que é uma organização plástica do aparelho psicomotor por ocasião de situações externas. À medida que a diversidade de circunstâncias conduz a emoção a diferenciar-se em sistemas de atitudes e em realizações mentais diversas, ela situa-se na origem da atividade representativa, que não se deve confundir com a simples atividade dos sentidos. Com efeito, a emoção superpõe aí toda uma série de discriminações entre esquemas, símbolos, imagens e idéias cujo princípio é a necessidade de tomar posição diante do real (WALLON, 1938/1986a, p. 146 e 147).

Bruner (1990) enfatiza que o ser humano tem a capacidade de significar e compartilhar tais significados com seus co-específicos, de acordo com o contexto cultural em que está inserido, compreendendo-os e fazendo-se ser compreendido.

Nesse contexto, o outro é imprescindível para que as ações sejam significadas, ou ressignificadas, e passem a fazer parte do repertório pessoal de significações de cada sujeito, o que privilegia a comunicação, seja ou não verbal. Para isso, reforçamos, há a necessidade evidente de haverem-se interações sistemáticas.

Por este trabalho estar voltado para os processos de significações emergidos a partir das ações corporais em forma de movimento dançante, não nos deteremos a explanações sobre esse processo na linguagem oral, como o faz Bruner (1990). Sendo assim, podemos focar o seguinte aspecto:

[...] nos primeiros anos de vida da criança, a significação ocorre a partir/através do próprio corpo, independentemente de se ter alcançado o desenvolvimento da linguagem verbal. Esta suposição está apoiada na hipótese de que os elementos sógnicos emergem na experiência do corpo, através das emoções, das sensações, das posturas e dos movimentos; de que o corpo, suas partes e funções representam superfícies nas quais a significância é inscrita. Os signos seriam/estariam assim corporificados (AMORIM, 2008, p. 05 *apud* LUCENA, 2010, p. 46).

Percebemos, então, que o ser humano não se detém, em sua trajetória de vida, a significar ou se comunicar por apenas um tipo de linguagem, de expressão de comunicação, mas se utiliza de diferentes meios para alçar significações. E, embora talvez sejam evidentes estes processos de significação através de movimentos em pessoas já experientes na dança, a criança também vivencia este processo, mesmo que de forma menos evidente ao olhar do espectador, normalmente, adulto.

Em resumo, podemos considerar que para as crianças, o corpo é “meio e recurso de significação” (LUCENA, 2010, p. 47), e assim elas negociam constantemente os significados. Nesse contexto teórico, podemos ressaltar características da criança de 2 a 4 anos, faixa etária escolhida para a presente investigação.

Por volta dos três anos, a criança passa por uma fase chamada de crise da personalidade. Esse período de crise é caracterizado pela oposição. Ela se afirma enquanto *eu*, opondo-se ao *outro*, o que, na realidade, trata-se da inversão da atitude encontrada ou suspeitada no *outro*. Essa distinção inicialmente ocorre através das coisas: do *meu* e do *teu* (WALLON, 1946/1986b).⁷

Com a oposição, introduz-se a necessidade de partilhar, geralmente sob a forma de protesto contra a partilha. A criança não busca mais somente a utilização, mas também a propriedade das coisas e, geralmente, a propriedade pela propriedade, a propriedade de coisas pelas quais ela, espontaneamente, não manifesta nenhum desejo. Este primeiro desejo de propriedade baseia-se em um sentimento de competição. Trata-se de apropriar-se daquilo que é reconhecidamente pertencente a outra pessoa. Pela violência, pela astúcia, pela mentira, a criança esforça-se em transformar o *teu* em *meu*. Só se satisfaz se o rapto for flagrante, isto é, se implicar uma diferenciação perfeitamente clara do meu e do teu. (...) Com maior ou menor segurança ou dúvida, ela se atribui uma autonomia plena. Quer dizer, acredita na exterioridade total do *outro* e na integridade total do seu *eu* (WALLON, 1946/1986b, p. 163).⁸

Nessa fase a criança se constitui num processo de afirmação de si própria; por isso a rebeldia, com o único objetivo de entrar em conflito com uma figura de autoridade, que, para a criança, acredita ter tirado dela a independência, seu poder de escolha própria, de ser dona

⁷ Grifos encontrados na obra referida do autor.

⁸ Grifos do autor.

de si. O ser humano, contudo, antes de exteriorizar a consciência desse “estranho essencial que é o *outro*”⁹ (WALLON, 1946/1986b, p. 164) nas atitudes, obrigatoriamente o faz, primeiro dentro de si, como também o faz acerca de si próprio. E, ao estabelecer essa distinção, concebe-se enquanto ser social, onde o *eu* não existe sem o *outro*, o que é uma necessidade íntima, e não meramente externa.

Nesse sentido, mesmo sem que haja uma comunicação verbal, estabelece-se um diálogo, através de ações expressivas e comunicativas, que ganham um status de significado. A criança começa a perceber que algumas de suas manifestações provocam uma reação no ambiente, e essa reação transforma o significado da ação manifestada, o que pode se tornar, de acordo com as repetições, cada vez mais clara em relação ao efeito a ser obtido. “Nesta perspectiva, o gesto, o movimento, a ação, devem ser considerados em condições contextuais específicas e nas relações com os outros” (LUCENA, 2010, p. 47).

Não podemos deixar também de pontuar os componentes da interação que favorecem essas trocas, e por consequência, essas construções. Afinal, as significações são alçadas na interação do *eu* com o *outro*.

A princípio, pontuamos o que de mais evidente aponta-nos como componente da interação: a ação cooperativa coordenada (ECKERMAN; PETERMAN, 2001; TOMASELLO, 2003). Ocorre quando se dá a interação diante de um tema comum, em que seja possível a negociação de significados, e em sua grande maioria, na criança pequena, através de ações corporais.

Não estamos aqui ignorando a manifestação verbal, mas apenas dando ênfase ao que de imediato está sendo tratado como objeto de estudo neste trabalho, o movimento, e mais especificamente, o movimento dançante. Por isso a ênfase nas ações motoras e todos os processos que a compõem. É necessário reconhecermos que o ser humano significa também por meio do corpo sem a comunicação verbal, mas que são significações tão relevantes quanto as que ocorrem através da fala.

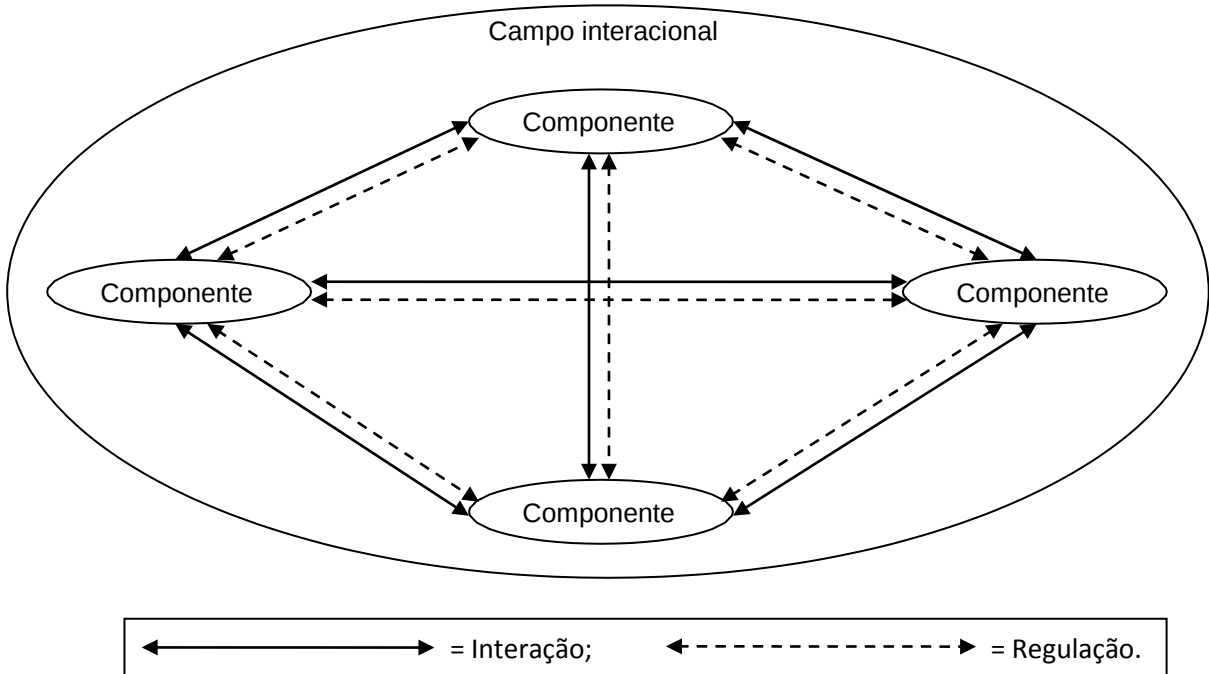
Alguns conceitos são imprescindíveis para se examinar os processos sociointeracionais, que permitem lançar um olhar mais específico e apurado sobre as ações analisadas na construção das significações aqui tratadas. Neste ponto é útil a abordagem realizada por Carvalho, Império-Hamburger e Pedrosa (1996), pois permite a caracterização de indicadores que fundamentam a compreensão e apropriação dos mecanismos de tal sistema coerente de significados.

⁹ Grifo do autor.

Iniciemos, portanto pelo que abarca os demais componentes conceituais: o *campo de interações*, que é “definido pela natureza das partes que interagem, ao mesmo tempo que as constitui”. Logo, *interação* vem a ser “compreendida como um potencial de regulação entre os componentes do campo”. E, *regulação*¹⁰ é o que “ocorre entre os componentes quando a compreensão dos movimentos ou comportamentos de um ou mais deles requer a consideração dos demais componentes” (CARVALHO *et al*, 1996, p. 04).

Observemos a seguinte figura para uma visualização da relação entre esses três conceitos:

Figura 05 – Figuração para visualização da relação entre os seguintes conceitos: campo interacional, interação e regulação.



Fonte: CARVALHO *et al*, 1996, p. 04.

Como podemos visualizar, um campo interacional é constituído por componentes que interagem por meio de regulações. Não necessariamente a regulação implica estar consciente dela, pois um componente pode ser regulado por outro, sem que este outro promova alguma ação evidente que justifique uma regulação. O próprio fato de um componente estar num campo interacional já regula o outro.

[...] chamamos o episódio de *social* pelo fato de que o comportamento de um indivíduo (...) só é compreensível através da consideração da presença ou do comportamento de outros indivíduos, ou seja, do campo de interações que o constitui. Deste campo faz parte também o indivíduo cujo comportamento não evidencia regulação pelo outro [...], mas que o regula, ainda que

¹⁰ Grifos nosso.

desapercebidamente. A ação individual não se opõe ao campo social, mas pertence a ele, mesmo quando é a ação do outro que revela essa pertinência (CARVALHO *et al.* 1996, p. 07).¹¹

Ressalta-se que o processo de regulação não exige reciprocidade explícita; um componente pode regular seu comportamento pelo outro, sem que este se aperceba disso.

O conceito de sociabilidade emerge para explicar a possibilidade de os co-específicos se regularem já que existem espécies que não se constituem com o outro. O que define, portanto, um campo interacional como social é a capacidade evidente que os componentes têm de regular e serem regulados pelo co-específico, o que os torna seres sociais.

Ainda sobre a compreensão do processo de regulação, podemos pontuar que a *atenção* permite ao indivíduo orientar-se para parte ou aspecto do campo interacional e que gera um potencial de relação entre os parceiros/componentes. Tudo isso dentro de “um espaço de *informação* contendo possibilidades de atribuição de significados que podem regular as ações potenciais” (CARVALHO *et al.*, 1996, p. 10).¹² A orientação da atenção é um princípio básico da propriedade de sociabilidade.

Para além do mecanismo perceptual (a orientação da atenção), há também um mecanismo motivacional, que é a atração. Estes dois fatores permitem que a transformação de informação em significado, apesar de constar como algo mecanicamente comum na *performance* humana, seja imprevisível *a priori*, contudo, vai sendo definida a cada instante (CARVALHO *et al.*, 1996). “A capacidade de atribuir significados à informação contida no campo de interações social emerge, como exigência funcional, da ambiguidade potencial do co-específico cuja presença (ou existência) define esse campo interacional” (CARVALHO, 1989 *apud* CARVALHO *et al.*, 1996, p. 12).

Neste ponto, faz-se importante ressaltar o que pode vir a contribuir com a definição do tipo de movimento ao qual estamos analisando, e para isso, voltamos a nos apoiar nas ideias de Wallon (1948/2008).

O tipo de movimento, ou gesto, que é tratado no processo de significação durante a interação, não é um gesto prático, difundido numa situação de manipulação e domínio sobre o ambiente, pois este se esgota em si mesmo, “nas circunstâncias que utiliza e nos resultados que produz. (...) Seu único significado são suas conseqüências imediatamente visíveis” (WALLON, 1942/2008, p. 115). O gesto chamado de gesto ritual, diferentemente, introduz a representação; é a figuração simbólica em ato, ou movimento. Não se esgota em si mesmo, ao

¹¹ Grifo do autor.

¹² Grifo do autor.

contrário,

[...] as conseqüências procuradas não estão nele, mas nas forças que ele tende a evocar, ou seja, naquilo que ele representa (...), abrindo o indivíduo às influências do meio que lhe fornece seu modelo, [e] pode muito bem ser de um nível motor bastante baixo, mas torna-se instrumento de uma atividade com motivos tão indefinidamente renováveis quanto a evolução das sociedades pode produzir (WALLON, 1942/2008, p. 115 e 116).

Do gesto ritual podemos inferir através de observação, as forças ou princípios que conduzem o seu aparecimento. Requer do indivíduo uma memória motora, até para o reconhecimento do gesto do *outro*, e precisa ser estereotipado, porém com evidentes significações representadas no próprio corpo; caso ele fosse muito criativo, não seria reconhecível. “O gesto pode, portanto, tornar como que presente o objeto ausente e substituí-lo” (WALLON, 1942/2008, p. 122).

Nesse bojo de discussão, faz-se necessário considerar o processo imitativo que é tomado por autores do desenvolvimento infantil como constitutivo da representação mental (Cf., por exemplo, PIAGET; INHELDER, 1966/1980; WALLON, 1942/2008).

Meltzoff e Moore (1977) demonstraram a presença de imitação em crianças recém-nascidas, mas, sem que a função de representação estivesse formada. Wallon (1942/2008) admite que é o processo imitativo que transforma o movimento, inicialmente aleatório, em representação.

Seguindo a orientação deste último autor, Pedrosa identifica imitação “pela semelhança entre dois atos, se os seus protagonistas estiverem em situação de observação mútua. (...) A ação para ser considerada imitativa deve, pois, ser regulada pelo alvo que lhe serve de parâmetro para se indicar a semelhança” (PEDROSA, 1994, p. 01). Dessa forma, trata-se da formulação da representação, pois etapas sucessivas da imitação permitem esse processo. A criança, então, utiliza-se de seus próprios movimentos, atitudes e corpo, para projetar a imagem interiorizada na observação do outro, dando-lhe uma presença efetiva, representando-a. A imitação, pois,

[...] não é a cópia exata de um modelo, cuja imagem estaria atualmente presente ou aos olhos ou à mente. Ela antecede a representação. É um ajustamento dos gestos a um protótipo, que não é uma figura, mas uma necessidade latente, nascida de impressões muitas vezes múltiplas em sua origem e incorporadas no aparelho onde elas se insinuariam como o estimulante de um esboço incessantemente confirmado e incessantemente retificado. Sua resultante é única. Mas ainda não passa de uma capacidade concreta e latente, que só o ato, reproduzindo-se, revela em si mesmo. Ainda não é uma representação (WALLON, 1942/2008, p. 142).

É a imitação inteligente, que permite uma dissociação entre o que é efetuado e o que de fato foi percebido, desejado ou imaginado. É um estado de composição entre o indivíduo e o *outro* (PEDROSA, 1994).

A criança, de uma maneira bem específica, observa atentamente ao outro que a atrai, principalmente quando este outro é o seu co-específico, que lhe transmite emoções e motivações. O comportamento imitativo, nesse contexto, evidencia uma base importante para as relações sociais, que influencia na organização do comportamento.

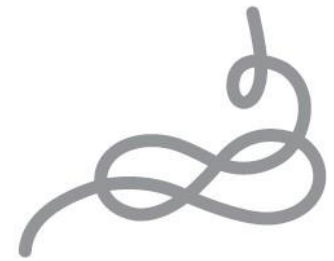
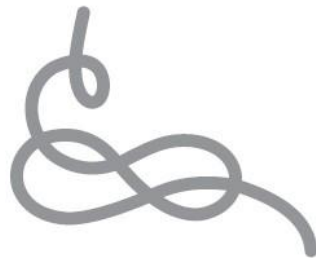
A ação de imitar o outro e o reconhecimento de estar sendo imitado pode gerar a construção de significados compartilhados pelos parceiros interacionais. Isso nos permite evocar que o que vemos de concreto (o movimento, ou o movimento dançante, como focado neste trabalho) é parte de um processo intrínseco do indivíduo, e que ao mesmo tempo é o que de mais observável podemos ter de forma natural para inferir os complexos processos que o compõem.

Dessa forma, tem-se aqui a expectativa de que os resultados emergidos, analisados e discutido neste trabalho, deem um suporte à reflexão elucidada aqui acerca dos processos de significação constituídos a partir da interação de co-específicos.



Capítulo III

Método e resultados



“Uma seqüência de movimentos deve revelar, ao mesmo tempo, o caráter de quem a realiza, o objetivo pretendido, os obstáculos exteriores e os conflitos interiores que nascem desse esforço.”

Rudolf Laban

Esta investigação é um estudo de caráter observacional, de crianças entre 2 e 4 anos, em situação de atividades dirigidas numa Oficina de dança e criação. Nosso procedimento de análise está enquadrado na abordagem qualitativa do surgimento ao desempenho do movimento dançante, objeto de estudo deste trabalho, em situação de interação, buscando pistas elucidativas sobre as significações alçadas nesse processo.

Por seguirmos uma orientação metodológica de pesquisa microgenética, utilizamo-nos da videogravação como recurso para nos permitir ter acesso a uma mesma situação analisada quantas vezes fossem necessárias, obtendo-se assim consideráveis ganhos observacionais, que não seriam possíveis caso apreciássemos a situação observada uma única vez, apenas no momento em que esta ocorresse.

Todas as atividades propostas para a oficina foram previamente elaboradas. Tratava-se do trabalho de orientação e assimilação de movimentos básicos realizados através do corpo que poderiam ser utilizados na interpretação dançada da história e música *Medo no Escuro*. As etapas seguintes contemplavam a contação da história para as crianças, a interpretação da história através do movimento, e por último, a aplicação da interpretação elaborada na história cantada.

Contudo, no decorrer do processo de coleta, sentimos que havia limitações na proposta previamente elaborada, e percebemos a necessidade de fazerem-se algumas alterações com a intenção de criar o maior número de possibilidades para o surgimento de movimentos dançantes, em três distintas situações: na primeira seguimos o planejamento descrito anteriormente, contudo, alteramos a música para uma de ritmo mais animado, *A Música dos Bichos*, e não nos detemos ao processo de elaboração de movimentos sem a música; na segunda situação as crianças tiveram acesso a músicas instrumentais e puderam dançar livremente, expressando-se; na terceira, dispomos de cantigas populares já pertencentes ao contexto das crianças, para que elas pudessem expor seus movimentos de forma livre.

Todas essas situações foram muito relevantes e ricas de possibilidades de análises e interpretações, entretanto, com os dados em mãos, nos foi necessário restringi-los, tanto para não perdermos o foco do trabalho, quanto para nos permitir uma análise mais rica das partes

selecionadas.

Vejamos, então, aspectos específicos do método utilizado e dados coletados nesta pesquisa.

3.1 O LOCAL DA PESQUISA

O estudo aqui proposto foi realizado numa instituição de ensino básico privado, visto que as escolas privadas, em sua maioria, oferecem a prática da dança seja como componente curricular da disciplina Educação Física, ou como atividade extracurricular. A escola aqui descrita foi considerada como espaço apropriado para a implantação da oficina, pois em suas atividades cotidianas já há a prática da dança como proposta extracurricular atendendo à faixa etária estimada para a coleta de dados. Isso, conseqüentemente, facilitou a adesão da proposta de pesquisa aqui apresentada pela instituição. E, principalmente, pelo fato de que, partindo-se de uma abordagem desenvolvimentista e sociointeracionista, a escola é um local privilegiado de observação para estudos sobre a infância, devido à grande incidência de dinâmica interacional entre criança-adulto e criança-criança, em distintas faixas etárias (VIANA, 2008; GO TANI, 1988). Destaca-se também que “pesquisas que enfocam a criança no contexto escolar podem trazer contribuições tanto no plano psicológico quanto pedagógico, este último referindo-se às possibilidades que oferecem para uma reflexão crítica sobre a prática educativa” (GALVÃO, 1996, p. 38). Assim, o fato de este trabalho estar compreendido na faixa etária da educação infantil possibilita, sob uma perspectiva pedagógica, contribuições para posteriores estudos neste segmento de ensino, bem como nas práticas da área.

No período de realização da coleta, a instituição de ensino básico privado, onde ocorreu a oficina e as crianças foram observadas, estava situada num bairro de classe média baixa, atendendo crianças e adolescentes do Maternal (Educação Infantil) ao 9º ano (Ensino Fundamental), compreendendo uma faixa etária aproximada de 1 ano e 6 meses a 15 anos.

A escola contava com 42 pessoas em seu quadro de funcionários, sendo 22 professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Havia também 03 pessoas compondo a Equipe Gestora da escola (Direção Administrativa, Direção Pedagógica e Coordenação Pedagógica), 05 Auxiliares de Desenvolvimento Infantil, e 12 funcionários compondo a Equipe de Serviços Gerais, Limpeza, Cozinha e Condução Escolar. Atendia a 359 crianças e adolescentes, distribuídos entre 14 turmas compreendidas do Maternal ao 9º ano, sendo 22 desses alunos atendidos em horário integral por opção da família.

O horário de funcionamento da escola era de segunda a sexta-feira, atendendo a

Educação Infantil das 7:30h às 11:30h, o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) das 7:30h às 11:45h, o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) das 7:30h às 12:05h, e o Hotelzinho (após as crianças saírem da aula regular) das 11:30h/11:45h às 18h. A Secretaria da escola também funcionava de segunda a sexta-feira, das 7h às 18h.

O espaço físico da escola apresentava uma estrutura relativamente adequada para as necessidades de seus alunos, contemplada em dois prédios. No Prédio A (principal) havia um hall de entrada, secretaria, sala da coordenação, sala da direção, sala do serviço de psicologia, sala dos professores, pátio interno, sala de leitura, parquinho para a Educação Infantil, espaço destinado ao Hotelzinho com sala para atividades, dois quartos, sala para realização de refeições, cozinha e banheiro adaptado a crianças pequenas. Neste mesmo prédio também havia sete salas de aula e cinco banheiros (sendo um para os professores) no piso térreo, e quatro salas de aula no primeiro andar, dois banheiros e um almoxarifado, com uma escada de acesso a este andar. No Prédio B (anexo) havia uma quadra de esportes, onde aconteciam aulas de Educação Física, Judô e Futsal, e também uma piscina para as aulas de natação, cantina e dois banheiros no piso térreo. No primeiro andar deste mesmo prédio, com uma rampa de acesso, havia a sala dos professores, dois banheiros e cinco salas de aula, sendo uma destas destinada às aulas de dança e música, bem como atividades com multimídia.

A escola disponibilizou o espaço destinado à sala de atividades do Hotelzinho, para a realização da nossa coleta de dados. Neste espaço havia tatames de encaixe forrando a maior parte do piso da sala, que possuía um degrau, que o dividia em dois ambientes: um totalmente livre de móveis, e o outro com dois armários onde havia dois televisores, aparelhos de som e DVD e alguns brinquedos e jogos. Nesta segunda parte havia duas portas de acesso.

Figura 02 – Sala utilizada para aplicação da Oficina de dança e criação, e coleta de dados.



Fonte: O autor.

3.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Participaram da presente pesquisa 15 crianças que foram distribuídas em três grupos de acordo com a faixa etária e turma a que pertenciam na escola, com média de idade, no início da coleta, de 2 anos e 10 meses – Grupo 1 (Maternal), 3 anos e 10 meses – Grupo 2 (Infantil 3), e 4 anos e 8 meses – Grupo 3 (Infantil 4). A idade das crianças variou de 2 anos e 7 meses a 4 anos e 11 meses.

Das crianças participantes, 13 são meninas e 2 são meninos. Os dois meninos estão contemplados no Grupo 2, não por uma questão de escolha da pesquisa, mas pelo próprio fluxo de autorizações que foram sendo entregues pelos responsáveis das crianças. Durante o tempo de convivência, a pesquisadora teve contato em sala de aula com todas as crianças de cada turma do Maternal (2 anos), Infantil 3 (3 anos) e Infantil 4 (4 anos). Um dos critérios de escolha das crianças para o envio do Convite para Participação na Pesquisa (ver Anexo B) foi a frequência das crianças nas aulas, diariamente, procurando-se evitar possíveis lacunas nos grupos durante os dias de coleta. Um segundo critério foi a idade, visto que este trabalho procurou estruturar grupos de 2, 3 e 4 anos, e algumas crianças, dentro de cada turma, já haviam extrapolado a faixa etária de acordo com a turma em que estavam inseridas. E em terceiro, a predisposição dos pais/responsáveis em autorizar a participação das crianças neste trabalho, demonstrada através da resposta positiva, negativa ou nenhuma resposta (considerada também negativa) ao convite enviado via agenda escolar.

Alguns pais/responsáveis não deram retorno à medida que foram sendo convidados, então mais convites foram enviados, até que se formou o grupo com 15 crianças. E assim, aleatoriamente o Grupo 1 ficou composto por 05 meninas: Carla¹³ (2;7)¹⁴, Amanda (2;8), Maria (2;11), Mariana (2;11) e Mara (3;0). O Grupo 2, por 3 meninas e dois meninos: Rodrigo (3;7), Juliana (3;9), Laura (3;10), Alina (3;11) e Cássio (4;0). E o Grupo 3, por 5 meninas: Laís (4;4), Talita (4;4), Angélica (4;5), Manoela (4;11) e Nívea (4;11)¹⁵. As crianças que durante o período de convivência completaram idade para a faixa seguinte, mesmo assim, não foram deslocadas para o outro grupo, visto a convivência que já possuíam com a turma de origem, considerando-se também que a diferença de idade era de poucas

¹³ Os nomes descritos não correspondem aos das crianças, sendo assim nomes fictícios com a finalidade de preservar a identidade das mesmas.

¹⁴ Nessa descrição, o primeiro algarismo corresponde aos anos e o segundo aos meses de idade de cada criança participante da pesquisa.

¹⁵ Durante a coleta, algumas crianças mudaram de idade: Grupo 1 – Amanda (2;8 para 2;9), Maria (2;11 para 3;0), Mariana (2;11 para 3;0) e Mara (3;0 para 3;1); Grupo 2 – Juliana (3;10 para 3;11) e Laura (3;10 para 3;11); Grupo 3 – Manoela (4;11 para 5) e Nívea (4;11 para 5).

semanas.

Não foi levada em consideração a existência de experiência prévia com dança, visto que essa prática anterior ao período da coleta, nessa faixa etária, provavelmente não viesse a influenciar nos resultados.

Faz-se importante aqui justificar a faixa etária escolhida, visto que no que concerne à observação do movimento dançante e a apreensão de suas possíveis significações, crianças com mais idade provavelmente responderiam de maneira mais evidente às atividades propostas em oficina durante coleta. Porém, crianças pequeninas produzem movimentos dançantes, quase que constantemente, sempre que lhes é permitido pelos adultos. Por saber que elas dançam, seja em escolas básicas ou propriamente de dança, e pouco se sabe a respeito de como elas significam essa prática, eis aqui nossa inquietação por pesquisar essa faixa etária, de 2 a 4 anos. Mas não apenas por isso, reconhece-se que aos 2 anos a criança encontra-se no estágio projetivo, “onde é sempre a ação motora que regula a aparição e o desenvolvimento das formações mentais” (WALLON, 1942/2008, p. 121), com predominância cognitiva, caracterizado pelo surgimento do pensamento ideomotriz, que se trata da representação de imagens mentais através de ações, é o pensamento apoiado em gestos, o que conduz à representação, mesmo que sem o uso de movimentos. Predominam nesse período a imitação e o simulacro¹⁶. Os pensamentos, nesse estágio, muito comumente se projetam em ações motoras, pois “a criança possui uma espécie de memória motora. Gradativamente, ela passa a manipular mais informações, diferenciando elementos, indo em direção ao jogo simbólico, que consiste em representar alguma coisa por meio de outra” (GOTANI, 1988, p. 108).

Considerando-se essas capacidades que a criança apresenta no estágio projetivo, cabe aqui, não a aplicação da dança enquanto expressão de movimentos esteticamente perfeitos, ou à realização de danças sensacionais, mas uma contemplação acerca dos princípios de movimento, a partir do impulso inato que as crianças possuem em realizar movimentos similares à dança, mantendo a espontaneidade do movimento e permitindo a possibilidade de consciência da ação deste (LABAN, 1948/1990).

E por que até os 4 anos? Porque no Estágio do Personalismo (WALLON, 1941/2007), com predominância afetiva, também há a imitação, forma inicial do ensino da dança, como característica desse período, e a criança toma consciência de si própria enquanto pessoa, o que requer participação da representação. E, como predomina o período da graça nesse estágio, a

¹⁶ Tornar presente algo que se encontra ausente.

criança passa a reproduzir, por exemplo, personagens, acrescentando-lhes características subjetivas, enriquecendo-o (imitação motora e social). Quando então se estabelece o esforço por substituir o outro por meio da imitação, dá-se o período da representação em que é possibilitado ao pensamento a função de antecipação, de pensar na relação entre um significante e um significado, além de expressar simbolicamente os objetos interiorizados (WALLON, 1942/2008). Tudo isso mediado pela interação social.

O fato de ser a faixa etária aqui compreendida, de importante exploração com significados do mundo e as interações compreendidas neste, através da movimentação corporal, de pouca aplicabilidade técnica da dança, devido à complexidade própria que envolve essa prática, podem-se encontrar poucas pesquisas que exploram a temática aqui pesquisada.

3.3 MATERIAIS UTILIZADOS

Para registro das situações de observação foram utilizados câmera de registro em vídeo e tripé para apoio da câmera. Após a realização de cada dia de gravação, para construção do banco de imagens, foram utilizadas mídias de DVD para arquivo original e cópias.

Durante a realização das atividades propostas em oficina, foram utilizados objetos que possibilitaram o desenvolvimento de cada etapa: aparelho de som para reprodução de músicas, TV e aparelho de DVD, apenas com a finalidade de reproduzir o som das músicas quando o aparelho de som não estava disponível no ambiente de coleta e realização da oficina, CDs de áudio (Coleção Cenas da Infância, Clássicos para Crianças, e cantigas populares diversas), dois livros da coleção Cenas da Infância (Medo no Escuro e A Música dos Bichos), lençol como adereço para compor a elaboração de uma das sequências de movimentos da música Medo no Escuro, folha de emborrachado e fita crepe para isolar uma das portas no espaço que nos foi cedido para o trabalho.

3.4 PROCEDIMENTO DE COLETA

O primeiro passo dado foi estabelecer uma conversa com a direção pedagógica da instituição de ensino básico privado escolhida para negociação das possibilidades de realização da coleta naquele local, negociando-se os dias, horários e espaço disponível. Após resposta positiva, houve a expedição de uma carta de anuência pela direção da escola,

concordando com a realização da pesquisa. Estando com a autorização da escola, foi necessária então, a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa, onde foi aberto um processo para o projeto de pesquisa ser julgado, obtendo a resposta positiva em junho de 2011 (ver Anexo A). Adquirindo o aval destes, foi enviado um convite (ver Anexo B) aos pais/responsáveis pelas crianças para participação na pesquisa. Depois de obtida resposta positiva de 15 crianças, foi então enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ver Anexo C) para então haver o registro necessário de permissão de participação na pesquisa, visto que os sujeitos participantes tendo autonomia condicionada, não poderiam se responsabilizar por suas participações. Entretanto, as crianças, durante o período de convivência da pesquisadora com o grupo, também foram consultadas de maneira verbal sobre o interesse em participar da oficina.

O período de convivência com as crianças ocorreu durante duas semanas, quando a pesquisadora se fazia presente num período de 30 minutos, em 3 dias da semana, dentro de cada uma das três salas de aula das crianças participantes da pesquisa (Maternal, Infantil 3 e Infantil 4), convivendo com estas e as demais crianças da sala, sem interferir de forma direta no cotidiano de atividades pedagógicas de cada turma, visto que, de forma indireta, a presença desta já gerava uma interferência na atenção das crianças. A finalidade deste período foi de a pesquisadora/facilitadora da oficina se familiarizar com as crianças, e possibilitar a minimização do constrangimento em participar da coleta.

Não foi realizada nenhuma reunião com os pais, por sugestão da própria direção da escola que justificou ser suficiente o contato via agenda escolar, sendo muito difícil haver uma presença significativa dos pais numa possível reunião, visto experiências em reuniões habituais entre pais e escola. E, como esperado, os pais atenderam às solicitações de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido via agenda. Depois de obtido o retorno deles, uma cópia com todas as devidas assinaturas foi feita e entregue a cada responsável, para eventuais consultas.

A coleta de dados propriamente dita iniciou-se após definido o grupo de 15 crianças, em 8 encontros videogravados, distribuídos em três semanas, sendo 3 encontros nas duas primeiras semanas e 2 encontros na terceira semana.

As crianças foram filmadas em situação de Oficina de dança e criação. A sala destinada como local de coleta correspondia a um espaço já bem frequentado pelas crianças participantes (pois além de sala de atividades do Hotelzinho, também era usada como sala de vídeo), procurando-se evitar possíveis estranhamentos se fossem levadas para um espaço não comum a elas, e também algum tipo de constrangimento ou prejuízo no trabalho investigativo.

Além das crianças, havia no ambiente de coleta a pesquisadora que também era a facilitadora da oficina, direcionando as atividades, outro adulto filmando e uma funcionária designada pela escola para dar o suporte necessário em relação a idas ao banheiro, beber água ou qualquer eventualidade que houvesse e que a escola pudesse colaborar para o bom andamento da coleta. Estas duas últimas pessoas estavam orientadas a não intervir ou intervir o mínimo possível na oficina.

Esta situação de observação foi planejada visando criar um ambiente de aula de dança e criação, como normalmente ocorre no meio escolar, na tentativa de maximizar as possibilidades de ocorrerem sequências de criação, apropriação e desempenho de movimentos dançantes. A partir de então, procurar-se-ia identificar as significações emergidas nas interações ocorridas nesse processo. Utilizamos então do *Estilo de Ensino Produção Divergente*, que se caracteriza por estimular a descoberta de diferentes respostas para um mesmo problema ou questão, cabendo ao professor tomar todas as decisões na fase de planejamento (selecionar os conteúdos e as competências dominantes a serem vivenciadas pelos alunos), bem como indicar os problemas ou questões a serem solucionadas e respondidas pelos alunos, orientando-os na comprovação de suas descobertas. Cabendo ao aluno pensar e descobrir soluções e respostas adequadas aos problemas e questões, pedindo ajuda ao professor sempre que necessário. O professor se concentra no processo de elaboração das soluções ao problema ou questão exposta, e não na resposta em si, estimulando os alunos a apresentarem soluções e respostas adequadas (ROSAS, 1995).

Essa escolha justifica-se pela busca por integrar o conhecimento intelectual, aqui representado pela tomada de consciência de alguns princípios que regem os movimentos, com a habilidade criativa inata e espontânea de movimento na criança (LABAN, 1948/1990).

Partindo-se da singularidade apresentada na temática desta pesquisa, e diante da compreensão de que “é no campo da subjetividade e do simbolismo que se afirma a abordagem qualitativa” (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 244), esta pesquisa utilizou-se da videogravação como instrumento de coleta de dados, visto os ganhos observacionais possíveis, como já foi dito anteriormente, uma vez que possibilitou recorrer-se ao material coletado, tal como ele ocorreu na situação de coleta, quantas vezes foram necessárias, de modo a ampliar a precisão e a capacidade de apreensão e análise do fenômeno investigado (CARVALHO *et al*, 1996; PEDROSA; CARVALHO, 2005). Esse instrumento enquadra-se aqui com a perspectiva de investigar e analisar processos, e também pela própria possibilidade de interação do pesquisador e sujeitos observados, principalmente quando se tratam de crianças em seus contextos cotidianos.

Foram realizadas 8 sessões de videogravação, com uma média aproximada de 29 minutos, totalizando aproximadamente 10 horas e 45 minutos de material coletado.

A subjetividade do movimento corporal não é algo fácil de ser observado e analisado, pois um movimento dificilmente conseguirá traduzir tudo o que de intrínseco está por trás deste, sendo menos movimento do que o que propriamente está de forma intrínseca e simbólica agregado a este (WALLON, 1942/2008; LABAN, 1950/1978). E também porque um mesmo movimento corporal, realizado em distintos momentos, pode diferir em significações. Mas algumas pistas podem ser percebidas nos esforços de quem desempenha os movimentos, como o ritmo e a tensão (Cf. Capítulo II).

Para coletar, então, dados onde esses impulsos internos pudessem ser identificados e analisados através da realização de elementos do movimento dançante, seguiu-se o procedimento abaixo:

1º dia: Foi proposta às crianças a realização de alguns movimentos básicos como andar, saltar, girar e rolar, em diferentes velocidades (rápido, moderado e devagar), planos (alto, médio e baixo), amplitude (grande, normal e pequeno) e direções (frente, trás e lados), possibilitando a conscientização de movimentos básicos que pudessem ser utilizados de forma dançante. As músicas instrumentais utilizadas do CD *Clássico para Crianças* serviram apenas como plano de fundo para a realização das atividades.

2º dia: Continuação da proposta de realização de movimentos básicos, acrescidos de interpretação de sentimentos, animais e situações cotidianas, extraídas das histórias utilizadas da *Coleção Cenas da Infância (Medo no Escuro¹⁷ e A Música dos Bichos¹⁸)*, possibilitando a movimentação espontânea e imitativa. As músicas instrumentais utilizadas serviram apenas como plano de fundo para a realização das atividades.

3º dia: Apresentação da história *Medo no Escuro*, possibilitando a familiarização das crianças com esta, e estimulando a apropriação e a expressão oral e corporal ao incitar questionamentos explicações e interpretações, na tentativa de iniciar a construção de

¹⁷ “Esta noite está difícil dormir. / Estou sentindo uma estranha sensação. / Ouço barulho, imagino coisas. / Acho que tem alguém debaixo do meu colchão. / Posso ouvir a minha respiração. / Não consigo ver nada tamanha é a escuridão! / Vou escorregar pra debaixo da coberta / e gritar para a mamãe! Será que ela desperta? / Não sei, não... Acho que vou encarar. / Vou enfrentá-lo com bravura, sem medo e sem chorar! / Não sei, não... Acho que não vai dar. / É melhor chamar a mamãe... / ...e nos seus braços logo nanar.” (James Missé)

¹⁸ “O gato Raimundo toca pra todo mundo. / Ele toca violão: Blim blim blão, blim blim blão! / O macaco Nicolau toca berimbau. / A macacada joga capoeira lá no fundo do quintal. / A girafa Carola toca castanhola. / Todas as girafas dançam de camisola. / O jabuti Neco toca reco-reco / Vai tocando e encantando com seu instrumento predileto. / A onça Consuelo toca pandeiro. / Sai todo mundo cantando um samba bem maneiro. / O burro Adamastor é um grande cantor. / Ele deixou mesmo de zurrar e agora não para de cantar. / A música é mesmo maravilhosa! Nos faz cantar e emocionar. / Com bicho ou sem bicho, às vezes faz rir e até chorar!” (James Missé)

uma sequência coreográfica. A música utilizada durante todo este momento foi *Medo no Escuro*.

4º dia: Continuação das mesmas atividades do 3º dia.

(Neste ponto aqui ocorreram os ajustes na programação das atividades, como descrito no início deste capítulo.)

5º dia: Continuação da construção da sequência coreográfica da música *Medo no Escuro*, familiarização, apropriação e expressão da história e música *A Música dos Bichos*, estimulando a livre expressão desta, a partir, ou não, de movimentos vivenciados nos 1º e 2º dias. Também foi utilizada uma música clássica instrumental (faixa 07 do CD *Clássico para Crianças*), estimulando a livre expressão dançada.

6º dia: Movimentação em músicas diversas, seja coreografada (*Medo no Escuro*) ou em livre expressão (*A Música dos Bichos*, 3 cantigas populares – Pintinho Amarelinho¹⁹, A Formiguinha²⁰, e A Dona Aranha²¹) e 3 músicas clássicas instrumentais (faixas 07, 11 e 25 do CD *Clássico para Crianças*).

7º dia: Repetição das atividades do 6º dia, alterando-se as Cantigas Populares (Atirei o pau no gato/Não atire o pau no gato²², Borboletinha²³, e O sapo não lava o pé²⁴).

8º dia: Apresentação da sequência coreográfica por cada grupo, da música *Medo no Escuro*, tendo os outros como espectadores, e livre expressão de todas as crianças

¹⁹ “Meu pintinho amarelinho / cabe aqui na minha (na minha mão). / Quando quer comer bichinhos / com seus pezinhos ele cisca o chão. / Ele bate as asas, ele faz „piu-piu“, / mas tem muito medo é do gavião.” (Cantiga de domínio público)

²⁰ “Fui ao mercado comprar café e a formiguinha subiu no meu pé. / E eu sacudi, sacudi, sacudi, mas a formiguinha não parava de subir. / Fui ao mercado comprar batata roxa e a formiguinha subiu na minha coxa. / E eu sacudi, sacudi, sacudi, mas a formiguinha não parava de subir. / Fui ao mercado comprar jerimum e a formiguinha subiu no meu bumbum. / E eu sacudi, sacudi, sacudi, mas a formiguinha não parava de subir. / Fui ao mercado comprar melão e a formiguinha subiu na minha mão. / E eu sacudi, sacudi, sacudi, mas a formiguinha não parava de subir. / Fui ao mercado comprar um giz e a formiguinha subiu no meu nariz. / E eu sacudi, sacudi, sacudi, mas a formiguinha não parava de subir.” (Cantiga de domínio público)

²¹ “A Dona Aranha subiu pela parede, / veio a chuva forte e a derrubou. / Já passou a chuva, o sol já vai surgindo, / e a Dona Aranha continua a subir. / Ela é teimosa e desobediente, / sobe, sobe, sobe e nunca está contente. / A Dona Aranha desceu pela parede, / veio a chuva forte e a derrubou. / Já passou a chuva, o sol já vai surgindo, / e a Dona Aranha continua a descer. / Ela é teimosa e desobediente, / desce, desce, desce e nunca está contente.” (Cantiga de domínio público)

²² “Atirei o pau no gato-to, / mas o gato-to não morreu-rreu-rreu. / Dona Chica-ca admirou-se-se / do berro, do berro, do berro que o gato deu: „Miau!” / Não atire o pau no gato-to, / porque isso-ssô não de faz-faz-faz. / O gatinho-nho é nosso amigo-go. / Não devemos maltratar os animais jamais!” (Cantiga de domínio público)

²³ “Borboletinha tá na cozinha / fazendo chocolate para a madrinha. / Poti-poti, perna de pau, / olho de vidro e nariz de pica-pau.” (Cantiga de domínio público)

²⁴ “O sapo não lava o pé, / não lava porque não quer. / Ele mora lá na lagoa, / não lava o pé porque não quer. / Mas que chulé! / A sapa na lava a pá, / na lava parqua nãa quar. / Ala Mara lá na lagaa, / nãa lava a pá parqua nãa quar. / Mas qua chalá! / E sepe nee leve e pé, / nee leve perque nee quer. / Ele mere lé ne lequee, / nee leve e pé perque ne quer. / Mês que chelé! / I sipi nii livi i pí, / nii livi pirqui ni quir. / Ili miri li ni liguii, / nii livi i pí pirqui nii quir. / Mis qui chilí! / O sopo nõo lovo o pó, / nõo lovo porquo nõo quor. / Olo moro ló no logoo, / nõo lovo o pó porquo nõo quor. / Mos quo choló! / U supu nuu luvu u cu, nuu luvu purqu nuu qur. / Ulu muru lú nu luguu, / nuu luvu u pú purqu nuu qur. / Mus qu chulé!” (Cantiga de domínio público)

juntas de Cantigas Populares (Pintinho Amarelinho, A formiguinha, A Dona Aranha, Atirei o pau no gato/Não atire o pau no gato, Borboletinha, e Eu danço Pop-Pop²⁵) e música instrumental (faixa 07 do CD *Clássico para Crianças*).

3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Depois de efetuadas as etapas desse método, como acima descrito, encontramos com os registros em mãos. E, mesmo havendo toda uma programação e organização para analisá-los, não diferente de algumas outras pesquisas, muitas delimitações tiveram que ocorrer a fim de se dar conta da proposta aqui apresentada.

E, como já prenunciado, por repetidas vezes pusemo-nos a assistir aos vídeos gravados, com a finalidade de emergir destes possíveis dados relevantes e apropriados para serem analisados neste trabalho, com base em nossa fundamentação teórica, atentando-nos para os movimentos dançantes, regulados e compartilhados, na busca por alçar destes, pistas que possibilitassem a elucidação das significações emergidas nesse contexto.

Encontrados eventos, ou episódios, com as características descritas no parágrafo anterior, estes foram recortados das sessões de videogravação, descritos, e por fim, analisados qualitativamente.

Levando em consideração o episódio como “uma seqüência interativa clara e conspícua, ou trechos do registro em que se pode circunscrever um grupo de crianças a partir do arranjo que formam e/ou da atividade que realizam em conjunto” (PEDROSA; CARVALHO, 2005, p. 432), e considerando-se também os conceitos de campo interacional, interação e regulação descritos no capítulo II deste trabalho, deparamo-nos com uma situação interessante: devido à nossa proposta ser em forma de Oficina de dança e criação, com pequenos grupos de cinco crianças, verificamos que em praticamente todas as situações videogravadas há uma interação clara, seja em díade, tríade ou no grupo como um todo, e os arranjos formados durante as atividades possibilitaram a interação atuante de todos, não

²⁵ *Põe a mãozinha pra frente, / Põe a mãozinha pro lado. / Põe a mãozinha pra frente. / Balanço e ele adora. / Eu danço Pop Pop. / Eu danço Pop Pop. / Eu danço Pop Pop. / Assim é bem melhor. / Põe o pezinho pra frente. / Põe o pezinho pro lado. / Põe o pezinho pra frente. / Balanço e ele adora. / Eu danço Pop Pop. / Eu danço Pop Pop. / Eu danço Pop Pop. / Assim é bem melhor. / Põe a cabeça pra frente. / Põe a cabeça pro lado. / Põe a cabeça pra frente. / Balanço e ele adora. / Eu danço Pop Pop. / Eu danço Pop Pop. / Eu danço Pop Pop. / Assim é bem melhor. / Põe o bumbum para frente. / Põe o bumbum para o lado. / Põe o bumbum para frente. / Balanço e ele adora. / Eu danço Pop Pop. / Eu danço Pop Pop. / Eu danço Pop Pop. / Assim é bem melhor. / Põe o corpinho pra frente. / Põe o corpinho pro lado. / Põe o corpinho pra frente. / Balanço e ele adora. / Eu danço Pop Pop. / Eu danço Pop Pop. / Eu danço Pop Pop. / Assim é bem melhor.” (Cantiga de domínio público)*

necessariamente com movimentos dançantes, mas com evidente interação.

Encontramo-nos, então, diante de um número não favorável ao tempo destinado para construção deste trabalho. Pomo-nos, então, a restringir, e para isso foi necessário estabelecerem-se aspectos úteis de serem focalizados em nossa análise, para que o problema de pesquisa (ver capítulo I) pudesse ser respondido.

Então, perguntas foram estabelecidas em função deste foco, visto que “o critério de seleção para recorte dos episódios é sempre feito em função das perguntas focalizadas e dos objetivos de análise” (MEDEIROS, 2011, p. 38).

Por esta pesquisa se tratar de uma análise de processos de significação do movimento dançante, inicialmente procuramos observar trechos em que o movimento dançante se tornasse evidente. Em seguida, nos trechos selecionados, buscamos evidências de construção desses movimentos dançantes durante a interação das crianças, ou seja, procuramos pistas que tornassem evidentes a regulação entre os sujeitos da pesquisa durante criação e desempenho dos movimentos dançantes.

Apesar de reconhecermos que dentro de um campo interacional as regulações não necessariamente são conscientes, pois um componente pode ser regulado por outro, sem que este outro promova alguma ação evidente que justifique uma regulação, e que o próprio fato de um componente estar num campo interacional já regula o outro, optamos por considerar, para fins desse trabalho, apenas as regulações evidenciadas a partir da utilização de dois determinados órgãos dos sentidos: os olhos; o olhar; a visão; o ato de observar a ação do outro ante sua tomada de decisão em imitar, ou reestruturar o que lhe foi captado a partir de sua orientação da atenção. E a audição, focando os estímulos audíveis que de alguma forma incitaram ou intervíram na criação e desempenho dos movimentos dançantes. Assim, buscamos ações evidentes, e não supostas.

Com base nos recortes selecionados em que o movimento dançante e a interação apresentaram-se de forma evidente, procuramos observar os trechos ressaltando as seguintes questões:

- a) Qual foi o movimento dançante realizado (classificação)?
- b) O que (partes do corpo) e como se move?
- c) Quem e/ou com quem se move?
- d) Onde (localização) e por que se move (intensões, motivações)?
- e) A partir de que informação iniciou-se a construção do referido movimento dançante?
- f) A orientação atencional, através do olhar, estava direcionada para quem?

- g) Dentre os sujeitos envolvidos no processo interacional, quem desempenhou o gesto expressivo espontâneo (inicial), e quem imitou, seja de forma idêntica ou com alterações?
- h) Qual(quais) capacidade(s) foi(ram) identificada(s) no desempenho do referido movimento dançante?
- i) Houve *feedback* externo evidente? Se houve, como ele influenciou no desempenho do movimento dançante?
- j) Como o movimento foi desenvolvido (desde o surgimento até o produto final)?
- k) Que pistas nos dão indícios sobre a emoção, pensamento ou significados atribuído ao movimento dançante?
- l) Qual o trecho da música evidenciado no momento da realização desse movimento dançante? Influenciou o movimento?
- m) Há um subtexto coreológico identificável? Se sim, qual?
- n) É possível inferir que esse movimento pertença a um vocabulário prévio da criança que o realiza? Se sim, por quê?
- o) É possível inferir que o sentido desse movimento pertença a um repertório de signos já existente na criança que o desempenha? Se sim, por quê?

Diante desta análise inicial sobre os movimentos dançantes encontrados, uma quantidade muito grande de episódios curtíssimos foi encontrada, com bases tão distintas que percebemos uma inviabilidade em contemplarem-se todos neste trabalho. Optamos, então, por utilizar apenas os trechos recortados das criações de movimentos dançantes em *A Música dos Bichos* e na música instrumental (faixa 07 do CD *Clássico para crianças*), por percebermos que nestes momentos encontramos maior incidência de movimentos desempenhados com tempo de construção e interação relativamente importantes para nossa análise. Levamos em consideração também a qualidade/clareza dos movimentos desempenhados nesses dois momentos da oficina.

Essa restrição nos possibilitou estabelecermos, ao final, uma breve análise comparativa entre os três distintos grupos.

Importante ressaltar que nós consideramos o início de cada episódio a partir de um evento desencadeador do processo de construção do movimento dançante, e o final, quando o movimento foi interrompido, independentemente da circunstância. Sendo extremamente necessário percebermos a interação das crianças nesse trecho e como essa interação interferiu na construção do referido movimento dançante.

Faz-se necessário também pontuar que um *dado* não o é após ter sido coletado. Os

fenômenos existem, o movimento dançante existe independente de qualquer coleta de dados. Nós, pesquisadores, apenas observamos o fenômeno já existente e atribuímos-lhe a qualidade de *dado* de uma determinada pesquisa que em sua essência, normalmente, emerge da necessidade de uma compreensão mais minuciosa e complexa sobre o que já existe, mas ainda não se compreende em sua totalidade, e talvez nem cheguemos a esgotar tal compreensão. Mas, nosso objetivo enquanto pesquisadores é o de poder contribuir de forma significativa, retornando para a sociedade uma possível resposta para o que dela foi retirado para análise, o *dado*.

E, a partir do fenômeno observado e analisado, podemos inferir, sob um olhar direcionado pela base teórica aqui adotada, considerações sobre a relevância de tal fenômeno em nossa sociedade. E para isso, as perguntas formuladas para nos orientar na análise das cenas dos episódios possibilitaram saltar aos nossos olhos as informações necessárias para responder a questão norteadora desta pesquisa, qual seja: como crianças de 2 a 4 anos significam seus movimentos dançantes durante a interação com seus co-específicos?

3.6 APRESENTAÇÃO NUMÉRICA DO MATERIAL OBSERVADO E CRITÉRIOS DE SELEÇÃO PARA ANÁLISE DOS MOVIMENTOS DANÇANTES

Optamos por apresentar aqui, de forma organizada, informações sobre os trechos que nos serviram para uma observação e descrição inicial, com a finalidade de encontrar os movimentos dançantes a serem analisados em seus processos de construção de significações na interação das crianças. Essa apresentação possibilita o leitor avaliar o extenso material de análise que produzimos nas oficinas. Ressaltamos que optamos primeiramente por observar um trecho que apresentasse um texto coreológico, e dentre as músicas com esse caráter, optamos por *A Música dos Bichos*, pelo fato de, nesta, as crianças, sujeitos dessa pesquisa, terem demonstrado mais motivação e variedade de movimentação dançada. A segunda opção foi a música instrumental (faixa 07 do CD *Clássico para Crianças*), por esta também, aparentemente, ter motivado mais as crianças a se movimentarem de forma dançante, talvez, devido ao seu ritmo animado e com variações. O resultado foi o seguinte:

Tabela 03 – Tabela sobre os trechos que nos serviram para uma observação e descrição inicial, com a finalidade de encontrar os movimentos dançantes a serem analisados em seus processos de construção de significações na interação das crianças.

Grupo	Trecho	Descrição	Duração	Sessão
I	01	Apresentação às crianças de <i>A Música dos Bichos</i> , com contação da história e primeiras exposições de movimentos dançantes criados pelas crianças para esta música.	8 min e 21 seg (19:00 – 27:21)	24 de agosto de 2011
	02	Primeiro contato das crianças com a <i>música instrumental</i> e primeiras exposições de movimentos dançantes criados pelas crianças para esta música.	2 min e 47 seg (27:25 – 30:07)	24 de agosto de 2011
	03	Segundo contato das crianças com <i>A Música dos Bichos</i> e continuação da criação e realização, pelas crianças, dos movimentos dançantes para esta música.	2 min e 4 seg (8:05 – 10:09)	26 de agosto de 2011
	04	Segundo contato das crianças com a <i>música instrumental</i> e continuação da criação e realização, pelas crianças, dos movimentos dançantes para esta música.	2 min e 47 seg (15:45 – 18:32)	26 de agosto de 2011
	05	Terceiro contato das crianças com <i>A Música dos Bichos</i> e continuação da criação e realização, pelas crianças, dos movimentos dançantes para esta música.	2 min e 6 seg (7:35 – 9:41)	29 de agosto de 2011
	06	Terceiro contato das crianças com a <i>música instrumental</i> e continuação da criação e realização, pelas crianças, dos movimentos dançantes para esta música.	3 min e 1 seg (17:22 – 20:23)	29 de agosto de 2011
II	07	Apresentação às crianças de <i>A Música dos Bichos</i> , com contação da história e primeiras exposições de movimentos dançantes criados pelas crianças para esta música.	9 min e 56 seg (18:30 – 28:26)	24 de agosto de 2011
	08	Primeiro contato das crianças com a <i>música instrumental</i> e primeiras exposições de movimentos dançantes criados pelas crianças para esta música.	2 min e 34 seg (28:42 – 31:16)	24 de agosto de 2011
	09	Segundo contato das crianças com <i>A Música dos Bichos</i> e continuação da criação e realização, pelas crianças, dos movimentos dançantes para esta música.	3 min e 45 seg (10:10 – 13:55)	26 de agosto de 2011
	10	Segundo contato das crianças com a <i>música instrumental</i> e continuação da criação e realização, pelas crianças, dos movimentos dançantes para esta música.	2 min e 41 seg (20:20 – 23:01)	26 de agosto de 2011
	11	Terceiro contato das crianças com <i>A Música dos Bichos</i> e continuação da criação e realização, pelas crianças, dos movimentos dançantes para esta música.	4 min e 5 seg (11:51 – 15:56)	29 de agosto de 2011
	12	Terceiro contato das crianças com a <i>música instrumental</i> e continuação da criação e realização, pelas crianças, dos movimentos dançantes para esta música.	2 min e 46 seg (22:12 – 24:58)	29 de agosto de 2011

Continuação da Tabela 03 – Tabela sobre os trechos que nos serviram para uma observação e descrição inicial, com a finalidade de encontrar os movimentos dançantes a serem analisados em seus processos de construção de significações na interação das crianças.

III	13	Apresentação às crianças de <i>A Música dos Bichos</i> , com contação da história e primeiras exposições de movimentos dançantes criados pelas crianças para esta música.	11 min e 26 seg (15:48 – 27:14)	24 de agosto de 2011
	14	Primeiro contato das crianças com a <i>música instrumental</i> e primeiras exposições de movimentos dançantes criados pelas crianças para esta música.	2 min e 45 seg (27:15 – 30:00)	24 de agosto de 2011
	15	Segundo contato das crianças com <i>A Música dos Bichos</i> e continuação da criação e realização, pelas crianças, dos movimentos dançantes para esta música.	3 min e 51 seg (9:47 – 13:38)	26 de agosto de 2011
	16	Segundo contato das crianças com a <i>música instrumental</i> e continuação da criação e realização, pelas crianças, dos movimentos dançantes para esta música.	3 min e 4 seg (21:54 – 24:58)	26 de agosto de 2011
	17	Terceiro contato das crianças com <i>A Música dos Bichos</i> e continuação da criação e realização, pelas crianças, dos movimentos dançantes para esta música.	4 min e 22 seg (9:04 – 13:26)	29 de agosto de 2011
	18	Terceiro contato das crianças com a <i>música instrumental</i> e continuação da criação e realização, pelas crianças, dos movimentos dançantes para esta música.	2 min e 51 seg (21:35 – 24:26)	29 de agosto de 2011

Fonte: O autor.

Com os trechos, acima descritos, recortados, realizamos uma observação minuciosa com o objetivo de elencar os movimentos dançantes encontrados, para que então pudéssemos, através de critérios de seleção, escolher e recortar os episódios que nos serviram como base para análise qualitativa dos processos de significação destes. Inicialmente encontramos 130 movimentos dançantes, como podemos ver na tabela abaixo, cujas descrições não estão levando em consideração pequenas variações de desempenho, na tentativa de agrupar ao máximo os movimentos de desempenho semelhante.

Tabela 04 – Tabela dos movimentos dançantes encontrados nos recorte observados.

Legenda: 1a = Grupo 1 em <i>A Música dos Bichos</i> ; 1b = Grupo 1 em música instrumental; 2a = Grupo 2 em <i>A Música dos Bichos</i> ; 2b = Grupo 2 em música instrumental; 3a = Grupo 3 em <i>A Música dos Bichos</i> ; 3b = Grupo 3 em música instrumental; 1 / 2 – 3 / 4 – 5 / ≥ 6 = número de realizações encontradas.				
Nomeação e/ou descrição sucinta do movimento dançante observado	Grupo em frequência de aparição			
	1	2 - 3	4 - 5	≥ 6
1. Abertura dos braços com elevação da perna ao lado	1a			
2. Andar (em direção aleatória ou em círculo)		3b	1b; 2a	2b
3. Andar + bater palmas (deslocamento lateral das mãos)		1b		
4. Andar + sacudir os braços	2b	1b		
5. Andar balançando os braços para frente e para trás	2b			

Continuação da Tabela 04 – Tabela dos movimentos dançantes encontrados nos recorte observados.

6. Andar com mãos nos olhos (como segurando binóculos)	2b			
7. Andar erguendo ligeiramente as pernas ao lado, de forma alternada	2b	3b		
8. Arremessar algo	1a			
9. Arremesso dos braços e de uma perna à frente	1b			
10. Balanço alternado dos braços (lateral)	2b			
11. Balanço dos braços (lateral) + saltitos + deslocamento		2b		
12. Balanço dos braços como se estivesse dançando com alguém (um braço flexionado e o outro estendido)	2b			
13. Balanço dos braços como voando sem deslocamento	2b			
14. Balanço dos braços de um lado para o outro	3b			
15. Balanço lateral do corpo (com ou sem braços na mesma ação)		2a	1a; 1b	2b
16. Balanço lateral do quadril			2b	
17. Balanço lateral do quadril + saltitos + sacudindo os braços	2b	2a		
18. Balanço lateral e alternado do tronco + braços + transferência de peso tirando um dos pés do chão + balanço do quadril	2b			
19. Balanço lateral e alternado do tronco com braços <i>caídos</i> (como cansado)		2b		
20. Balanço rápido do corpo para cima e para baixo (em pé)		1b;	1a; 2a	
21. Balanço rápido do corpo para cima e para baixo (sentado nas pernas)	3a			
22. Bater as palmas das mãos da <i>facilitadora</i> , segurando-as		2b		
23. Bater com as mãos na parede (de frente) e cair sentado no chão, realizando um semigiro		2b		
24. Bater de palmas com mãos em afastamento lateral destas	3a	1a; 2a	1b	
25. Bater um pé só no chão repetidamente	2b			
26. Cair para frente (com quatro apoios no chão)	2b; 3b	2a	1b	
27. Cair sentado		1a; 1b		
28. Cair sentado e dar um giro com o bumbum no chão	3a			
29. Cantando com microfone (mão fechada próxima à boca)	1a		2a	
30. Capoeira (circundação da perna elevada à frente do corpo)				2a
31. Chorar (mãos fechadas nos olhos, ou dedo mostrando lágrima caindo, ou tronco e braços caindo)		3a		1a; 2a
32. Chute para frente		1b		
33. Colocar as duas mãos na parede, erguendo uma perna atrás	3b			
34. Colocar as duas mãos no chão e os dois pés na parede, com barriga para baixo		3b		
35. Contração do tronco e braços à frente, com semiflexão e extensão rápida das pernas	2b			
36. Correr (direção aleatória ou em círculo)	3a		1b; 3b	2b
37. Correr + saltitar			2a	
38. Correr girando e flexionando uma perna atrás, alternadamente	2b			
39. Correr levantando pernas alternadas e flexionadas ao lado do corpo	3b			
40. Correr no lugar + sacudir dos braços		2a		
41. Correr (deslocando-se) sacudindo os braços	2b			
42. De quatro apoios (mãos + pés), com barriga para cima, tentando se deslocar		3b		

Continuação da Tabela 04 – Tabela dos movimentos dançantes encontrados nos recorte observados.

43. De quatro ou seis apoios no chão (mãos + pés + joelhos), girando o corpo até sentar-se		3b		
44. De quatro ou três apoios no chão (2 mãos + 1 pé + 1 joelho) levantando uma perna atrás		2b	3b	
45. De quatro ou três apoios no chão (2 mãos + 1 pé + 1 joelho) levantando uma perna atrás, deslocando-a para o lado até sentar-se	2b; 3b			
46. Deitar de barriga para baixo	2a			
47. Deitar segurando uma perna estendida ao alto	3a			
48. Engatinhar com ou sem joelhos no chão	2a; 2b			
49. Enrolar os braços à frente e/ou para cima do corpo, rapidamente		3b		
50. Erguer e abaixar as duas mãos unidas	3a			
51. Erguer os pés ao mesmo tempo, com as duas mãos no chão (como <i>plantando bananeira</i>)			3b	
52. Erguer pernas ao lado do corpo (alternadas)	3b	2a		
53. Erguer pernas e braços, sacudindo-os, estando deitado no chão de barriga para cima	3b			
54. <i>Escalando</i> a parede com as mãos e pulando	3b			
55. Estrelinha (realização de giro com mãos no chão e erguendo as pernas)		3b		
56. Flexão rápida de um dos braços com dedo apontando	1a; 1b			
57. Flexão rápida dos braços à frente do corpo	1a; 1b	2a		
58. Galoppear	2b	3a		
59. Giro sentado com o bumbum em contato com o chão	3b			
60. Giros do corpo todo em mais de 180° (em pé)	3a	2b	2a	
61. Giros do corpo todo em até 180° (semigiros em pé, ou meio giro)		1a; 2b		
62. Giros no chão (de três ou quatro apoios), com uma ou duas mãos no chão e barriga para baixo		2a	3b	
63. Giros sequenciais com braços abertos				3b
64. Giros sequenciais com braços em arco, acima da cabeça (tipo bailarina)			3b	
65. Giros sequenciais com movimentos aleatórios dos braços		3b		
66. Inclinação aleatória do tronco e cabeça	2b			
67. Inclinação do corpo todo com perda de equilíbrio	2b			
68. Inclinação do tronco, para trás, estando sentado	3b			
69. Inclinação lateral do tronco com braços estendidos nos respectivos lados	2a			
70. Inclinação lateral do tronco com uma perna levantada atrás	1b			
71. Levantamento lateral e alternado das pernas		2a		
72. Marcha em deslocamento com braços erguidos e estáticos	2b			
73. Marcha sem sair do lugar, com as mãos como escalando a parede	3b			
74. Marchar		1b	2b; 3b	
75. Marchar + sacudir dos braços aleatoriamente		2b		
76. Mexendo num caldeirão (em pé com movimento circular dos braços)	3b			
77. Mostrando a roupa com dedos pinçados nesta	3a			
78. Onça (mãos em garras e careta de ataque)		2a	3a	

Continuação da Tabela 04 – Tabela dos movimentos dançantes encontrados nos recorte observados.

79. Ondulação do corpo (“dançam”)	3a			
80. Pausa com pés, uma mão no chão e a outra estendida para cima	3a			
81. Pausa, tipo estátua, com braços flexionados nas diagonais frontais do corpo		2b		
82. Pernas afastadas (ajoelhado), tronco inclinado para trás e braços flexionando e estendendo rapidamente (como tocando guitarra)	3a			
83. Pernas afastadas (em pé), tronco inclinado para trás e braços flexionando e estendendo rapidamente (como tocando guitarra)		3a		
84. Pular e acocorar		1a		
85. Pular e cair com quatro a seis apoios no chão (mãos + pés + joelhos)		2a; 2b		
86. Pular na parede		3a		
87. Pular num pé só	3b	2b		
88. Pulo + sacudir aleatório de braços	1b			
89. Pulo com os dois pés paralelos		2a; 3b	1a; 1b; 2b	
90. Rodando no lugar como se estivesse de mãos dadas com alguém	2b			
91. Rodar de mãos dadas em dupla			1b	2b
92. Sacudir aleatório dos braços	3b	1a; 2b		1b
93. Sacudir das mãos	1a; 1b			
94. Sacudir dos braços + pulo com os dois pés		1b		
95. Sacudir dos braços estendido à frente do corpo	3b			
96. Sacudir dos braços para cima estando deitado de barriga pra cima	3a			
97. Sacudir do corpo todo (em pé)		3a		
98. Saltitar com deslocamento ou correr + cantando		3a		
99. Saltitar com deslocamento ou correr + tocando berimbau		3a		
100. Saltitar com deslocamento ou correr + tocando castanholas	3a			
101. Saltitar com deslocamento ou correr + tocando pandeiro		3a		
102. Saltitar com deslocamento ou correr + tocando reco-reco	3a			
103. Saltitar com deslocamento ou correr + tocando violão		3a		
104. Saltitar com deslocamento + sacudindo os braços aleatoriamente				3b
105. Saltitos (com ou sem braços erguidos) com alternância de pernas de apoio			2b	
106. Saltitos com deslocamento e mãos na cintura	3b			
107. Saltitos com os pés paralelos	2b			
108. Saltitos com ou sem deslocamento + sacudir de 1 ou 2 mãos, com ou sem transferência de peso			2a	
109. Saltitos erguendo ligeiramente as pernas ao lado, de forma alternada	2b			
110. Salto com queda deitado de barriga para cima	3b			
111. Salto de um pé para o outro	2a			
112. Salto grande com expansão dos membros	3a			
113. Samba (movimento rápido com alternância dos pés e balanço ou não do quadril e tronco)	1a; 3a		2a	
114. Segurar o dedo da <i>facilitadora</i> , que está ajoelhada, e girar ao redor dela		3b		

Continuação da Tabela 04 – Tabela dos movimentos dançantes encontrados nos recorte observados.

115. Sentado e balançando os braços estendidos rapidamente à frente do corpo	3b			
116. Sentado, movimentando lentamente a mão de um lado para o outro (como olhando para um espelho)		3b		
117. Subir e descer o degrau da sala		2b		
118. Tocando berimbau (uma mão espalmada ou dedo, passando pela outra mão espalmada)		2a; 3a		
119. Tocando castanholas (abrir e fechar rápido das mãos)				2a; 3a
120. Tocando castanholas + deslocamento saltitando + balanço rápido do tronco para os lados	2a			
121. Tocando castanholas + inclinação lateral do tronco com braços estendidos nos respectivos lados	2b			
122. Tocando pandeiro (bater de palmas de cima para baixo, ou esfregando uma mão na outra)		1a; 3a		2a
123. Tocando reco-reco (mão passando na outra mão ou no braço)			1a; 3a	2a
124. Tocando violão (mão passando na barriga, com ou sem o outro braço estendido ao lado)				1a; 2a; 3a
125. Tocando violão + samba	2a			
126. Tocar os pés à frente, alternados	1a			
127. Torção do tronco de um lado para o outro, alternadamente	2b			
128. Transferência de peso de todo o corpo de forma sutil	2b			
129. Trenzinho com mãos no ombro da criança da frente	1b			
130. Vestir-se (puxando parte da roupa)	1a; 1b			

Fonte: O autor.

Poderíamos, a partir dos dados desta tabela, estabelecer diferentes tipos de análises quantitativas do movimento dançante e inferir diversas considerações, contudo, nossa análise é qualitativa, o que nos demandou selecionar os movimentos a serem analisados restringindo-os minuciosamente, sob o ponto de vista de processo de construção de significações na interação das crianças.

Em virtude disso, procuramos estabelecer alguns critérios de escolha. O primeiro critério sugerido foi o de selecionar os movimentos que fossem encontrados nos três grupos observados, o que nos possibilitaria uma análise também comparativa, sem levar em consideração a quantidade de aparições desses movimentos durante as oficinas. E deparamo-nos com o seguinte resultado:

Tabela 05 – Tabela dos movimentos dançantes presentes nos três grupos analisados.

Nomeação e/ou descrição sucinta do movimento dançante observado	Grupo em frequência de aparição			
	1	2 - 3	4 - 5	≥ 6
1. Andar (em direção aleatória ou em círculo)		3b	1b; 2a	2b
2. Balanço lateral do corpo (com ou sem braços na mesma ação)		2a	1a; 1b	2b
3. Bater de palmas com mãos em afastamento lateral destas	3a	1a; 2a	1b	

Continuação da Tabela 05 – Tabela dos movimentos dançantes presentes nos três grupos analisados.

4. Cair para frente (com quatro apoios no chão)	2b; 3b	2a	1b	
5. Correr (direção aleatória ou em círculo)	3a		1b; 3b	2b
6. Giros do corpo todo em mais de 180° (em pé)	3a	2b	2a	
7. Sacudir aleatório dos braços	3b	1a; 2b		1b

Fonte: O autor.

Nesse momento surgiu o seguinte impasse: apenas um dos movimentos descritos foi encontrado nos três grupos, no trecho de *A Música dos Bichos* (observar na tabela 05 o movimento de número 3). Entretanto, no trecho da música instrumental encontramos quatro movimentos contemplados nos três grupos (Observar na tabela 05 os movimentos de número 1, 4, 5 e 7).

Então nos deparamos com o seguinte problema: o mais viável seria analisarmos movimentos que foram realizados por várias crianças do grupo, o que possibilitaria uma análise do processo interacional e as regulações evidenciadas, então, o movimento de número 3 (tabela 05) de *A Música dos Bichos* foi excluído, assim como os movimentos de número 4 e 7 (tabela 05) da música instrumental. Permanecemos agora com apenas dois movimentos dançantes enquadrados nos primeiros critérios estabelecidos, o movimento 1 e 5 (tabela 05) da música instrumental. Percebemos que com esse critério de seleção, não estaríamos contemplando as músicas com texto coreológico.

Diante desse fato, optamos por observar os movimentos mais representativos de cada grupo, tanto em *A Música dos Bichos* quanto na música instrumental, sem que este, necessariamente, estivesse contemplado nos três grupos analisados. Para isso estes teriam que aparecer 4 vezes ou mais. Então encontramos 30 movimentos que contemplaram este critério. Alçamos o seguinte resultado:

Tabela 06 – Tabela do quantitativo de movimentos dançantes mais incidentes (com 4 ou mais aparições) em cada grupo analisado, dos trechos observados.

	<i>A Música dos Bichos</i>	Música instrumental
Grupo 1	6 movimentos dançantes	8 movimentos dançantes
Grupo 2	13 movimentos dançantes	8 movimentos dançantes
Grupo 3	4 movimentos dançantes	8 movimentos dançantes

Fonte: O autor.

Como especificado a seguir:

Tabela 07 – Tabela de descrição dos movimentos dançantes mais incidentes (com 4 ou mais aparições) em cada grupo analisado, dos trechos observados.

Nomeação e/ou descrição sucinta do movimento dançante observado	Grupo em frequência de aparição	
	4 - 5	≥ 6
1. Andar (em direção aleatória ou em círculo)	1b; 2a	2b
2. Balanço lateral do corpo (com ou sem braços na mesma ação)	1a; 1b	2b
3. Balanço lateral do quadril	2b	
4. Balanço rápido do corpo para cima e para baixo (em pé)	1a; 2a	
5. Bater de palmas com mãos em afastamento lateral destas	1b	
6. Cair para frente (com quatro apoios no chão)	1b	
7. Cantando com microfone (mão fechada próxima à boca)	2a	
8. Capoeira (circundação da perna elevada à frente do corpo)		2a
9. Chorar (mãos fechadas nos olhos, ou dedo mostrando lágrima caindo, ou tronco e braços caindo)		1a; 2a
10. Correr (direção aleatória ou em círculo)	1b; 3b	2b
11. Correr + saltitar	2a	
12. De quatro ou três apoios no chão (2 mãos + 1 pé + 1 joelho) levantando uma perna atrás	3b	
13. Erguer os pés ao mesmo tempo, com as duas mãos no chão (como <i>plantando bananeira</i>)	3b	
14. Giros do corpo todo em mais de 180° (em pé)	2a	
15. Giros no chão (de três ou quatro apoios), com uma ou duas mãos no chão e barriga para baixo	3b	
16. Giros sequenciais com braços abertos		3b
17. Giros sequenciais com braços em arco, acima da cabeça (tipo bailarina)	3b	
18. Marchar	2b; 3b	
19. Onça (mãos em garras e careta de ataque)	3a	
20. Pulo com os dois pés paralelos	1a; 1b; 2b	
21. Rodar de mãos dadas em dupla	1b	2b
22. Sacudir aleatório dos braços		1b
23. Saltitar com deslocamento + sacudindo os braços aleatoriamente		3b
24. Saltitos (com ou sem braços erguidos) com alternância de pernas de apoio	2b	
25. Saltitos com ou sem deslocamento + sacudir de 1 ou 2 mãos, com ou sem transferência de peso	2a	
26. Samba (movimento rápido com alternância dos pés e balanço ou não do quadril e tronco)	2a	
27. Tocando castanholas (abrir e fechar rápido das mãos)		2a; 3a
28. Tocando pandeiro (bater de palmas de cima para baixo, ou esfregando uma mão na outra)		2a
29. Tocando reco-reco (mão passando na outra mão ou no braço)	1a; 3a	2a
30. Tocando violão (mão passando na barriga, com ou sem o outro braço estendido ao lado)		1a; 2a; 3a

Fonte: O autor.

Deparamo-nos com um número relativamente grande de movimentos dançantes a serem analisados. Então um segundo critério foi estabelecido, para reduzir este quantitativo: desses movimentos, quais os mais representativos em aparições, com 6 ou mais, o que possibilitaria o envolvimento da maior parte do grupo na construção de tais movimentos. E chegamos ao seguinte resultado, totalizando 13 movimentos:

Tabela 08 – Tabela do quantitativo de movimentos dançantes mais incidentes (com 6 ou mais aparições) em cada grupo analisado, dos trechos observados.

	<i>A Música dos Bichos</i>	Música instrumental
Grupo 1	2 movimentos dançantes	1 movimento dançante
Grupo 2	6 movimentos dançantes	4 movimentos dançantes
Grupo 3	2 movimentos dançantes	2 movimentos dançantes

Fonte: O autor.

Como descrito abaixo:

Tabela 09 – Tabela de descrição dos movimentos dançantes mais incidentes (com 6 ou mais aparições) em cada grupo analisado, dos trechos observados.

Nomeação e/ou descrição sucinta do movimento dançante observado	Grupo em frequência de aparição	
		≥ 6
1. Andar (em direção aleatória ou em círculo)		2b
2. Balanço lateral do corpo (com ou sem braços na mesma ação)		2b
3. Capoeira (circundação da perna elevada à frente do corpo)		2a
4. Chorar (mãos fechadas nos olhos, ou dedo mostrando lágrima caindo, ou tronco e braços caindo)		1a; 2a
5. Correr (direção aleatória ou em círculo)		2b
6. Giros sequenciais com braços abertos		3b
7. Rodar de mãos dadas em dupla		2b
8. Sacudir aleatório dos braços		1b
9. Saltitar com deslocamento + sacudindo os braços aleatoriamente		3b
10. Tocando castanholas (abrir e fechar rápido das mãos)		2a; 3a
11. Tocando pandeiro (bater de palmas de cima para baixo, ou esfregando uma mão na outra)		2a
12. Tocando reco-reco (mão passando na outra mão ou no braço)		2a
13. Tocando violão (mão passando na barriga, com ou sem o outro braço estendido ao lado)		1a; 2a; 3a

Fonte: O autor.

Depois de estabelecido este critério, apenas um grupo teve o seu movimento elencado: o Grupo 1, na música instrumental. Para, então, chegarmos a um movimento em cada segmento (*A Música dos Bichos*; música instrumental), utilizamo-nos da observação dos 13 movimentos encontrados e vislumbramos as possibilidades de riqueza na análise destes, o que nos levou a alterar o movimento desempenhado pelo Grupo 1 também, visto que o *sacudir aleatório dos braços*, apesar de ter tido maior frequência, foi realizado várias vezes pela mesma criança, não havendo interação significativa para nossa análise. Então, chegamos ao seguinte resultado:

Tabela 10 – Tabela dos movimentos dançantes encontrados nos recortes observados com maior incidência de aparição e significativa interação para análise.

	<i>A Música dos Bichos</i>	Música instrumental
Grupo 1	Tocando violão (mão passando na barriga, com ou sem o outro braço estendido ao lado)	Cair para frente (com quatro apoios no chão) ou se jogar no chão
Grupo 2	Capoeira (circundação da perna elevada à frente do corpo)	Rodar de mãos dadas em dupla
Grupo 3	Tocando castanholas (abrir e fechar rápido das mãos)	Giros sequenciais com braços abertos

Fonte: O autor.

No primeiro segmento, todos os movimentos selecionados têm relação com trechos da letra da música em que estão compreendidos, e no segundo, são manifestações espontâneas construídas, provavelmente, a partir do repertório de movimentos que cada criança já possuía antes de se deparar com a situação da Oficina de dança e criação.

3.7 APRESENTAÇÃO DOS EPISÓDIOS SELECIONADOS, OBSERVADOS E ANALISADOS

Apresentamos abaixo uma tabela em que os episódios são nomeados e descritos de forma sucinta, junto aos seus respectivos tempo de duração e sessão de filmagem de onde foram recortados.

Tabela 11 – Tabela de episódios selecionados para observação e análise.

Grupo 1 – segmento I e II					
Nº	Título do episódio	Sinopse	Duração Fragmentada	Sessão de filmagem ²⁶	Tempo total
01	Tocando violão	A facilitadora da oficina lê o livro <i>A Música dos Bichos</i> e as crianças começam a criar movimentos a partir da história. O movimento de <i>tocar violão</i> (mão passando rápida e repetidamente pela barriga) surge nesse contexto, sendo compartilhado por todos os integrantes do grupo, em diversos momentos.	0 min e 44 seg 0 min e 57 seg 2 min e 6 seg 0 min e 38 seg 2 min e 4 seg	Trecho 01 Trecho 01 Trecho 01 Trecho 03 Trecho 05	6 min e 29 seg
04	Jogando-se no chão	Após orientação da facilitadora para as crianças dançarem da maneira que quiserem a música que não tem ninguém cantando, só com instrumentos musicais tocando, as crianças puseram-se a movimentar-se de forma dançada. O movimento de <i>jogar-se no chão</i> surge nesse contexto, em diversos momentos.	0 min e 23 seg 1 min e 44 seg 0 min e 29 seg 0 min e 36 seg 0 min e 26 seg	Trecho 02 Trecho 02 Trecho 04 Trecho 04 Trecho 06	3 min e 38 seg

²⁶ Ver tabela 03 sobre os trechos que nos serviram para uma observação e descrição inicial, com a finalidade de encontrar os movimentos dançantes a serem analisados em seus processos de construção de significações na interação das crianças.

Continuação da Tabela 11 – Tabela de episódios selecionados para observação e análise.

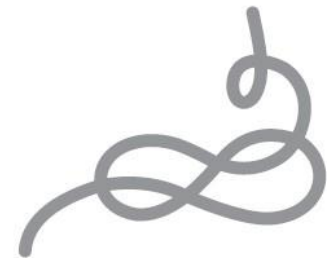
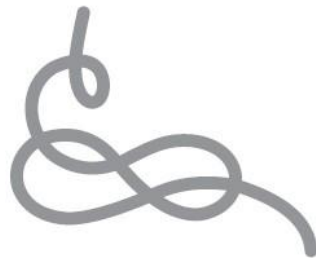
Grupo 2 – segmento I e II					
02	Capoeira	A facilitadora da oficina lê o livro <i>A Música dos Bichos</i> e as crianças começam a criar movimentos a partir da história. O movimento de <i>capoeira</i> (circundação da perna elevada à frente do corpo) surge nesse contexto, sendo compartilhado por todos os integrantes do grupo, em diversos momentos.	1 min e 23 seg 0 min e 32 seg 0 min e 42 seg 0 min e 25 seg 0 min e 14 seg 0 min e 15 seg	Trecho 07 Trecho 07 Trecho 07 Trecho 09 Trecho 09 Trecho 11	3 min e 31 seg
05	Rodar de mãos dadas	Após orientação da facilitadora para as crianças dançarem da maneira que quiserem a música que não tem ninguém cantando, só com instrumentos musicais tocando, as crianças puseram-se a movimentar-se de forma dançada. O movimento de <i>rodar de mãos dadas</i> surge nesse contexto, em diversos momentos.	2 min e 34 seg 0 min e 49 seg 0 min e 51 seg 1 min e 12 seg	Trecho 08 Trecho 10 Trecho 10 Trecho 12	5 min e 26 seg
Grupo 3 – segmento I e II					
03	Tocando castanholas	A facilitadora da oficina lê o livro <i>A Música dos Bichos</i> e as crianças começam a criar movimentos a partir da história. O movimento de <i>tocar castanholas</i> (abrir e fechar rápido das mãos) surge nesse contexto, sendo compartilhado por todos os integrantes do grupo, em diversos momentos.	2 min e 33 seg 0 min e 11 seg 0 min e 17 seg 0 min e 10 seg 0 min e 10 seg 0 min e 9 seg 0 min e 9 seg	Trecho 13 Trecho 13 Trecho 13 Trecho 15 Trecho 15 Trecho 17 Trecho 17	3 min e 39 seg
06	Giros sequenciais em pé	Após orientação da facilitadora para as crianças dançarem da maneira que quiserem a música que não tem ninguém cantando, só com instrumentos musicais tocando, as crianças puseram-se a movimentar-se de forma dançada. O movimento de <i>girar em pé sobre o próprio eixo</i> surge nesse contexto, em diversos momentos.	2 min e 19 seg 1 min e 23 seg 0 min e 29 seg	Trecho 16 Trecho 18 Trecho 18	4 min e 11 seg

Fonte: O autor.



Capítulo IV

Análise e discussão



“O movimento é um processo pelo qual um ser vivo se capacita a satisfazer uma gama imensa de necessidades interiores e exteriores.”

Rudolf Laban

4.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS EPISÓDIOS SELECIONADOS

Para iniciar este capítulo, retomamos a questão norteadora deste trabalho que aponta para o estabelecimento de uma discussão sobre a construção de significações no processo interacional durante experimentação corporal motora das crianças diante dos estímulos e orientações efetuadas em Oficina de dança e criação, como exposto no capítulo I.

A partir desta inquietação, o nosso objetivo fixou-se em examinar a problemática da significação de movimentos dançantes, elaborados e desempenhados numa Oficina de dança e criação, e a relação disso com a interação das crianças participantes dessa oficina.

Diversos autores com os quais dialogamos neste trabalho (WALLON, 1938/1986a; WALLON, 1942/2008; BRUNER, 1990; PEDROSA, 1994; CARVALHO, 1996; CARVALHO; PEDROSA, 2002; ZANELLA; ANDRADA, 2002; LUCENA, 2010; MEDEIROS, 2011) nos oferecem argumentos sobre o processo de construção das significações através das interações sociais, apoiando nosso pensamento sobre a construção de sentidos e signos acerca dos objetos compartilhados, sejam eles tangíveis ou intangíveis, ocorrerem através das regulações estabelecidas nas interações.

No que concerne à base comum que possibilita o compartilhamento de sentidos, a situação de Oficina de dança e criação possibilitou uma troca direcionada, ao mesmo tempo em que as crianças possuíam total liberdade em criar e realizar os movimentos dançantes. Como afirma Medeiros (2011), as situações em que ocorrem atividades conjuntas são espaços privilegiados para o surgimento de signos, principalmente porque oferecem uma base comum para o surgimento de suposições e intenções comunicativas do outro.

Dantas (1996), seguindo essa discussão sobre a construção de sentidos e signos, nos oferece uma perspectiva direcionada à dança e ao movimento dançante. Apresenta uma discussão sobre a ideia de que os movimentos do corpo podem ser tratados como um sistema de significações, pois a mobilidade dá ao ser humano a possibilidade de criar, através deste, códigos de expressões, que podem desencadear as significações, validadas pelo compartilhamento.

O signo é portador de expressão e conteúdo. O significante pertence ao plano da expressão e o significado ao plano do conteúdo. O significante é um mediador e necessita de matéria: a matéria transporta o signo. No caso do signo verbal, a matéria é o som. No caso do signo gestual, a matéria é o movimento. O significado, como quer Barthes, é “este „algo” que quem emprega o signo entende por ele (...) [pois] objetos, imagens, gestos tanto quanto sejam significantes, remetem a algo que só é dizível por meio deles.” (Barthes, s.d., p. 46). Nesta relação, o significante recobre o significado (DANTAS, 1996, p. 81).

Então, a partir da citação acima, podemos considerar que diante da nossa *matéria* de análise, o movimento dançante, podem-se abstrair os signos estabelecidos para analisar as significações construídas pelos significantes do contexto, as crianças. Não é uma tarefa simples, de fato, trata-se de um aspecto bastante subjetivo, onde o olhar do pesquisador deve se sustentar em pistas que favorecem de forma eficiente e relevante os processos analisados.

Dessa forma, as respostas às questões norteadoras da análise dos dados nesta pesquisa (ver capítulo III) são a base para emergirmos tais pistas e delas elucidar as significações construídas em meio ao processo interacional. Para ilustrar mais claramente os pontos discutidos até este momento, utilizaremos da descrição dos seis episódios selecionados para análise.

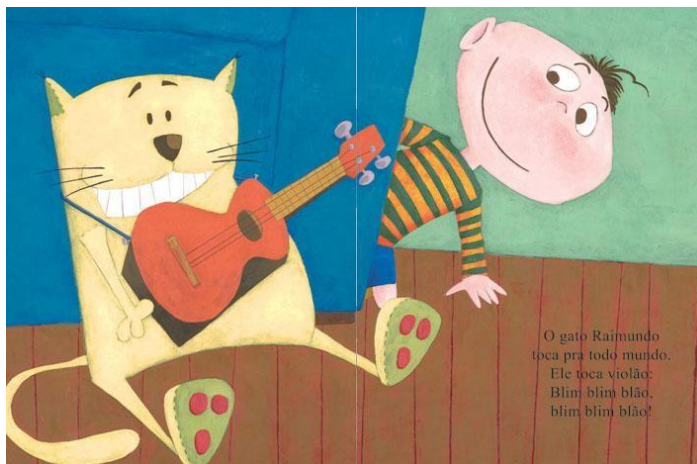
Episódio 01: Tocando violão (6 min e 29 seg) – composto por 5 trechos extraídos de 3 sessões.

Crianças envolvidas: Carla (2;7), Amanda (2;8), Maria (2;11), Mariana (2;11) e Mara (3;0).

Descrição breve do episódio: As crianças estão sentadas e organizadas em semicírculo, com a facilitadora, também sentada, à frente delas, com um livro nas mãos. A facilitadora da oficina inicia a apresentação da história *A Música dos Bichos*, utilizando-se para isso do livro da história mencionada. Argumenta que na história há vários *bichinhos* tocando instrumentos. As crianças se animam com a novidade, e logo Carla aponta para a primeira figura apresentada e diz: “Ó o violão!”. A facilitadora parece não dar muita atenção ao comentário, então Carla novamente aponta para a figura no livro e fala: “Ó o violão!”. A facilitadora não faz nenhum comentário mediante a fala de Carla e inicia a contação da história. Todas as crianças estão olhando para o livro enquanto ela lê: “O gato Raimundo toca pra todo mundo. Ele toca...” (faz uma pausa) Então Maria começa a passar a mão rapidamente na barriga (ação que lembra o toque nas cordas de um violão) e sorrir, logo Carla fala: “violão!”. Em sequência Amanda faz um gesto semelhante ao de Maria, mesmo sem ter dirigido um olhar específico para ela. A facilitadora prossegue a contação: “... violão. Blim-blim-blão...”, e novamente pausa. Amanda e Maria então balbuciam palavras parecidas com “blim-blim-blão” enquanto continuam a realizar o movimento citado. Elas param o movimento quando a facilitadora dá sequência à história. (...) Num segundo momento, nessa mesma sessão, a facilitadora retoma o início da história, agora, colocando o CD para tocar, onde está gravada a história contada e cantada. As crianças, sentadas, alternam o foco visual entre o livro e a facilitadora. Quando o narrador fala o trecho da história em que é mencionado “O gato Raimundo toca pra todo mundo. Ele toca violão: blim-blim-blão, blim-blim-blão.”, Amanda inicia novamente a realização do movimento de *tocar um violão*, e permanece desempenhando-o, Maria olha para ela e repete o mesmo movimento, mas logo para, e Amanda continua até iniciar-se outro trecho da história. (...) No terceiro trecho deste episódio, ainda nesta mesma sessão, a facilitadora inicia falando: “agora vamos dançar!”, e se afasta. Maria é a primeira a se levantar, sendo seguida por Carla e Amanda. Maria e Amanda dão-se as mãos, ao passo que Carla, de frente para elas, começa a realizar o movimento de *tocar um violão*, e Mariana começa a se levantar. Isso acontece quando o cantor chega ao trecho da história e música já mencionado. Amanda repete o movimento de Carla e Maria a

segue, estas duas trocam olhares e sorrisos por todo o tempo de realização do movimento. Mariana, agora também em pé, olha para as duas e também repete o movimento, de forma bem discreta e mais lentamente. Apesar da mudança do trecho da música, Amanda, que pausa rapidamente para pular e se jogar sentada no chão, continua a desempenhar o movimento, ainda estando de mãos dadas com Maria. Observando-a, Carla novamente faz o movimento, e Mara, ainda sentada, também o faz. Todas param o movimento, menos Amanda. Então Mariana a observa e novamente repete o movimento, Maria faz o mesmo. Logo em seguida, Carla olha para Amanda e Maria, e também volta a realizar o movimento. E permanecem as quatro realizando o movimento, acrescido de balanço do corpo e transferência de peso com inclinação sutil para os lados, alternadamente. Maria e Carla param de realizar o movimento de *tocar um violão*, logo Mariana também para, mas Amanda continua a se balançar e realizar o movimento. Maria e Mariana, discretamente, olham para a movimentação das demais colegas e voltam a realizar o movimento. Elas só param quando a música começa a finalizar. (...) O quarto trecho (ocorrido na sessão seguinte) inicia igual ao terceiro, com o convite da facilitadora para dançarem a música, e logo *A Música dos Bichos* é iniciada. Neste momento todas as crianças já estão em pé próximas à facilitadora, e logo de espalham para começar a dançar. Agora, Carla começa o movimento, Amanda olha para ela e repete a mesma ação, Maria olha para Amanda e também inicia o mesmo movimento. Mara olha para Amanda e Maria e também inicia o movimento, mas logo para, enquanto as outras ainda continuam, agora, de frente uma para a outra, como numa rodinha. Ao mudar o trecho da música, todas mudam de movimento. (...) No quinto trecho (extraído da terceira sessão), as crianças estão em pé e a facilitadora sentada, convidando-as a dançarem. Inicia-se a música, e ao reconhecê-la, Amanda logo leva a mão à barriga para realizar o movimento de *tocar um violão*. Carla e Mariana, olhando para a facilitadora, que repete a letra da música, também iniciam o mesmo movimento, e logo olham para Amanda que enquanto faz esse movimento, também balança o corpo de um lado para o outro. As três seguem por todo o resto da música realizando o movimento com poucas variações. Amanda e Mariana pausam por um breve momento, mas logo retornam a realizar o movimento mencionado. Após este momento ocorrem algumas pausas aleatórias para observarem-se umas às outras, ou para rapidamente desempenhar outro movimento e logo voltar ao de *tocar um violão*. Todas param quando é tocado o trecho da música que menciona a palavra *chorar*.

Figura 03 – Parte do livro *A Música dos Bichos* que inspirou o surgimento do movimento *tocar um violão*.



Fonte: O autor.

Figura 04 – Carla aponta para a primeira figura apresentada e diz “Ó o violão!”



Figura 05 – Maria começa a passar a mão rapidamente na barriga.



Sequência de imagens continua na página seguinte.

Figura 06 – Amanda faz um gesto semelhante ao de Maria e as duas continuam fazendo o movimento.



Figura 07 – Amanda inicia a realização do movimento de *tocar um violão*, Maria olha para ela e faz o mesmo movimento.



O movimento dançante em destaque nesse episódio está sendo descrito como *tocando um violão*. Trata-se da flexão e extensão rápida do braço, passando a mão pelo abdome. O movimento parece-nos fazer parte do repertório prévio de movimentos das crianças e surgiu diante da aparição do violão na história que está sendo apresentada, não havendo nenhuma intervenção da facilitadora. Todas as crianças do Grupo 1, em algum momento das sessões, realizaram esse movimento, com ou sem variações, porém sem descaracterizá-lo.

As crianças que realizaram o movimento de *tocar um violão* demonstram alegria em desempenhar esse movimento, divertindo-se ao fazê-lo, pois trocam constantemente sorrisos entre elas. A direção do olhar destas para a facilitadora e também de umas para as outras, nos dão pistas sobre a orientação atencional de cada criança, ante a realização do movimento mencionado.

Este movimento foi iniciado a partir da leitura do trecho da história/música *A Música dos Bichos*, em que é mencionada a figuração de um gato tocando violão. A primeira criança a desempenhar o movimento foi *Maria*, mas todas as outras realizaram-no ao longo do episódio, com bastante agilidade.

O *feedback* externo sobre o movimento de *tocar um violão*, por nós percebido, aconteceu nas situações em que as crianças observavam a ação do outro, e a partir do que percebiam, acrescentavam variações ao seu próprio desempenho, como por exemplo: *tocando um violão* estando sentado, *tocando um violão* estando em pé e inclinando o corpo de um lado para o outro, etc. O movimento em si, com o braço e mão manteve-se, durante todo o episódio, sem alterações significativas de desempenho.

Podemos aqui destacar alguns pontos observados que nos serviram de pistas: os sorrisos, direção do olhar e aproximação ao *outro* nos forneceram evidências de que as crianças estavam satisfeitas em realizar o movimento por elas próprias elaborado, e também em desempenhá-lo junto com as outras crianças; a associação da realização do movimento à

história contada e cantada de *A Música dos Bichos*, nos possibilitou acreditar que de fato, o movimento *tocando um violão* foi a manifestação do que as crianças acreditaram ser a maneira mais adequada de representar tal ação, principalmente porque esse movimento aparece exclusivamente quando essa história (contada ou cantada) é ouvida pelas crianças. O que nos permite evidenciar a assimilação do texto coreológico para o movimento (ver figura 07, p. 76).

Podemos inferir que o sentido atribuído a este movimento (ação semelhante ao tocar de um violão) já existia previamente nas crianças, porém foi trazido para o contexto da história mencionada, enquadrando-se sem alterar o seu significado prévio, porém este significado foi, evidentemente, compartilhado por todo o grupo, na interação dos componentes deste.

Episódio 02: Capoeira (3 min e 31 seg) – composto por 6 trechos extraídos de 3 sessões.

Crianças envolvidas: Rodrigo (3;7), Juliana (3;9), Laura (3;10), Alina (3;11) e Cássio (4;1).

Descrição breve do episódio: As crianças estão sentadas e organizadas em semicírculo, com a facilitadora, também sentada, à frente delas, com um livro nas mãos, *A Música dos Bichos*. A facilitadora da oficina está contando a história do livro, chegando à parte em que menciona: “o macaco Nicolau toca berimbau” e acrescenta: “berimbau é um instrumento da capoeira”, olha para as crianças, depois olha novamente para o livro e continua: “e a macacada joga capoeira lá no fundo do quintal.” As crianças observam atentamente e alternadamente as figuras do livro e o rosto da facilitadora. Então a facilitadora pergunta: “você lembram que a gente brincou de capoeira aqui, levantando a perna... desenhando um arco-íris com a perna?” (remetendo-se à segunda sessão de videogravação). Juliana levanta o dedo e diz: “eu lembro.”, enquanto as outras crianças divagam por outros comentários acerca de alguns detalhes da figura deste trecho da história. Após ouvir todas, a facilitadora retoma o assunto capoeira, pontuando que Juliana havia lembrado de que haviam desenhado o arco-íris com o pé. Ao dizer isso, Juliana olha para ela e faz o movimento de circundação à frente do corpo, porém, com a mão. Logo Alina olha para Juliana e diz: “com o pé...”, e a facilitadora se utiliza da fala de Alina para reforçar que realizaram o movimento também com o pé. Rodrigo olha para as meninas e também faz o movimento com uma das mãos, quase sem amplitude, e Alina diz: “e assim?”, e também o faz com uma das mãos. A facilitadora, então, pede pra Juliana mostrar como foi desenhar o arco-íris com o pé, e ela o faz, sentada, sendo acompanhada por Rodrigo, Laura e Cássio. Então a facilitadora sugere: “E em pé?” Alina e Juliana logo se levantam, e Juliana faz o movimento de circundação com a perna elevada à frente do corpo, movimento de *capoeira*, e logo senta. Alina apoia-se na parede e repete o movimento, enquanto Laura também se levanta e também repete o movimento. Juliana se levanta novamente, e as três realizam o movimento novamente. Então as três se sentam novamente a facilitadora prossegue a história. (...) No segundo trecho, extraído da mesma sessão que o anterior, a facilitadora retoma a história, agora, contada pela voz do narrador, gravada no CD. As crianças alternam o foco visual entre as figuras do livro, o som de onde está saindo a voz do narrador, e o rosto da professora, que reforça alguns pontos da história. Ao passar pelo trecho da história que fala da *capoeira*, Rodrigo, muito discretamente, faz uma pequena movimentação com o pé, lembrando-nos do movimento da *capoeira*. Juliana também faz o movimento, só que com bastante amplitude, mesmo estando sentada. (...) No terceiro trecho, ainda da mesma sessão, o mesmo trecho da história é retomado, só que agora, de forma cantada, e a facilitadora convida as crianças a dançarem a música. Todos se levantam para dançar, com exceção de Juliana que continua sentada junto à facilitadora com a intenção de continuar observando as figuras do livro, e se põem a realizar movimentos dançantes diversos. Quando a música chega ao trecho em que menciona “o macaco Nicolau...”, Juliana se levanta, aproxima-se das outras crianças do grupo e, olhando para a facilitadora realiza o movimento da *capoeira*. Rodrigo antecipa-se em realizar o movimento antes dela, mas ela não se orientou por ele, porque estava de costa para ele no momento em que ele desempenhou o movimento, ao contrário de Alina que, olhando para a ação de Juliana, repete o movimento. (...) O quarto trecho (extraído da segunda sessão) é iniciado com a retomada da contação da história pela voz do narrador. As crianças, dispostas em pé, aproximam-se da facilitadora, ajoelhada à frente delas, que está com o livro nas mãos. No momento em que a narração chega à parte da história que fala da *capoeira*, Juliana se afasta do grupo e começa a realizar o movimento da *capoeira*,

olhando para a facilitadora e sorrindo. Rodrigo também faz o movimento só que bem mais discreto e sem se afastar do grupo. (...) No quinto trecho, ainda da segunda sessão, é retomada a música. As crianças estão em pé dançando, e quando chega o momento específico, já mencionado, da música, Juliana olha para a facilitadora e realiza o movimento da *capoeira*, sendo seguida por Alina, Laura e Cássio, que também realizam o movimento após indicação da facilitadora em olhar para o movimento de Juliana. (...) No sexto trecho (extraído da terceira sessão), na retomada da música, o movimento é desempenhado por Rodrigo, porém com a variação de ser com as pernas alternadas e ao lado do corpo.

Figura 08 – Parte do livro *A Música dos Bichos* que inspirou o surgimento do movimento *capoeira*.



Fonte: O autor.

Figura 09 – Juliana olha para a facilitadora e faz o movimento de circundação à frente do corpo com a mão.



Figura 10 – A facilitadora pede para Juliana mostrar como foi desenhar o arco-íris com o pé e ela o faz sentada.



Figura 11 – Rodrigo, Laura e Cássio repetem o movimento inicialmente desempenhado por Juliana.



Figura 12 – Juliana se levanta e faz, em pé, o movimento da *capoeira*.



Sequência de imagens continua na página seguinte.

Figura 13 – Juliana também faz o movimento da *capoeira* com bastante amplitude, mesmo estando sentada.



Figura 14 – Juliana aproxima-se das outras crianças do grupo e, olhando para a facilitadora, realiza o movimento da *capoeira*.



O movimento dançante em destaque nesse episódio está sendo descrito como a *capoeira*. Trata-se da circundação da perna elevada à frente do corpo. O movimento não nos parece fazer parte do repertório prévio de movimentos das crianças do grupo, pois surgiu numa dinâmica interacional entre a facilitadora da oficina e as crianças, com orientações iniciais de como seria desenhar um arco-íris com o pé, para depois ser apresentado pela facilitadora como um movimento da *capoeira*. Esse momento ocorreu em uma das sessões não analisadas por não estar vinculada à música, e sim à experimentações e construções de movimentos diversos (segundo dia de Oficina de dança e criação, sem músicas específicas). Todavia, este movimento foi trazido pelas crianças para o trecho determinado da história contada e cantada *A Música dos Bichos*, em que menciona a palavra *capoeira* (ver figura 08, p. 79). Todas as crianças do Grupo 2, em algum momento das sessões, realizaram esse movimento, com ou sem variações perceptíveis, porém sem descaracterizá-lo.

As crianças que realizam o movimento de *capoeira* demonstram atenção à associação deste com o trecho da história e satisfação em conseguir desempenhá-lo. Isso foi percebido pelo olhar normalmente direcionado à facilitadora da oficina por aquelas que desempenham este movimento, estando elas normalmente concentradas e, aparentemente, buscando uma confirmação da facilitadora. O olhar desprendido às outras crianças deu-nos a entender que se tratava de um momento de regulação pelo outro, pois ao ver um colega realizando-o, a criança opta por repetir ou não o desempenho de tal movimento.

A primeira criança a realizar o movimento foi *Juliana*, mas todas as outras realizaram-no ao longo do episódio, com certa dificuldade em equilibrar-se numa perna só (quando em pé), enquanto a outra perna circundava à frente do corpo.

O *feedback* externo sobre o movimento de *capoeira*, por nós percebido, aconteceu nas situações em que as crianças observavam a ação do outro, e a partir do que percebiam,

acrescentavam variações ao seu próprio desempenho, como por exemplo: realizar a circundução da perna elevada à frente do corpo estando sentado; realizar a circundução da perna elevada à frente do corpo estando em pé, entre outros.

Este movimento sofreu várias alterações de desempenho durante o decorrer do episódio recortado, porém mantendo o mesmo sentido (capoeira). Foi realizado sentado com uma das mãos *desenhando* no ar um arco, e também com a circundução da perna elevada à frente do corpo, ou com a perna elevada sutilmente realizando pequenas e rápidas circunduições, e em pé, com uma das mãos desenhando um arco na parade, ou com a circundução da perna elevada à frente do corpo, ou com a elevação alternada das pernas, realizando pequenas circunduições laterais.

Podemos aqui destacar o ponto observado que nos serviu de pista: a direção do olhar foi a pista mais evidente emergida em nossa observação que forneceu evidências de que as crianças estavam preocupadas em realizar o movimento da melhor maneira possível para aprovação do *outro*; a associação da realização do movimento à história contada e cantada de *A Música dos Bichos*, nos possibilitou acreditar que o movimento de *capoeira* foi a manifestação do que as crianças acreditaram ser a maneira mais adequada de representar tal ação, principalmente porque esse movimento aparece exclusivamente no trecho específico da história mencionada (contada ou cantada) em que aparece a palavra *capoeira*. Isso nos permite evidenciar a assimilação do texto coreológico ao movimento.

Podemos inferir que o sentido atribuído a este movimento (ação semelhante ao jogar capoeira) não existia previamente nas crianças, sendo construído, assimilado, desempenhado e ajustado para o contexto da história mencionada, ao longo da vivência estabelecida, sendo compartilhado por todo o grupo, na interação de seus componentes.

Episódio 03: Tocando castanhola (3 min e 39 seg) – composto por 7 trechos extraídos de 3 sessões.

Crianças envolvidas: Laís (4;4), Talita (4;4), Angélica (4;5), Manoela (4;11) e Nívea (4;11).

Descrição breve do episódio: As crianças estão sentadas e organizadas em semicírculo, com a facilitadora, também sentada, à frente delas, com um livro nas mãos, *A Música dos Bichos*. A facilitadora da oficina está contando a história do livro, chegando à parte em que menciona: “a girafa Carola toca castanholas...”, Laís prontamente começa a sacudir as mãos como se tocassem chocalhos, e a facilitadora continua: “... e todas as girafas...”, quando é interrompida por Laís que chama a atenção da facilitadora, tocando-lhe na perna, para o movimento que está realizando, dizendo: “é assim, ó, tia!”, e balança novamente as mãos, sendo seguida por Nívea. A facilitadora, então, apresenta outro movimento, o de abrir e fechar as mãos, batendo os dedos na palma, dizendo: “castanhola toca assim...”, e logo Nívea e Laís passam a reproduzir o movimento apresentado pela facilitadora. Nívea logo para a realização, enquanto Laís continua por algum tempo. A facilitadora, então, explica-lhes verbalmente o que são castanholas, e como são tocadas. As crianças ao ouvirem a palavra coquinho, dita pela facilitadora, começam a contar algumas histórias próprias, onde a fruta coco estava inserida. Em seguida divagam por outros assuntos, até a facilitadora conseguir retomar a contação perguntando: “a girafa Carola toca o que mesmo?”, e realiza o movimento, sendo acompanhada por Nívea, Laís e Talita, que reproduzem o movimento. (...) No segundo trecho (extraído da mesma sessão que o trecho anterior), com as crianças sentadas, a história é retomada na voz do narrador que conta a história (em CD gravado). Ao passar pelo

trecho da girafa que *toca castanhola*, Laís começa a reproduzir o movimento de *tocar castanholas*, misturando com o de balançar chocalhos, este, seguido por Nívea. (...) O terceiro trecho (da mesma sessão) é o texto cantado. Ao chegar à parte da girafa, as crianças que já se encontravam em pé dançando, Laís, Angélica, Manoela e Nívea, saltitando em círculo, continuam a se deslocar pela sala da mesma maneira, e acrescentam o balançar das mãos e o movimento de *tocar castanholas*. (...) No quarto trecho (segunda sessão) a história é retomada, contada pelo narrador. As crianças encontram-se em pé, espalhadas pela sala, e ao ouvirem o referido trecho da história, Laís reproduz o movimento de *tocar castanhola*, Manoela observa-a e discretamente também reproduz o movimento. Nívea bate e desliza uma mão na outra nesse momento. (...) No quinto trecho (segunda sessão) a música é retomada, e, no trecho da música já mencionado, Laís, Nívea e Angélica que já estão em pé saltitando em círculo, começam a movimentar as mãos, realizando o movimento de *tocar castanhola*. A duração do movimento se restringe ao tempo de duração do trecho na música. (...) No sexto trecho (terceira sessão) ocorre o mesmo do quinto, só que as três crianças estão em pé, porém paradas. (...) O sétimo trecho (terceira sessão) é semelhante ao quinto, porém o movimento é realizado apenas por Nívea e Laís.

Figura 15 – Parte do livro *A Música dos Bichos* que inspirou o surgimento do movimento *tocando castanhola*.



Fonte: O autor.

Figura 16 – Laís começa a sacudir as mãos como balançando chocalhos.



Figura 17 – A facilitadora abre e fecha as mãos, batendo os dedos na palma da mão. Nívea e Laís passam a reproduzir o movimento.



Sequência de imagens continua na página seguinte.

Figura 18 – Laís começa a reproduzir o movimento de *tocar castanholas* ao ouvir a referida parte contada pelo narrador, enquanto Nívea faz como que tocando chocalhos.



Figura 19 – Laís, Angélica, Manoela e Nívea, saltitando em círculo, chacoalham as mãos e fazem o movimento de *tocar castanholas*, quando a música menciona tal trecho.



Figura 20 – Laís reproduz o movimento de *tocar castanholas*, Manoela observa-a e discretamente também reproduz o movimento. Nívea bate e desliza uma mão na a outra nesse momento.



O movimento dançante em destaque nesse episódio está sendo descrito como *tocando castanholas*. Trata-se do estender e flexionar rápido os dedos das mãos. O movimento não nos parece fazer parte do repertório prévio de movimentos das crianças, pois surgiu mediante realização do movimento, como descrito, pela facilitadora, quando menciona a ação de tocar castanholas, encontrada no trecho específico da história contada e cantada de *A Música dos Bichos* (ver figura 15, p. 82). Os primeiros ensaios das crianças foram realizar um movimento como se estivessem balançando chocalhos. Diante dessa situação, a facilitadora apresenta outro movimento, e duas das crianças reproduzem como ela o fez. Isso não significa que as crianças nunca tenham desempenhado movimento semelhante em seus contextos diários, pois, com nossos dados, não temos como mensurar isso. Percebemos, entretanto, que as crianças apresentaram, rapidamente, habilidade em desempenhá-lo. Independentemente disto, este movimento foi trazido pela facilitadora e pelas crianças para o referido trecho da história mencionada, quando os sujeitos em questão depararam-se com as palavras *toca castanhola*.

Todas as crianças do Grupo 3, em algum momento das sessões, realizaram esse movimento, com ou sem variações perceptíveis, porém sem descaracterizá-lo.

As crianças que realizam o movimento de *tocar castanhola* não demonstram muito interesse em fazê-lo, mas associam-no ao trecho específico da história, desempenhando-o normalmente junto com saltitos e outros deslocamentos, mas também ocorre com o corpo parado em algum lugar da sala. Isso foi percebido pela dispersão no olhar das crianças ao desempenhar tal movimento, não demonstrando muito interesse em perceber o movimento do outro ou em perceber se alguém as observa desempenhando-o. Apenas no início, na primeira aparição do movimento, a criança que o realiza demonstra preocupação em fazer-se percebida pela facilitadora ao desempenhar o movimento, chegando a tocar-lhe a perna e chamá-la oralmente, mas, ao ser orientada por esta em como fazê-lo, da maneira mais próxima do que representaria tal ação, aparentemente, a preocupação em fazer-se percebida deixa de existir.

A primeira criança a desempenhar o movimento foi *Laís*, mas todas as outras realizaram-no ao longo do episódio, com bastante oscilação entre o estender e flexionar dos dedos e o balançar das mãos. Todas as crianças apresentaram motricidade fina necessária à realização de tal movimento, mesmo diante das variações deste.

O *feedback* externo sobre o movimento de *tocar castanhola* foi percebido nitidamente na primeira aparição do movimento mencionado, quando a facilitadora intervem na realização deste. Nos demais momentos em que este movimento aparece não ficou evidente a influência direta do parceiro no desempenho do movimento.

Este movimento sofreu algumas alterações de desempenho durante o decorrer do episódio recortado, porém mantendo o mesmo sentido (tocar castanhola, mesmo que aparentemente também pareça um balançar de chocalhos). As variações se evidenciaram na postura do corpo (parado em pé ou sentado, ou em deslocamento) e na direção das mãos (para frente, para cima, para baixo).

O que nos serviu de pista para evidenciar a atribuição do significado *tocar castanhola* ao movimento realizado, foi, propriamente, o seu desempenho exclusivamente quando mencionado o trecho que se refere a esta ação, seja de forma contada ou cantada. O que nos possibilitou inferir que o movimento de *tocar castanhola* foi a manifestação do que as crianças, com interferência da facilitadora, acreditaram ser a maneira mais adequada de representar tal ação. Isso nos permite evidenciar a assimilação do texto coreológico ao movimento.

Podemos inferir que o sentido atribuído a este movimento (ação semelhante ao tocar castanhola), como a facilitadora o apresentou, não existia previamente nas crianças com este

sentido, sendo percebido, assimilado, desempenhado e ajustado para o contexto da história mencionada, ao longo da vivência estabelecida, sendo compartilhado por todo o grupo, na interação de seus componentes.

Episódio 04: Jogando-se no chão (3 min e 38 seg) – composto por 5 trechos extraídos de 3 sessões.

Crianças envolvidas: Carla (2;7), Amanda (2;8), Maria (2;11), Mariana (2;11) e Mara (3;0).

Descrição breve do episódio: As crianças estão espalhadas pela sala, em pé, apenas Mara está sentada. A facilitadora dá a orientação de que as crianças podem dançar a música do jeito que quiserem, como se estivessem numa festa, do jeito que acharem que a música deve ser dançada. Enquanto a facilitadora ainda está falando, Maria se joga no chão, para frente, pulando e caindo de quatro apoios no chão (mãos e pés), com a barriga para baixo. Amanda a observa. Inicia-se a música instrumental, e Maria posiciona-se novamente para tentar realizar o mesmo movimento, mas tem a trajetória deste interrompida por Amanda que passa na sua frente, e tenta segurar Maria, que cai sentada. Amanda, observando Maria cair, joga-se no chão, de quatro apoios. As duas se levantam e vão para o meio da sala dançar com as outras crianças. (...) No segundo trecho (extraído da mesma sessão que o anterior), Amanda e Maria estão rodando de mãos dadas, e Carla tenta participar da rodinha, mas as duas não permitem que ela entre. Ela se dirige às outras duas crianças que estão apenas observando as três, querendo fazer uma rodinha, mas, Mariana e Mara não querem. Enquanto isso, Amanda e Maria continuam a rodar, até que Maria se esbarra em Amanda e cai sentada, puxando Amanda, que também cai, de quatro apoios. Ambas erguem o olhar para um adulto que está presente no ambiente, fora da filmagem, e começam a rir. Carla as observa, aproxima-se delas e também dirige o olhar para este mesmo adulto. Amanda e Maria voltam a rodar, enquanto Carla se afasta e começa a pular. Maria provoca novamente a queda dela e da colega, após rodarem um pouco. Maria cai sentada, mas Amanda resiste a cair. Em seguida, ambas olham novamente para o mesmo adulto e começam a rir. As outras três crianças na sala também olham para o mesmo adulto, mas não riem. Carla quer participar da rodinha, mas não consegue. Amanda e Maria fazem novamente a rodinha em dupla e Maria novamente provoca a queda delas, jogando-se no chão e caindo sentada, o que também ocorre com Amanda. Enfim Carla consegue ser aceita pra fazer uma rodinha com Maria. As duas rodam até Carla provocar a queda de ambas, jogando-se praticamente deitada no chão, enquanto que Maria cai sentada nas pernas. Ambas riem e se levantam. Maria e Amanda se dão as mãos novamente e põem-se a rodar, enquanto Carla fica pulando pela sala. Quando a música está terminando, Amanda soltas as mãos de Maria e se joga sentada no chão. Maria apenas a observa. (...) No terceiro trecho (segunda sessão) a facilitadora retoma a mesma música, perguntando às crianças como é que elas podem dançar essa música. As crianças começam a se movimentar pela sala aleatoriamente. Até que, sem observar, Maria tropeça no pé de Mariana, e cai de quatro apoios no chão, e logo olha para a facilitadora que diz: “Ôpa! Cuidado!”. Então levanta-se sorrindo. Amanda, observando a cena, aproxima-se e também se joga no chão de quatro apoios, e também dirige o olhar para a facilitadora. (...) No quarto trecho (ainda da segunda sessão) a facilitadora aproveita a mudança de ritmo da música e pergunta: “Como é que dança essa parte mais rapidinha?” As crianças que estavam andando pela sala e se movimentando aleatoriamente começam a aumentar o ritmo dos seus movimentos, então Amanda se joga de quatro apoios no chão, Maria observa e também se joga no chão de forma semelhante, sendo acompanhada por Carla que repete a mesma ação. Mariana as observa, aproxima-se e também se joga no chão do mesmo jeito. (...) No quinto trecho (terceira sessão) a facilitadora dá o mesmo comando do último trecho na parte rapidinha da música. As crianças que estão se deslocando pela sala continuam a fazê-lo, até que Carla se joga lentamente no chão de quatro apoios, tendo sua ação sido observada por Amanda que repete o mesmo movimento. Ambas se levantam e se aproximam da facilitadora.

Figura 21 – Maria se joga no chão, para frente, pulando e jogando-se de quatro apoios no chão (mãos e pés). Amanda a observa.



Figura 22 – Maria posiciona-se novamente para tentar realizar o mesmo movimento de pular e se jogar para frente no chão.



Figura 23 – Maria tem a trajetória do seu movimento de se jogar no chão interrompida por Amanda, que tenta segurá-la.



Figura 24 – Amanda observa Maria Cair sentada e em seguida se joga no chão.



Figura 25 – Amanda se joga no chão após observar Maria cair sentada.



Figura 26 – Amanda e Maria fazem novamente a rodinha em dupla e Maria novamente provoca a queda delas, jogando-se no chão.



Figura 27 – Carla consegue ser aceita para fazer uma rodinha com Maria.



Figura 28 – Carla e Maria rodam até Carla provocar a queda de ambas, jogando-se no chão e levando Maria a cair também.



Sequência de imagens continua na página seguinte.

Figura 29 – Maria tropeça no pé de Mariana e cai.



Figura 30 – Amanda, depois de ver Maria cair, aproxima-se dela e se joga no chão, mesmo após Maria já ter se levantado.



Figura 31 – Todas as crianças estão se deslocando pela sala e se movimentando aleatoriamente. Quando Amanda se joga no chão, as outras crianças a observam.



Figura 32 – Após ver Amanda se jogando no chão, Maria também se joga de forma semelhante.



Figura 33 – Ao observar Amanda e Maria jogando-se no chão, Carla repete tal ação.



Figura 34 – Após ver Amanda, Maria e Carla jogando-se no chão, Mariana repete a mesma ação.



O movimento dançante em destaque nesse episódio está sendo descrito como *jogando-se no chão*. Trata-se do ato de mudar bruscamente da posição em pé para a posição de quatro ou seis apoios do chão (mãos, joelhos e pés). O movimento parece-nos já fazer parte do repertório prévio de possibilidades das crianças. Surgiu em meio à orientação da facilitadora mediante instrução para as crianças dançarem a música instrumental a ser tocada, do jeito que quizessem, ou imaginassem que pudesse ser dançada, não havendo nenhuma intervenção da

facilitadora. Todas as crianças do Grupo 1, em algum momento das sessões, desempenharam esse movimento, com ou sem variações, porém sem descaracterizá-lo.

As crianças que realizaram o movimento de *jogar-se no chão* demonstram alegria em desempenhar esse movimento, divertindo-se ao fazê-lo, pois trocam constantemente sorrisos e olhares entre si e a facilitadora da oficina. A direção do olhar destas para a facilitadora e também de umas para as outras, nos deram pistas sobre a orientação atencional de cada criança, ante a realização do movimento mencionado.

Este movimento foi iniciado num momento em que a facilitadora estava falando, o que nos permite inferir que sua manifestação inicial não teve o caráter de estar inserido numa música como movimento dançante, tendo acontecido primeiramente como experimentação corporal, para em seguida ser significado como movimento dançante inserido numa música. A primeira criança a desempenhar o movimento foi *Maria*, mas todas as outras realizaram-no ao longo do episódio, com bastante agilidade.

O *feedback* externo sobre o movimento de *jogar-se no chão*, não ficou evidente, pois as crianças, aparentemente, não se preocupavam em reorganizar o desempenho de seu movimento. Apesar da quantidade de variações encontradas na realização deste (cair de quatro apoios no chão, cair deitado, cair de seis apoios no chão, cair sentado, entre outros), a uniformidade conjunta parece-nos não ser aspecto relevante para as crianças desse grupo, sendo a intenção desses apenas a de se divertir realizando tal movimento enquanto a referida música estava a tocar.

Este movimento, durante o decorrer do episódio recortado, foi acrescido de diferentes variações tanto na maneira de cair, como mencionado no parágrafo anterior, como no ponto de partida para jogar-se (estar em pé parado, estar em descolamento, correndo ou andando, estar rodando de mãos dadas com uma outra criança, entre outros), mas, sem alterações significativas de desempenho, que alterassem sua descrição.

Podemos aqui destacar alguns pontos observados que nos serviram de pistas: os sorrisos, a direção do olhar e aproximação ao *outro* nos forneceram evidências de que as crianças estavam satisfeitas em realizar o movimento por elas próprias elaborado, e também em realizá-lo junto com outras crianças, compartilhando-o. A associação da realização do movimento de *jogar-se no chão* à música instrumental executada, possibilitou-nos acreditar que está baseada no prazer em brincar, pois a música instrumental (de ritmo bem animado) e o movimento referido permitem uma articulação de caráter lúdico à situação.

O ato de jogar-se no chão, por si só, não define tal movimento como dançante, mas alguns fatores nos levam a classificá-lo dessa forma: a instrução dada pela facilitadora para as

crianças dançarem do jeito que quisessem, o contexto de sua aparição (execução da música), e a incidência de repetições deste movimento dentro de tal contexto. Não havendo um texto coreológico norteador, as crianças encontraram-se livres para criar e se divertir com isso.

Podemos inferir que o sentido atribuído ao movimento de *jogar-se no chão* como brincadeira já existia previamente nas crianças, porém foi trazido para o contexto da música mencionada, enquadrando-se sem alterar o seu significado prévio, porém este significado foi, evidentemente, compartilhado por todo o grupo, na interação de seus componentes.

Episódio 05: Rodar de mãos dadas (5 min e 26 seg) – composto por 4 trechos extraídos de 3 sessões.

Crianças envolvidas: Rodrigo (3;7), Juliana (3;9), Laura (3;10), Alina (3;11) e Cássio (4;1).

Descrição breve do episódio: A facilitadora orienta que vai colocar uma música que não tem história, e que as crianças vão poder dançar do jeito que quiserem, como se estivessem dançando em casa ou numa festa. As crianças estão em pé espalhadas pela sala se movimentando aleatoriamente. Logo Alina pega nas mãos de Laura e começam a rodar. Juliana aproxima-se e as observa, então Alina solta as mãos de Laura e dirige-se a Juliana para pegar nas mãos destas, a fim de rodarem. Laura tenta participar da rodinha, mas Alina a empurra. Laura se afasta, Alina observa-a, mas logo pega nas mãos de Juliana e as duas começam a rodar. Quando Laura se aproxima novamente, Alina solta as mãos de Juliana e pega nas mãos de Laura, e logo começam a rodar. Juliana as observa, parada, em pé. Após breve tempo, Alina solta as mãos de Laura e pega novamente as de Juliana para rodarem. Laura se afasta e começa a saltitar pela sala e movimentar-se aleatoriamente. Laura aproxima-se de Alina e Juliana novamente tentando fazer parte da rodinha, mas não consegue, pois Alina não permite. Então ela se afasta novamente e continua a se movimentar aleatoriamente. Até que Alina se solta, mas Juliana insiste em pegar nas mãos para rodarem, porém Alina se afasta. Laura, então, aproxima-se de Alina querendo dar as mãos a esta, e após uma breve rejeição a Laura, Alina pega nas mãos dela para rodarem. Juliana se aproxima a fim de participar da roda, mas Alina não permite e a manda esperar. Laura senta-se no degrau da sala para esperar, enquanto Alina e Laura rodam. Após breve tempo, Alina solta as mãos de Laura e se dirige a Juliana, que fica em pé pegando-lhe as mãos, porém Alina também senta-se soltando as mãos de Juliana. Em seguida, Alina se levanta, mas fica demonstrando desinteresse em fazer a rodinha tanto com Juliana quanto com Laura, mas após perceber a aproximação de Laura e Juliana para uma possível rodinha, põe-se entre as duas e logo pega nas mãos de Juliana para rodarem. Alina lamenta ao perceber que a música acabou. (...) No segundo trecho (segunda sessão), a facilitadora retoma a mesma música, sob a mesma questão: como elas podem dançar essa música? Juliana se dirige para Laura parecendo que vai fazer a rodinha com ela, mas logo se volta pra Alina que está próxima das duas. Alina, entretanto, se esquia do convite não verbalizado e afasta-se das duas, que seguem atrás dela, até que se rende e dá as mãos a Laura, então começam a rodar. Juliana as observa, e logo olha para as outras duas crianças, escolhendo Rodrigo para convidar ao movimento. Aproxima-se dele e pega-lhe as mãos, mas ele solta, afastando-se. Juliana o segue, perguntando se ele quer rodar com ela, mas ele não responde. Todas as crianças se dirigem para o fundo da sala. Alina logo se volta para Laura, pega-lhe as mãos e começam a rodar. Juliana procura um parceiro para fazer o mesmo movimento, então pega nas mãos de Rodrigo e logo também começam a rodar. Cássio vê-se sem dupla e começa a rodar sozinho com as mãos como se estivesse segurando as mãos de alguém. Todos param quando a facilitadora fala que a música mudou de ritmo. (...) No terceiro trecho (mesma sessão que o trecho anterior), a facilitadora pergunta como é que dança a parte da música que está sendo tocada. Juliana então, pega nas mãos de Rodrigo, olha pra facilitadora e diz: “Assim.”, e logo começam a rodar. Laura quer rodar com Alina, mas esta se esquia, então, Laura, falando com Alina, aponta para Juliana e Rodrigo, olhando-os e fala: “Assim, ó, feito Rodrigo...” Alina então pega nas mãos de Laura e começam a rodar. Quando a facilitadora fala que mudou de novo a música, Alina solta as mãos de Laura para iniciar outro movimento, mas ao observar que Juliana e Rodrigo não param de rodar, logo volta a rodar com Laura. Cássio aproxima-se dos quatro que estão rodando em dupla e começa a girar sozinho. Juliana e Rodrigo param, sentam-se e ficam observando os outros. Cássio também para, mas fica em pé. Laura e Alina soltam uma das mãos, mas continuam a rodar até soltarem-se as mãos, que coincide com o final da música, e então param. (...) No quarto trecho (terceira sessão), a facilitadora novamente retoma a música com as mesmas orientações do primeiro trecho, e lembrando-lhe que eles já dançaram essa música num momento anterior. Ao ouvirem a música, logo Alina pega nas mãos de Laura e começam a rodar. Rodrigo começa a rodar sozinho e Cássio fica tentando abraçá-lo, até conseguir pegar na mão dele e começar a conduzi-lo pela sala. Laura e Alina continuam rodando até a facilitadora mencionar que a música mudou de ritmo, então param.

Figura 35 – Juliana e Laura dirigem-se até Alina, querendo com ela fazer uma rodinha, mas Alina se esquivava do convite de ambas e afasta-se. Juliana e Laura seguem atrás dela.



Figura 36 – Alina se rende ao convite de Laura e, então, começam a rodar. Juliana, sem um parceiro para realizar o movimento, observa Rodrigo, que está sozinho.



Figura 37 – Juliana se aproxima de Rodrigo, pegando-lhe as mãos para que juntos possam rodar.



Figura 38 – Todas as crianças estão no fundo da sala. Alina faz rodinha com Laura, Rodrigo com Juliana e Cássio, sozinho, começa a rodar com as mãos erguidas, como se estivesse segurando nas mãos de alguém.



Figura 39 – Juliana pega nas mãos de Rodrigo e eles começam a rodar. Laura quer rodar com Alina, mas esta se esquivava. Laura aponta para Juliana e Rodrigo e diz a Alina: “Assim, ó, feito Rodrigo...”



Figura 40 – Alina começa a rodar com Laura, enquanto Juliana roda com Rodrigo. Cássio começa a girar sozinho.



O movimento dançante em destaque nesse episódio está sendo descrito como o *rodar com mãos dadas*. Trata-se do ato de uma criança segurar as mãos de outra do grupo e

deslocarem-se rodando. O movimento parece-nos já fazer parte do repertório prévio das crianças e surgiu em meio à orientação da facilitadora mediante instrução para as crianças, poderem dançar a música instrumental a ser tocada, do jeito que quisessem, ou imaginassem que pudesse ser dançada, não havendo nenhuma intervenção da facilitadora. Quatro das cinco crianças do Grupo 2 desempenham este movimento, durante o episódio recortado, tal qual descrito. A quinta criança, *Cássio*, em momento algum deste episódio segura nas mãos de outra criança para rodar, entretanto, em alguns poucos momentos ele roda sozinho, porém com as mãos erguidas como se estivesse segurando as mãos de outra criança.

As crianças que realizam o movimento de *rodar com as mãos dadas* demonstram alegria em desempenhar esse movimento, divertindo-se ao fazê-lo, pois trocam constantemente sorrisos e olhares entre elas e a facilitadora da oficina. A direção do olhar destas para a facilitadora e também de umas para as outras, nos deram pistas sobre a orientação atencional de cada criança, ante o desempenho do movimento mencionado.

Este movimento foi iniciado após a facilitadora ter dado as orientações sobre o tipo de música a ser tocada (com ninguém cantando, só instrumentos musicais tocando), como as crianças podiam dançar durante a execução desta (dançar do jeito que quisessem, como se estivessem numa festa, ou em casa), e a música ter iniciado a tocar, o que nos permite inferir que sua manifestação, desde o início, estava inserida numa música, como movimento dançante.

A primeira criança a tomar a iniciativa para desempenhar o movimento foi *Alina*, ao pegar nas mãos de *Laura* para juntas rodarem, mas as outras crianças realizaram-no ao longo do episódio, com bastante agilidade.

O *feedback* externo sobre o movimento de *rodar com as mãos dadas*, não ficou evidente, pois as crianças, aparentemente, não se preocupavam em reorganizar o desempenho de seu movimento. Apesar da quantidade de variações encontradas na sua realização (mãos dadas e tronco posicionado frente a frente; mãos dadas e troncos ladeados; em deslocamento lento; em deslocamento rápido; entre outros), a uniformidade conjunta parece-nos não ser aspecto relevante para as crianças desse grupo, sendo a aparente intenção delas apenas a de se divertir, realizando tal movimento enquanto a referida música estava tocando.

Este movimento, durante o decorrer do episódio recortado, foi acrescido de diferentes variações tanto na velocidade ao rodar, como na posição do tronco em relação a do parceiro e na direção dos giros, mas, sem alterações significativas de desempenho, que alterassem sua descrição e ou caracterização.

Podemos aqui destacar alguns pontos observados que nos serviram de pistas: os

sorrisos, a direção do olhar e a aproximação do *outro* nos forneceram evidências de que as crianças estavam satisfeitas em realizar o movimento por elas próprias elaborado, e também em desempenhá-lo junto com outras crianças, compartilhando-o. A associação da realização do movimento de *rodar com as mãos dadas* à música instrumental executada, possibilitou-nos acreditar que está baseada no prazer em brincar, pois a música instrumental (de ritmo bem animado) e o movimento referido permitem uma articulação de caráter lúdico à situação.

O ato de rodar com as mãos dadas, por si só, não define tal movimento como dançante, mas alguns fatores nos levam a classificá-lo dessa forma: a instrução dada pela facilitadora para as crianças dançarem do jeito que quisessem, o contexto de sua aparição (execução da música), e a incidência de repetições deste movimento dentro de tal contexto, sendo findada quando a música não mais está sendo tocada. Não havendo um texto coreológico norteador, as crianças encontraram-se livres para criar e se divertir com isso.

Podemos inferir que o sentido atribuído ao movimento de *rodar com as mãos dadas* como brincadeira já existia previamente entre as crianças, porém foi trazido para o contexto da música mencionada, enquadrando-se sem alterar o seu significado lúdico prévio, porém este significado foi, evidentemente, compartilhado por todo o grupo, na interação de seus componentes.

Episódio 06: Giros sequenciais em pé (4 min e 11 seg) – composto por três trechos extraídos de 2 sessões.

Crianças envolvidas: Laís (4;4), Talita (4;4), Angélica (4;5), Manoela (4;11) e Nívea (4;11).

Descrição breve do episódio: Este episódio inicia-se na segunda sessão, com a fala da facilitadora anunciando que vai colocar uma música que não tem ninguém cantando, havendo só instrumentos musicais tocando. E acrescenta que as crianças podem dançar esta música do jeito que quiserem, ou do jeito que elas acham que é pra dançar a música, e fala alguns exemplos. Então solta a música, mas antes mesmo da música iniciar, Angélica começa a dar vários giros, em pé e com os braços abertos. Laís e Nívea observam-na enquanto se deslocam pela sala, e logo começam a repetir o mesmo movimento. Talita, que estava realizando outro, ao parar, observa as crianças que estão a girar, e logo se aproxima começando a realizar o mesmo movimento. Talita para, Manoela também repete o movimento, e Nívea também para. Manoela olha pra Nívea, e logo para também, em seguida o faz Angélica e depois Laís, todas estão no chão, sentadas ou de quatro apoios no chão (mãos e pés). Voltam a se levantar, uma por vez, e Nívea retoma o movimento de realizar *giros sequenciais em pé* com braços acima da cabeça, como uma bailarina. Talita a observa e repete do mesmo jeito. Laís faz o mesmo e Angélica também volta a girar, porém com os braços abertos. Talita muda de movimento, enquanto as outras três continuam. Nívea para, mas logo volta a repetir o mesmo movimento, até que as outras vão parando e apenas ela fica realizando este, mas logo para também. (...) No segundo trecho (terceira sessão), a facilitadora retoma a mesma música, com as mesmas orientações realizadas no primeiro trecho, lembrando as crianças que elas já dançaram aquela música no outro dia. Quando a música começa a tocar, logo Angélica abre os braços e põe-se a girar, mas não é seguida por ninguém. Ela inicia outros movimentos e em seguida volta a girar com um braço acima da cabeça e o outro estendido ao lado, em seguida abre os dois braços e continua girando. Nívea olha para ela e começa a repetir o mesmo movimento. Laís e Talita olham para as duas e logo em seguida também iniciam o mesmo movimento. Após breve momento de realização do movimento de girar, todas se dispersam. (...) No terceiro trecho (na mesma sessão anterior), em determinado momento de mudança de ritmo da música, a facilitadora pergunta como elas podem dançar aquela parte, logo Nívea realiza dois giros, para, realiza mais um, para novamente, volta a realizar mais um giro e meio, desloca-se e realiza mais dois giros. Em seguida se junta ao grupo que está realizando movimentos diversos.

Figura 41 – Angélica dá vários giros, em pé e com os braços abertos, antes da facilitadora soltar a música.



Figura 42 – Laís e Nívea, após observarem Angélica girando, começam a repetir o mesmo movimento.



Figura 43 – Talita começa a girar com os braços abertos, após ter observado Angélica, Nívea e Laís girando.



Figura 44 – Manoela também começa a girar sequencialmente, em pé.



O movimento dançante em destaque nesse episódio está sendo descrito como *giros sequenciais em pé*. Trata-se do ato de girar, em pé, sobre o eixo vertical do próprio corpo, por várias vezes ininterruptas. O movimento parece-nos já fazer parte do repertório prévio das crianças, emergido em meio à orientação da facilitadora que instruiu as crianças, convidando-as a dançar a música instrumental a ser tocada, do jeito que quizessem, ou imaginassem que pudesse ser dançada, não havendo nenhuma intervenção da facilitadora. Todas as crianças do Grupo 3, em algum momento das sessões, desempenharam esse movimento, com ou sem variações, porém sem descaracterizá-lo.

As crianças que realizam o movimento de *girar sequencialmente em pé* demonstram concentração e alegria em desempenhar esse movimento, divertindo-se ao fazê-lo, pois trocam constantemente sorrisos e olhares entre elas e a facilitadora da oficina. A direção do olhar destas para a facilitadora e também de umas para as outras, nos deram pistas sobre a orientação atencional de cada criança, ante a realização do movimento mencionado.

Este movimento foi iniciado num momento em que a facilitadora estava ainda falando,

antes de soltar a música, o que nos permite inferir que sua manifestação inicial não teve o caráter de estar inserido numa música como movimento dançante, tendo acontecido primeiramente como experimentação corporal, para em seguida ser significado como movimento dançante inserido numa música.

A primeira criança a realizar o movimento foi *Angélica*, mas todas as outras realizaram-no ao longo do episódio, com bastante agilidade, destreza e concentração.

O *feedback* externo sobre o movimento de *girar sequencialmente em pé*, ficou evidente através da orientação da atenção de uma criança para outra, observando a diferença de seu desempenho para o da outra criança, o que, por vezes, resultou em variações, como exemplo: estar girando com os braços estendido e depois alterar a posição dos braços para cima da cabeça, em arco (como bailarina). Há uma aparente preocupação nas crianças em ajustar seu movimento ao movimento da outra, apesar da quantidade de variações encontradas no desempenho deste (braços estendido na altura do ombro ao lado do tronco, braços em arco acima da cabeça, giro em velocidade rápida, giro em velocidade lenta, entre outros), porém a intenção de estar se divertindo fica bem evidente pelos sorrisos constantes emitidos na interação das crianças.

Este movimento, durante o decorrer do episódio recortado, foi acrescido de diferentes variações, como mencionado no parágrafo anterior, mas, não percebemos alterações significativas de desempenho, que alterassem sua caracterização e descrição.

Podemos aqui destacar alguns pontos observados que nos serviram de pistas: os sorrisos, a direção do olhar e aproximação ao *outro* nos forneceram evidências de que as crianças estavam satisfeitas em realizar o movimento por elas próprias trazido para o contexto em questão, e também em desempenhá-lo junto com outras crianças, compartilhando-o. A associação da realização do movimento de *girar sequencialmente em pé* à música instrumental executada, possibilitou-nos acreditar que está baseada no prazer em brincar, pois a música instrumental (de ritmo bem animado) e o movimento referido permitem uma articulação de caráter lúdico à situação.

O ato de girar sequencialmente em pé, por si só, não define tal movimento como dançante, mas alguns fatores nos levam a classificá-lo dessa forma: a instrução dada pela facilitadora para as crianças dançarem do jeito que quisessem, o contexto de sua aparição (execução da música), e a incidência de repetições deste movimento dentro de tal contexto. Não havendo um texto coreológico norteador, as crianças encontraram-se livres para criar e se divertir ao dançar.

Podemos inferir que o sentido atribuído ao movimento de *girar sequencialmente em*

pé como brincadeira já existia previamente nas crianças, porém foi trazido para o contexto da música mencionada, enquadrando-se sem alterar o seu significado prévio, porém este significado foi, evidentemente, compartilhado por todo o grupo, na interação de seus integrantes.

É importante ressaltar aqui nesse ponto algumas elucidações emergidas no processo de análise, retomando parte de nossa base teórica.

Percebemos que em pouquíssimos processos de elaboração e desempenho dos movimentos dançantes, há verbalização, e quando há, esta, pouco interfere nesses processos. Um dos órgãos dos sentidos mais usado na dinâmica aqui apresentada são os olhos; por eles as crianças observam as ações umas das outras e podem então escolher ser ou não influenciadas por tal observação, tendo acesso ao sentido do que está sendo apresentado, incluindo a possibilidade de fazer parte do compartilhamento. Os ouvidos também foram importantes para captação das informações do ambiente, por estes as crianças perceberam auditivamente as orientações dadas pela facilitadora, bem como, a parte, ou partes, das músicas apresentadas. Esses aspectos não diferiram entre os grupos de diferentes idades observados.

Percebemos também, observando os episódios, que a *memória*, ou seja, o repertório de movimentos já existente nas crianças, interferiu na opção em utilizá-los para dar-lhes um significado coerente com o contexto de elaboração de movimento dançante, como ocorreu nos episódios *Tocando um violão*, *Jogando-se no chão*, *Rodar de mãos dadas* e *Giros sequenciais em pé*.

O movimento dançante nas duas situações – aquele desempenhado quando a música era cantada e cuja letra tinha sido anteriormente apresentada às crianças, e o outro movimento realizado quando a música era apenas instrumental – instigou reações diferentes nas crianças dessa faixa etária. No primeiro caso, os movimentos dançantes buscaram um ajuste evidente com a ação que era descrita na música (a ação de *tocar violão*, a de jogar *capoeira*, e a de *tocar castanholas*) e um ajuste com os movimentos *propostos* pelos parceiros que primeiro respondiam aos estímulos. No segundo caso, não existia um texto coreológico e as crianças experimentavam as possibilidades de seu corpo em confronto com a música e com ajustes contínuos aos movimentos dos parceiros.

A expressão *movimento proposto* é aqui usada numa perspectiva interacional e sempre de modo retrospectivo: ao desempenhar ações, por exemplo, movimentos dançantes, a criança que os realiza compreende que um recorte do que ela fez é selecionado pelo parceiro ao repetir aquele movimento ou tentar desempenhá-lo. A realização, ou ao menos tentativa de

realização, repercute na primeira, como se a informasse que aquele segmento a interessou, e juntos passam vir a repeti-lo, criando variações e aprimoramentos.

É evidente que estar numa Oficina de dança e criação (conversando sobre como dançar uma música, ouvindo músicas de ritmos e melodias variadas, atentando para as possibilidades do corpo fazer esse ou aquele movimento etc.) circunscreve uma situação que estimula ou orienta a atenção das crianças para certos aspectos ao seu redor, principalmente quando a facilitadora as instrua para dançarem a música oferecida do jeito que achassem que podiam. Os investimentos iniciais das crianças, diante do que tinha sido solicitado, podiam ou não ser adequados ao ritmo ou compasso da música. Neste caso, não se podia falar rigorosamente de *escolhas*; pareciam mais tentativas para sentir seu corpo se deslocando no espaço, avaliando o equilíbrio, a parte, ou partes, do corpo, o peso, o tempo, a fluência e o próprio espaço utilizados na realização do movimento (ver capítulo II), tendo a música oferecida como uma espécie de balizamento, mas, principalmente, tendo os parceiros interacionais como seus balizadores, na medida em que aderissem ou não àquela *proposta* e, conseqüentemente, compartilhassem daquela criação. A significação do movimento dançante parece ser direcionada pelo prazer do movimento, exploração de possibilidades, delineamentos de figuras dançantes no espaço, tal como parece proporcionar esse meio de expressão artística.

A configuração do conjunto de movimentos no espaço, desenha, sem dúvida, possibilidades, como pode ser apreendida a partir das fotografias apresentadas, mas parece ser uma etapa ainda não monitorada pelas crianças. É o resultado do que conseguem fazer e se expressar, com esse ou aquele par, sem contudo buscarem ativamente um ajustamento de conjunto.

Confrontando-se os três grupos de crianças examinadas, não se percebeu diferenças significativas no movimento dançante em termos de explicitação de significações ajustadas a essa ou aquela melodia, com ou sem texto coreológico. As diferenças encontradas repousaram na agilidade ou destreza de realizar esse ou aquele movimento, adequando-se às possibilidade de agilidade, força, equilíbrio e coordenação motora que se aprimoram em função do desenvolvimento motor, percebidos na qualidade do movimento manifestado e as variações elaboradas por cada grupo. O Grupo 1, neste sentido, apresentou movimentos isolados, enquanto que o Grupo 2 e 3, apresentaram movimentos em combinação com o deslocamento no espaço físico, o que, no contexto aqui apresentado, está também inserido no domínio das ações motoras proporcionais à faixa etária de cada grupo.

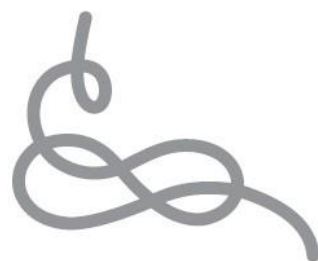
Por fim, foram percebidas muitas variações dos movimentos apresentados, porém

pouco interesse pelo grupo em desempenhá-las tal qual, o que nos leva a acreditar que na faixa etária compreendida neste trabalho, não há uma preocupação com a estética do movimento, e sim com o prazer em realizá-lo. Há apenas a preocupação em satisfazer-se ao movimentar-se, em se divertir.



Capítulo V

Considerações finais



“Movimento: a experiência básica da existência.”

Rudolf Laban

Ao chegar ao ponto, que aqui consideramos como final, desta investigação, mesmo reconhecendo que há um longo caminho a ser percorrido em termo de exame e compreensão de temáticas que envolvem processos de significação, movimento dançante, interação e crianças, faz-se um balanço do que se apreendeu a partir da observação das quinze crianças envolvidas nesta pesquisa em situação interacional numa Oficina de dança e criação, ao observar processos de significação do movimento dançante.

Apoiando-nos numa perspectiva sociointeracionista do desenvolvimento e, especificamente, na teoria walloniana, agregada a abordagens sobre estudos do movimento corporal humano, partimos para a observação das quinze crianças e recortamos, ao final de todo o processo de seleção de episódios, seis recortes de emersão e compartilhamento de seis movimentos dançantes na interação com os pares. E, tanto deparamo-nos com movimentos que ganharam significados durante a oficina, quanto com movimentos que já possuíam um significado prévio, e que ao serem trazidos pelas crianças para o grupo, foram ressignificados ao serem desempenhados de forma dançada.

As crianças compartilharam significados durante todo o tempo da oficina, em díades, tríades, mas, neste trabalho, levamos em consideração a observação de movimentos dançantes compartilhados por todas as cinco crianças de cada grupo, e percebemos que as regulações foram alçadas o tempo todo, principalmente através da observação de uma sobre a outra. É o olhar e a audição que, nesse contexto, apreendem e transmitem as informações para o mecanismo perceptivo que leva em consideração a memória motora e o estado afetivo-emocional para ser tomada a decisão e ser elaborado o plano motor para o desempenho de um movimento, no caso, dançante.

Tomemos como exemplo a situação encontrada no primeiro episódio, em que a facilitadora da oficina lê o livro e as crianças começam a criar movimentos relacionados à história, sendo um destes, o movimento de *tocar um violão*. Nesse episódio, Carla aponta para a figura no livro e menciona a palavra violão, enquanto Amanda, após um breve momento de contação, começa a passar a mão na barriga como que tocando um violão. Maria troca olhares com Amanda e passa a realizar um movimento semelhante ao de tocar um violão. Percebemos, então, que Amanda teve acesso visual e auditivo à informação, e, aparentemente, seu mecanismo perceptivo identificou a figura em sua memória visual e motora (significado

prévio) fazendo-a optar por desempenhar uma movimentação semelhante, trazendo para o grupo a sua percepção sobre a informação apreendida, dando-lhe um novo sentido, o de representar o violão através de um movimento inserido numa música. Logo, as outras crianças tiveram acesso, por ela, a mais uma informação, também visual, só que em movimento, o que levou todo o grupo a, em algum momento da oficina, desempenhar tal movimento, de maneira semelhante.

Percebemos que a significação se constitui no mecanismo perceptivo, mas que só se estabelece, realmente, enquanto significado, quando compartilhado, através da demonstração de forma motora dentro do contexto aqui apresentado, levando os outros a serem afetados por tal sentido.

Olhar o fenômeno da significação por essa perspectiva, implica admitir que crianças compartilham sentidos o tempo todo, seja em co-regulação, onde ao mesmo tempo em que regula o *outro* com suas ações, também é regulada, ou mesmo por uma regulação unilateral. E, que, nesse processo, promovem a construção de cultura, atribuída através dos processos de significação emergidos na interação social, onde a emoção, a imitação e a troca de olhares aproximam as ações e os seres que as realizam, num complexo de identificação do *outro* como seu co-específico (com intencionalidade) e consciência de si. Essa troca interpessoal que estrutura o social é parte inerente do contexto do desenvolvimento individual. Sem esta, o ser humano não se identificaria como ser humano. É através dessa troca, dessa socialização, que o ser humano através da orientação da atenção, do compartilhamento ou atribuição compartilhada de significados, e permanência dos significados, constrói-se ao atuar num campo de interações.

Nos três grupos estudados as crianças, aparentemente, sentiram-se integradas no grupo, e participaram de forma atuante nos processos de construção e interação. Nesse contexto, o olhar lançado pelas crianças às ações do grupo foi, sem dúvida, o que orientou umas às outras, e permitiu a todos os componentes do campo interacional identificarem, de forma inferida, origens e regulações de pensamentos. Afinal, “a atenção é um caso particular dos fenômenos mais gerais de orientação necessários para que qualquer ser vivo recorte o mundo de acordo com as exigências de sua própria natureza” (CARVALHO, 1989, p. 10).

As crianças, bem como o ser humano em qualquer idade, possuem uma capacidade de atribuir significados às informações emergidas nas interações, e há uma necessidade em que isso aconteça, para tanto entender-se enquanto ser de uma espécie, a humana, quanto identificar o seu co-específico enquanto ser que pensa de maneira semelhante à sua. Podemos considerar isso uma exigência funcional do ser humano.

A imitação, nesse processo de construção de significação, tal como elucidada por Wallon (1942/2008), é parte constitutiva da função representacional, e percebemos isso ao observarmos as crianças tornando presentes objetos ausentes, como o violão e a castanholinha. E esse processo tem um valor comunicativo, pois se estabelece através de trocas entre pares.

Estudos sobre essa integração entre ser que dança e ser que pensa a dança que dança ainda podem ser desenvolvidos, pois pouco há escrito sobre tal fenômeno. O que mais encontramos são estudos que se focam no movimento do corpo, sob uma perspectiva biomecânica, neurológica, e social, e estudos sobre significações em contextos diversos. E, mesmo reconhecendo o quão complexo é ingressar nesse universo que quebra a dicotomia mente e corpo, muito há ainda a ser elucidado; há um longo caminho a ser percorrido.

A partir deste trabalho e também dos dados aqui coletados, muitas outras pesquisas e estudos podem ser emersos. Análises quantitativas podem ser feitas a partir dos dados aqui apresentados, bem como uma gama imensa de outras análises qualitativas, por exemplo, o processo que o movimento dançante percorre em significações para se tornar Arte do Movimento pode estar indicado como um caminho a ser percorrido.

Um estudo a ser desenvolvido, pode ser sobre a utilização de partes isoladas do corpo, utilizadas para a movimentação, bem como de partes articuladas, ou integradas. Sabemos que é um caminho complexo a ser traçado, mas que pode contribuir de grande maneira com esse universo do movimento e da dança, principalmente sob uma perspectiva psicológica acerca deste; aspecto ainda pouco estudado.

Mas, voltando aos aspectos elucidados neste trabalho, não podemos deixar de considerar o olhar da criança diante da experiência vivenciada. A criança dança pelo simples prazer de dançar, de mover-se de forma prazerosa e singular, que independe da reprodução exata de um modelo, mas que permite a ela extravasar suas emoções e sentir-se capaz de mover-se, apreciando o que faz. A criança se alegra ao se movimentar. Ela se regozija na liberdade de se movimentar, apreendendo o mundo e agindo sobre ele. Toller crianças de se movimentarem talvez seja uma das mais penosas manobras de controle dos adultos para com elas; é tirar-lhes o direito de fazer o que mais gostam de fazer: movimentar-se.

O sujeito se constitui através do movimento. Esta movimentação pode ser um tipo de esboço para o que em uma idade mais à frente possa ser constituído como dança propriamente dita, em todo o seu aspecto técnico e estético.

Ressaltamos também que a criança também desprenhe maior atenção a qualquer coisa que se movimenta, muito mais do que a uma imagem estática. Isso nos permite estabelecer uma breve reflexão sobre a nossa maneira de lidar com as crianças. Se o movimento as atrai tanto, por que, então, grande parte das pessoas que lidam com elas, seja na escola, em casa, ou em qualquer outro ambiente, procuram promover trocas de forma tão estática? A escola pode contribuir bastante no sentido de permitir e explorar essa movimentação inerente à criança, ou então, influenciar de forma negativa na constituição do sujeito, tolhendo-o de se movimentar.

Nesse sentido, este trabalho pode também contribuir para o processo de formação de professores. Permitindo-lhes um olhar mais sensível ao contato estabelecido com crianças pequenas e suas participações no processo de formação destas. É necessário trabalhar-se a sensibilidade dos que trabalham com crianças.

Outro aspecto importante é não esquecermos que as crianças possuem, em grande parte de suas ações, uma memória motora, com pré-significantes, ou significados prévios aos estabelecidos em outro determinado contexto, como no caso deste trabalho. E isso deve ser levado em consideração em qualquer trabalho com crianças. O que elas pensam diante do que fazem é tão relevante quanto o que fazem diante do que são levadas a pensar.

Examinar processos de significação do movimento dançante na interação de crianças é tentar ingressar nesse mundo infantil, que ao mesmo tempo em que parece tão complexo aos nossos olhos, parece tão simples aos olhos da criança.

As crianças são movidas pela emoção, e são muito transparentes ao expor essas emoções. Não podemos deixar de aprender com elas.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Katia de Souza; Rossetti-Ferreira, Maria Clotilde. Corporeidade, significação e o primeiro ano de vida. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*. v. 60, p. 67-81, 2008.
- BARBOSA, Núbia de Lima. *A linguagem do corpo*. Disponível em: <http://www.escolaangelvianna.com.br/novo/artigos_detalhada.asp?id=12>. Acesso em: 14/01/2012.
- BARTHES, Roland. *Elementos de semiologia*. São Paulo: Cultrix, [s.d].
- BROWN, Steven. & PARSONS, Lawrence M. A neurociência da dança: estudos recentes com imageamento do cérebro revelam algumas coreografias neurais complexas por trás da habilidade de dançar. *Duetto Editorial*. [Reportagem] Edição 75 – Agosto 2008.
- BRUNER, Jerome. O ingresso no significado. In:_____. *Actos de significado*. Cap. 3. Lisboa / Portugal: Edições 70, 75-102, 1990 [1997].
- BUSSAB, Vera. S. R. Fatores hereditários e ambientais no desenvolvimento: a adoção de uma perspectiva interacionista. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 13(2), 223-243, 2000.
- CARVALHO, Ana Maria Almeida. Etologia e comportamento social. *Psicologia e Sociedade*, 5 (8):145-163, 1989.
- CARVALHO, Ana Maria Almeida; BERGAMASCO, Nielsy Helena Puglia; LYRA, Maria Conceição Diniz Pereira; PEDROSA, Maria Isabel; RUBIANO, Márcia Regina Bonagamba; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; OLIVEIRA, Zilma Maria Ramos; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos. Registro em vídeo na pesquisa em Psicologia: reflexões a partir de relatos de experiência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 12(3), p. 261-267, 1996.
- CARVALHO, Ana Maria Almeida; IMPÉRIO-HAMBURGER, Amélia; PEDROSA, Maria Isabel. Interação, regulação e correlação no contexto do desenvolvimento humano: discussão conceitual e exemplos empíricos. *Publicações Ifusp*, São Paulo, v. 1196, 1-34, 1996.
- CARVALHO, Ana; PEDROSA, Maria I. Cultura no grupo de brinquedo. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 7, n. 1, 181-188, 2002.
- DANTAS, Mônica Fagundes. *Dança: forma, técnica e poesia do movimento na perspectiva de construção de sentidos coreográficos*. [Dissertação] Porto Alegre: Escola de Educação Física da Universidade do Rio Grande do Sul, 1996.
- ECKERMAN, Carol O.; PETERMAN, Karen. Peers and infant social/communicative development. In: BREMNER, Gavin; FOGEL, Alan (Eds.). *Blackwell handbook of infant development*. Oxford, UK: Blackwell, p. 326-350, 2001.
- GALVÃO, Izabel. A questão do movimento no cotidiano de uma pré-escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 98, p. 37-49, ago. 1996.

GO TANI *et al.* *Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: EPU: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

HARROW, A. *Taxionomia do domínio psicomotor*. Porto Alegre, Globo, 1983.

LABAN, Rudolf. *Domínio do movimento*. 5ª ed. São Paulo: Summus, 1978 (Original publicado em 1950).

_____. *Dança Educativa Moderna*. São Paulo: Ícone, 1990 (Original publicado em 1948).

LUCENA, Juliana Maria Ferreira de. *Examinando os processos de assimilação, transformação, construção e compartilhamento de cultura entre crianças de dois anos no ambiente de creche*. [Dissertação] Recife: Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco, 2010.

MANOEL, E. J. Desenvolvimento motor: implicações para a educação física escolar. *Revista Paulista de Educação Física*, 8, 82-97, 1994.

MARQUES, Isabel A. *Linguagem da dança: arte e ensino*. 1ª ed. São Paulo: Digitexto, 2010.

MEDEIROS, Julio Cesar Macário de. *Singularidade na compreensão social e comunicação de crianças surdas*. [Dissertação] Recife: Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco, 2011.

MELTZOFF, A. N. & MOORE, M. K. Imitation of facial and manual gestures by human neonates. *Science*, 198, 75-78, 1977.

MINAYO, Maria Cecília; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade. *Cadernos de Saúde Pública*. Rio de Janeiro, 9(3), jul-set, p. 239-262, 1993.

NEWELL, K. M. Some issues on action plans. In: STELMACH, G. E. (Ed.), *Information processing in motor control and learning*. Nova York, Academic Press, 1978.

OLIVEIRA, M. V. *O que é educação física*. São Paulo: Nova Cultural Brasiliense: 72-100, 1986.

OLIVEIRA, Zilma; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. O Valor da Interação criança-criança em creches no desenvolvimento infantil. *Cadernos de Pesquisa*. 87, 62-70, 1993.

OSSONA, Paulina. *Educação pela dança*. São Paulo: Summus, 1988.

PEDROSA, Maria Isabel, & CARVALHO, Ana Maria Almeida. Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(3), p. 431-442, 2005.

PEDROSA, Maria Isabel. A imitação como um processo de construção de significados compartilhados. *Temas em Psicologia*, v. 2, n.2. Ribeirão Preto, ago. 1994.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. *A psicologia da criança*. 6ª ed. São Paulo/Rio: Difel Difusão Editorial S.A., 1980 (Original publicado em 1966).

PINO, Angel. Processos de significação e constituição do sujeito. *Temas em Psicologia*. 1, 17-23, 1993.

RENGEL, Lenira. Fundamentos para análise do movimento expressivo. In: MOMMENSOHN, Maria. & PETRELLA, Paulo (Orgs). *Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento*. São Paulo: Summus, 121-130, 2006.

ROBATTO, Lia. Dança em processo: a linguagem do indizível. In: MOMMENSOHN, Maria; PETRELLA, Paulo (Orgs). *Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento*. São Paulo: Summus, 131-154, 2006.

ROCHA, Verônica Maria Monteiro da. A dança nas aulas de Educação Física: concepção e aprendizagem. In: SOUSA JÚNIOR, Marcílio (org) et al. *Educação Física Escolar: Teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica*. 2ª ed. Recife: EDUPE, 2011.

ROQUET, Christine. Da análise do movimento à abordagem sistêmica do gesto expressivo. *O Percevejo Online*: Periódico do programa de Pós-graduação em Artes Cênicas – PPGAC/UNIRIO. ISSN 2176-7017. Volume 03 – Número 01 – janeiro-julho/2011.

ROSAS, Agostinho Silva. *Educação física na cidade do Porto – o processo de decisão em sala de aula*. [Dissertação] Porto: Universidade do Porto, 1995.

SCARPATO, Marta Thiago. Dança educativa: um fato em escolares de São Paulo. In *Cadernos Cedes*, ano XXI, nº 53, abril, 2001.

TAKEDA, Osvaldo Hakio. *Contribuição da atividade física no tratamento do portador de transtorno mental grave e prolongado em Hospital-Dia*. [Dissertação] São Paulo (SP): Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo; 2005.

TOMASELLO, Michel. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIANA, Karine Maria Porpino. *Observando crianças e refletindo sobre o papel do movimento na comunicação*. [Dissertação] Recife: Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco, 2008.

VYGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. A atividade proprioplástica. In: WEREBE, Maria José Garcia; NADEL-BRULFERT, Jacqueline (Orgs.) *Henri Wallon: psicologia*. São Paulo: Ática, 141-148, 1986a (Original publicado em 1938).

_____. O papel do outro na consciência do eu. In: WEREBE, Maria José Garcia; NADEL-BRULFERT, Jacqueline (Orgs.) *Henri Wallon: psicologia*. São Paulo: Ática, 158-167, 1986b (Original publicado em 1946).

_____. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2007 (Original

publicado em 1941).

_____. *Do ato ao pensamento: ensaio da psicologia comparada*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008 (Original publicado em 1942).

ZANELLA, Andréa Vieira. & ANDRADA, Edla Grisard Caldeira de. Processos de significação no brincar: problematizando a constituição do sujeito. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 7, n. 2, p. 127-133, jul./dez. 2002.

CDs e Livros infantis utilizados na coleta:

MISSÉ, James (texto); GARCIA, Marcelo (ilustração). *Medo no Escuro*. Sorocaba, SP: Ciranda Cultural, 2002, p. 16.

MISSÉ, James (texto); GARCIA, Marcelo (ilustração). *A Música dos Bichos*. Sorocaba, SP: Ciranda Cultural, 2002, p. 16.

CD – MISSÉ, James (letra e música). *Cenas da Infância*. Seis faixas. Ciranda Cultural, 2003.

CD Clássico para Crianças. (referência não encontrada).

Cantigas populares. (extraídas via internet e de CDs infantis)

* Os desenhos impressos na capa principal e nas capas dos capítulos são produtos extraídos do Laban Dance Centre, sendo os da capa e páginas 23, 47 e 73, elaborados pelo próprio Laban, e os das páginas 16 e 98, por estudantes do referido centro.

APÊNDICE A – Convite enviado aos pais/responsáveis para participação na pesquisa. (Lado A)

Eu, _____, responsável legal por _____, autorizo-o(a) a participar da pesquisa *Do Ato Motor à Arte do Movimento: um estudo sobre processos de significação do movimento corporal na dança em crianças de 2 a 4 anos*, sob responsabilidade da pesquisadora Creuza Frinéia Rolim de Crasto. Nas segundas, quartas e sextas-feiras, no período de 15 a 31 de agosto/2011, por 30 minutos em cada dia. E assinarei o termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a ser enviado pela pesquisadora após recebimento desta autorização.

Jaboatão dos Guararapes, _____ de agosto de 2011.

Assinatura do(a) responsável legal pelo(a) participante _____

Programa de Pós-Graduação em Psicologia - UFPE

Este estudo poderá contribuir para um melhor conhecimento da criança, sua apreensão do mundo que a cerca, seu modo de reagir a estímulos musicais em aulas de dança e sua competência cognitiva. A apresentação dos resultados à instituição em que será realizado e aos professores envolvidos no processo de formação das crianças, e a publicação em meios de divulgação científica, propiciarão visibilidade sobre as reais necessidades e possibilidades da criança em suas atividades motoras e cognitivas, permitindo uma reflexão sobre a atuação didático-metodológicas e possibilitando ajustes que se fizerem necessários.



Informações sobre a pesquisadora

Pesquisadora responsável:
Creuza Frinéia Rolim de Crasto
Endereço: Av. Prof. Moraes Rego, 1235, Cidade Universitária, Recife-PE, 50670-901. Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. 9º andar. Departamento de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia.
Telefones: (81) 9926.7060 / (81) 9707.6275
E-mail: creuzarolim@yahoo.com.br

Contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFPE:
Endereço: Av. Prof. Moraes Rego, 1235, Cidade Universitária, Recife-PE, 50670-901. Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Ciências da Saúde. 1º andar. Comitê de Ética em Pesquisa.
Telefone/Fax: (81) 2126-8588
E-mail: cepocs@ufpe.br.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

Programa de Pós-Graduação em Psicologia - UFPE

Convite para a participação na pesquisa

DO ATO MOTOR À ARTE DO MOVIMENTO: UM ESTUDO SOBRE PROCESSOS DE SIGNIFICAÇÃO DO MOVIMENTO CORPORAL NA DANÇA EM CRIANÇAS DE 2 A 4 ANOS.

Pesquisadora:
Msnd. Creuza Frinéia Rolim de Crasto

Orientadora:
Dra. Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa

(Lado B)

Estamos realizando uma pesquisa sobre os processos de significação que ocorrem durante a apreensão do movimento corporal na prática da dança, em crianças de 2 a 4 anos, período da vida em que se inicia o ingresso no mundo simbólico.

Gostaríamos de sua autorização para que a criança sob sua responsabilidade possa participar da pesquisa *Do Ato Motor à Arte do Movimento: um estudo sobre processos de significação do movimento corporal na dança em crianças de 2 a 4 anos*.

A participação na pesquisa não acarretará gastos nem recompensa financeira para o participante e/ou seu responsável. Além disso, poderá ser interrompida a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. E ocorrerá no período de 15 a 31 de agosto/2011, nas segundas, quartas e sextas-feiras, por 30 minutos em cada dia, durante horário normal de aula.

DESCRIÇÃO DO MÉTODO:

Durante o estudo, três grupos de cinco crianças serão gravados em vídeo em uma situação de oficina de construção de sequência coreográfica. Um ambiente no próprio colégio será preparado com os materiais necessários para a realização da oficina e para tornar o ambiente aconchegante, tudo em boas condições de higiene e segurança. A utilização da videogravação terá o propósito de maximizar os ganhos de observação, uma vez que todos os detalhes mímicos, gestuais e argumentativos são relevantes para a análise dos dados. Em se tratando da divulgação dos resultados, algumas imagens serão descritas e transformadas em documento escrito, e quando necessário, haverá apresentação dessas imagens apenas para fins acadêmico-científicos. Todos os registros ficarão armazenados em DVD no Laboratório de Interação Social Humana do Departamento de Psicologia, da Universidade Federal de Pernambuco (LabInt/DEPSI/UFPE), sob a responsabilidade da pesquisadora.

“O homem se movimenta a fim de satisfazer uma necessidade. Com sua movimentação, tem por objetivo atingir algo que lhe é valioso. É fácil perceber o objetivo do movimento de uma pessoa, se é dirigido para algum objeto tangível. Entretanto, há também valores intangíveis que inspiram movimentos.”

RUDOLF LABAN

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



I. Convite

Gostaria de sua autorização para que a criança sob sua responsabilidade possa participar da pesquisa *Do Ato Motor à Arte do Movimento: um estudo sobre processos de significação do movimento corporal na dança*. Essa pesquisa tem como objetivo identificar e investigar processos de significação do movimento corporal na dança em crianças de 2 a 4 anos praticantes e não praticantes de dança num ambiente escolar.

Durante o estudo, três grupos de cinco crianças serão gravados em vídeo em uma situação de oficina de construção de sequência coreográfica. Um ambiente será preparado com os materiais necessários para a realização da oficina e para tornar o ambiente aconchegante, tudo em boas condições de higiene e segurança. A utilização da videogravação terá o propósito de maximizar os ganhos de observação, uma vez que todos os detalhes mímicos, gestuais e argumentativos são relevantes para a análise dos dados. Em se tratando da divulgação dos resultados, algumas imagens serão descritas e transformadas em documento escrito, e quando necessário, haverá apresentação dessas imagens apenas para fins acadêmico-científicos. Todos os registros ficarão armazenados em DVD no Laboratório de Interação Social Humana do Departamento de Psicologia, da Universidade Federal de Pernambuco (LabInt/DEPSI/UFPE), sob a responsabilidade da pesquisadora.

A participação na pesquisa não acarretará gastos nem recompensa financeira para o participante e/ou seu responsável. Além disso, poderá ser interrompida a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Também fica assegurado que todas as identidades serão protegidas.

Benefícios esperados: Este estudo poderá contribuir para um melhor conhecimento da criança, sua apreensão do mundo que a cerca, seu modo de reagir a estímulos musicais em aulas de dança e sua competência cognitiva. A apresentação dos resultados à instituição em que será realizado e aos professores envolvidos no processo de formação das crianças, e a publicação em meios de divulgação científica, propiciarão visibilidade sobre as reais necessidades e possibilidades da criança em suas atividades motoras e cognitivas, permitindo uma reflexão sobre a atuação didático-metodológica e possibilitando ajustes que se fizerem necessários.

Riscos possíveis: Uma situação de exame é frequentemente constrangedora para as crianças envolvidas, pois elas, muitas vezes, têm dificuldade de lidar com uma situação nova quando desconhecem o parceiro adulto (o observador/pesquisador), ou mesmo têm medo de falhar, não demonstrando uma boa competência. Esse risco de constrangimento será minimizado, estabelecendo-se, de início, um bom relacionamento com as crianças em seu ambiente escolar (local da coleta). Somente diante de uma sinalização de que elas estão à vontade (não demonstrando receio da câmera ou do pesquisador, com uma atitude de cooperação ou interesse) é que a coleta será iniciada.

II. Informações sobre a pesquisadora

Pesquisadora responsável: Creuza Frinéia Rolim de Crasto
Endereço: Av. Prof. Moraes Rego, 1235, Cidade Universitária, Recife-PE, 50670-901. Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. 9º andar. Departamento de Psicologia. Programa de Pós- Graduação em Psicologia.

Telefones: (81) 9926.7060 / (81) 9707.6275
E-mail: creuzarolim@yahoo.com.br

Contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFPE:
Endereço: Av. Prof. Moraes Rego, 1235, Cidade Universitária, Recife-PE, 50670-901. Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Ciências da Saúde. 1º andar. Comitê de Ética em Pesquisa.

Telefone/Fax: (81) 2126-8588

E-mail: cepccs@ufpe.br.

III. Identificação do participante

Nome da criança: _____

Nome do(a) responsável pela criança: _____

Data de nascimento da criança: ____/____/____

Participa das aulas dança no colégio ou em outro lugar? () Sim () Não

Se sim, há quanto tempo realiza prática de dança: _____

IV. Consentimento de participação

Eu, _____, responsável legal por _____, declaro que fui devidamente informado(a) pela pesquisadora Creuza Frinéia Rolim de Crasto acerca da finalidade e dos procedimentos da pesquisa *Do Ato Motor à Arte do Movimento: um estudo sobre processos de significação do movimento corporal na dança*. Estou perfeitamente ciente de que:

1. Concordei em deixar a criança por quem sou responsável participar da pesquisa, de livre e espontânea vontade, sem que recebesse nenhuma pressão para aceitar o convite.
2. Poderei desistir da pesquisa a qualquer momento sem que isso traga prejuízo a mim ou ao participante sob minha responsabilidade.
3. Estou participando de um estudo que envolve a realização de sessões de videogravações, sem riscos para mim ou para a criança por quem sou responsável, tendo a possibilidade de trazer benefícios para ela ou outras em condições semelhantes em termos de conhecimento que podem ajudar a embasar práticas profissionais relacionadas ao processo de institucionalização didático-metodológico.
4. Tenho a garantia de receber respostas e esclarecimentos sobre qualquer dúvida quanto aos procedimentos, riscos, benefícios e outros aspectos relacionados à pesquisa, sempre que desejar.
5. Estou seguro(a) de que as minhas informações serão privadas e utilizadas apenas para os propósitos da pesquisa.
6. Concordei com a videogravação das sessões de oficina de dança e das conversas entre a pesquisadora e a criança por quem sou responsável e sua posterior descrição e transformação em documento escrito.
7. Autorizo o uso de imagens para fins de divulgação científica e formação de docentes.
8. Não arcarei com gastos nem receberei recompensa financeira pela participação no estudo.
9. Após os esclarecimentos necessários sobre a pesquisa, receberei uma cópia deste documento.

Recife, ____ de _____ de 2011.

Responsável legal pelo participante

Pesquisadora

Testemunha 1

Testemunha 2



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
Comitê de Ética em Pesquisa

Of. Nº. 288/2011 - CEP/CCS

Recife, 10 de junho de 2011

Registro do SISNEP FR – 417120

CAAE – 0130.0.172.000-11

Registro CEP/CCS/UFPE Nº 160/11

Título: DO ATO MOTOR À ARTE DO MOVIMENTO: UM ESTUDO SOBRE PROCESSOS DE SIGNIFICAÇÃO DO MOVIMENTO CORPORAL NA DANÇA

Pesquisador Responsável: Creuza Frinéia Rolim de Crasto.

Senhor (a) Pesquisador (a):

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Pernambuco (CEP/CCS/UFPE) registrou e analisou de acordo com a Resolução N.º 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, o protocolo de pesquisa em epígrafe, liberando-o para início da coleta de dados em 07 de junho de 2011.

Ressaltamos que a aprovação definitiva do projeto será dada após a entrega do relatório final, conforme as seguintes orientações:

- a) Projetos com, no máximo, 06 (seis) meses para conclusão: o pesquisador deverá enviar apenas um relatório final;
- b) Projetos com períodos maiores de 06 (seis) meses: o pesquisador deverá enviar relatórios semestrais.

Dessa forma, o ofício de aprovação somente será entregue após a análise do relatório final.

Atenciosamente


Prof. Geraldo Bosco Lindoso Couto
Coordenador do CEP/CCS / UFPE

A
Mestranda Creuza Frinéia Rolim de Crasto.
Pós- Graduação em Psicologia- CFCH/UFPE