

## O Ensino de Artes/Dança e a Corporeidade da Criança: Contribuições Fenomenológicas

MARTA PATRÍCIA FAIANCA SODRÉ

*Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE/UFAM. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE/UFAM (2018). Possui Pós-Graduação Lato Sensu em LIBRAS-UNIASSELVI (2015). Graduação em Licenciatura (2014) e Bacharel (2017) em Dança pela Universidade do Estado do Amazonas-UEA.*

SAMIA DARCILA BARROS MAIA

*Possui graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pelo Centro Universitário do Norte (2012), Especialização em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade Nilton Lins (2013), Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFAM. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFAM.*

JOÃO LUIZ DA COSTA BARROS

*Graduado em Educação Física pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM (1987). Bacharelado em Direito. Mestre em Educação Física pela Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP/SP (2005). Doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP/SP (2012). Pós-doutor em Educação pela Universidade Estadual do Ceará-UECE (2019).*

### Resumo:

*A Dança, assim como as outras linguagens artísticas, é uma forma de expressão que deve fazer parte do processo de aprendizagem de meninos e meninas e como tal, contribui para o desenvolvimento das potencialidades corporais da criança. Este artigo traz reflexões significativas a respeito do ensino de Dança na escola em uma perspectiva fenomenológica discutindo a escola como um espaço de socialização, a influência da mídia como domesticação e exposição corporal, bem como reflete sobre o cuidado do corpo da criança no espaço educacional. Desse modo, este estudo se trata de um recorte da tese em andamento apresentamos a contextualização que sugere à prática educativa um olhar voltado à percepção dos professores sobre como compreendem suas corporeidades e a corporeidade infantil a partir de um olhar fenomenológico, baseado nas contribuições de Merleau-Ponty, bem como outros autores encontrados em nossa revisão integrativa que contribuem com a temática pesquisada. Nesse sentido, este artigo possui abordagem qualitativa e faz-se uso da combinação de pesquisa bibliográfica. Com os estudos encontrados buscou-se compreender o que os professores pensam sobre o ensino de Dança na escola, em viés bibliográfico, considerando também, os inúmeros desafios para efetivação dessa prática como linguagem artística com crianças na educação infantil.*

**Palavras-chave:** Dança; Criança; Educação Infantil; Corporeidade

### INTRODUÇÃO

A pesquisa em questão trata do ensino de Dança na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental que se configura como um desafio para a escola, à medida que problematiza questões referentes à formação desse professor e sua relação com a sua própria corporeidade e, conseqüentemente, a corporeidade das crianças.

Assim, esta problematiza a Dança na educa o infantil, tratando da forma o de professores para a atua o nessa linguagem, bem como a rela o dos professores com a corporeidade. Os professores responsáveis por esses segmentos são, em sua grande maioria, pedagogos. Entretanto, há que se pensar o lugar dessa linguagem artística no curso de Pedagogia e, posteriormente, na escola.

A Dança como prática corporal com crianças sugere a quebra de paradigmas no que diz respeito às aulas de Dança como, simplesmente, a repeti o de gestos técnicos. Ora, a escola com seus conflitos e contradi es articula, organiza, administra a estrutura escolar e define a política pedagógica. A dança como atividade psicomotora sensorial proporciona aspectos interacionais e corporais. Assim, na visão de Cunha (1992) *somente a escola, através do emprego de um trabalho consciente de dança, terá condi es de fazer emergir e formar um indivíduo com conhecimento de suas verdadeiras possibilidades corporais-expressivas* (p.13).

Nesse sentido, organizar conteúdos de dança bem como praticar a dança no cotidiano escolar se configura como um desafio para professores e professoras da educa o infantil, desafios estes que perpassam questões didáticas e metodológicas no af  de atingir objetivos educacionais, artísticos e est ticos. Assim, a dança se instala como um enriquecimento para se trabalhar a corporeidade da criança através da prática pedagógica. Não   fun o da escola formar artistas, mas proporcionar a aprecia o est tica em crianças para que estas desenvolvam com o emprego da linguagem da dança, capacidades criativas e possam descobrir suas habilidades.

Na escola, mas especificamente na educa o infantil, preza-se por um desenvolvimento integral. As diretrizes da proposta pedagógica (2010) dizem que a escola deve desempenhar sua fun o sociopolítica e pedagógica, cumprindo com seu papel de oferecer condi es e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais, tudo isso para “promover a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância” (p.17).

Na proposta curricular da educa o infantil   possível encontrar as práticas pedagógicas que norteiam as intera es e as brincadeiras no ambiente de aprendizagem e, nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educa o Infantil, com ênfase no social da criança pois todos os documentos apregoam a necessidade de desenvolvimento integral e social, visto que a criança   um ser social e histórico. Assim, sabe-se que o ser humano aprende e interage por meio das várias linguagens. A dança, como linguagem corporal, promove momentos de intera o possibilitando desenvolvimento e crescimento mútuo, uma vez que através da dança, o professor educa e   educado.

Aquino e Medeiros (2011) explicam sobre o processo de expressão e linguagem do ser humano por meio da linguagem corporal que   uma necessidade do homem para se comunicar e mostrar o que possui de mais intrínseco, uma vez que os movimentos geram um texto corporal, passando uma mensagem de forma consciente ou inconsciente.

## **METODOLOGIA**

Evidente são as contribui es da fenomenologia   educa o. A prática educativa. Esta pesquisa fala de corpo. Não um corpo coisificado, como nos lembra Merleu-Ponty ou, ainda, um corpo como objeto inanimado, mas o corpo como fen meno.   nesse sentido

que o olhar fenomenológico ajuda a compreender melhor as experiências corporais de crianças e professores em um processo educativo através da Arte, através da Dança.

Este estudo, de natureza bibliográfica, teve como base as contribui es de Merleau-Ponty. Ao se valer da fenomenologia, o pesquisador busca o caminho da percep o para o entendimento da realidade na perspectiva do outro.

Esta pesquisa procura entender, também, como os professores percebem o corpo em movimento no sentido da forma o social, no sentido da constru o social e na constru o de identidades de professores de Dança. Vive-se em um sistema, então, faz-se necessário compreender as rela es sist micas, isso porque todos nós somos sistema, uma vez que fazemos parte deste.

Uma questão salutar em pesquisa diz respeito   pesquisa qualitativa, abordagem presente neste estudo, tendo seu olhar voltado   investiga o significativa. Minayo (1994) afirma que a abordagem qualitativa também trabalha com a vivência, a experiência, o cotidiano e com a compreensão das estruturas e institui es como resultado da a o humana objetivada.

A partir da compreensão da Arte neste contexto, também, da corporeidade infantil, construiu-se uma investiga o no sentido de perceber esse ser criança no mundo, considerando suas vivências experienciais acerca dos objetos estudados: as corporeidades infantil e adulta (professoras).

Tais procedimentos metodológicos através do olhar fenomenológico podem perseguir a pesquisa no intuito de alcançar os objetivos proposto e promover a análise de dados numa perspectiva de compreender as rela es existentes no espaço escola, na tentativa de se olhar o objeto a partir da  tica dos observados, dos participantes, a partir da percep o do fen meno corporeidade.

## **O OLHAR FENOMENOLÓGICO NO FAZER ARTÍSTICO/ DANÇA NA ESCOLA**

O ensino de Artes nas escolas brasileiras se configura como um desafio para professores e professoras que ministram este componente curricular, visto que existem problematiza es que vão desde   forma o profissional específica na área, até às questões referentes ao domínio, por exemplo, da linguagem artística Dança dentro do referido componente. Tudo isso porque o ensino de Dança ainda está “[...] coberto de preconceitos onde professores tentam dar outros nomes para a dança como expressão corporal, educa o de movimento”, segundo afirma Marques (2007, p. 20).

Outras questões a serem consideradas dizem respeito aos estereótipos criados em torno do corpo do “dançarino”, neste caso, as crianças da Educa o Infantil. Mais ainda, as questões de g nero permeiam esta discussão assim como os mitos existentes em torno da Dança servir, unicamente, como uma estratégia ou recurso para o subsídio do movimento motor, anima o de festividades escolares enfim, um sem-número de imaginários e preconceitos em torno da Dança como componente curricular de uma área de conhecimento que exige processos metodológicos e epistemológicos.   perceptível essa preocupa o com o Corpo e a dança em Fenomenologia da Percep o de Merleau-Ponty (1996) apresenta seu ponto de vista sobre o mundo e a realidade que nos cerca. Assim o corpo, repleto de sentidos, produz significados produz em mim consciência de meu próprio corpo em movimento no af  de compreendê-lo como sistema.

Nesse sentido, reportar-se ao olhar e trabalho de Ana Mae Barbosa, arte-educadora, primeira no Brasil com doutorado em arte-Educa o,   considerar que a Arte

necessita ser reconhecida em algumas dimensões. A educadora revela três pontos importantes: o primeiro, enfatiza a necessidade de conhecer a arte e sua história, pois assim a escola estaria proporcionando aos estudantes amplia o de seu entendimento sobre espaço, tempo e contexto em questão, no intuito de desenvolver o olhar crítico para aquilo que o estudante v , analisa, observa, imagina e estabelece com o mundo que o cerca. O segundo ponto   apreciar a arte, sentir prazer e gostar do que está fazendo, possibilitando ao estudante a análise da obra, isso porque através da aprecia o, a criança desenvolve um olhar questionador desenvolvendo, assim, seu senso est tico. A autora afirma que a experimenta o ampara o raciocínio, logo gera no pensamento da criança o sonho.

O último ponto refere-se ao fazer artístico. Nesse estágio, o estudante já possui consciência de criar suas “imagens”, uma vez que já desenvolveu a capacidade de utilizar as técnicas estudadas, os recursos das linguagens, trabalhando a imagina o e a criatividade da criança.

Outros inúmeros trabalhos, também, ganham repercussão em se tratando do ensino e Artes/Dança na escola. Pesquisas como as de Trigo (2014), Nanni (2003), Marques (2012), Calfa (2013) reiteram a importância de se dar mais aten o a essa temática e de se pensar em um ensino de dança pautado numa pedagogia da corporeidade, proporcionando aos meninos e meninas possibilidades de uma inicia o   dança, na escola.

O corpo da criança na escola de educa o infantil possui muitos significados, considerando que cada corpo   diferente. A criança na educa o infantil entende o corpo de outra forma, uma vez que conhece o mundo e aprende pelo corpo. A cada situa o esse corpo possui uma rea o, podendo ser mais ou menos estimulado, situa o essa que reflete no desenvolvimento da criança. Brasil (1998) confirma que:

Na educa o infantil,   possível realizar um trabalho por meio do qual as crianças possam conhecer o seu corpo, e o que acontece com ele em determinadas situa es, como quando correm bastante, quando ficam muitas horas sem comer etc. Partindo sempre das ideias e representa es que as crianças possuem, o professor pode fazer perguntas instigantes e oferecer meios para que as crianças busquem maiores informa es e possam reformular suas ideias iniciais. Ao conhecer o funcionamento do corpo, as crianças poderão aprender também a cuidar de si de forma a evitar acidentes e manter a saúde: “Que cuidados ter para não se machucar durante uma brincadeira?”, “Por que   importante tomar água após um esforço físico prolongado?” (p. 190).

O professor   um facilitador dos processos de ensino e de aprendizagem da criança, sendo assim, será, também, o responsável por promover o desenvolvimento e a intera o da criança, bem como proporcionar momentos para que a criança conheça seu próprio corpo.

Tudo isso   um corpo que pode ser construído no coletivo proporcionado pela família, escola, sociedade. O Corpo que chega   escola já traz consigo uma gama de experiências histórica e cultural, corpo este que participa da troca de experiências a partir da dança.

O movimento e a dança são possibilidades de externar o psíquico, por isso, o ser humano precisa do movimento para o seu crescimento e ascensão. Esse movimentar emerge nas intera es sociais, no convívio com o outro, da compreensão de si mesmo, no comportamento diário e, muitas vezes, o que se pensa, o que se fala, nem sempre   o que se demonstra, expressa, mediante um comportamento, uma a o para uma situa o habitual. Fonseca (1983) completa dizendo que “o homem pode camuflar sua

personalidade, mas seus movimentos podem tra -lo”. (p.43). Isso significa que o nosso corpo fala a todo momento.

Merleau-Ponty (1996) diz que não se pode pensar o corpo em terceira pessoa: ele   “visão”, “motricidade”, “sexualidade”, visto que estes elementos não podem estar separados do corpo, na verdade se configuram em um “drama único” (p. 269), isso porque

[...] o corpo não   um objeto. Pela mesma razão, a consciência que tenho dele não   um pensamento, quer dizer, não posso decompô-lo e recomp -lo para formar dele uma ideia clara. Sua unidade   sempre implícita e confusa. Ele   sempre outra coisa que aquilo que ele  , sempre sexualidade ao mesmo tempo que liberdade, enraizado na natureza no próprio momento em que se transforma pela cultura, nunca fechado em si mesmo e nunca ultrapassado (p. 269).

Na verdade, a preocupa o de Merleau-Ponty (1996)   a vivência: “quer se trate do corpo do outro ou de meu próprio corpo, não tenho outro meio de conhecer o corpo humano senão viv -lo [...]. Assim, ao se adquirir um saber, meu corpo têm também exerce uma totalidade acerca do conhecimento, um corpo compreendido como experiência e realidade.

Sabe-se que o corpo   uma constru o cultural. Assim, tudo que   construído pode ser desconstruído. Nessa perspectiva, o corpo humano se instala por muitas vias de transforma es no decorrer da história, impondo-se ou submetendo-se a padrões culturais, uma vez que a cultura, também,   uma constru o.

As representa es do corpo normalizado ainda permeiam o imaginário da escola e da sociedade vigente numa perspectiva de se esconder o diferente, numa tentativa de ocultar a outra face da normalidade.

Nesse sentido, o corpo parece perder sua singularidade através de processos históricos. Parece, ainda, que esse corpo vai/foi de um extremo ao outro quando em alguns momentos da história ele (o corpo) se esconde por ser “sacro santo”, ou seja, ninguém v , ninguém toca, ninguém “viola” e, em outros momentos o corpo se mostra, se exhibe, se rebela. Daí a necessidade de a escola possuir discernimento para efetuar um trabalho de corporeidade com os estudantes de maneira a respeitar o corpo como possibilidade metodológica para o ensino da dança e não como mero objeto reproduzidor de movimentos.

## **O PROCESSO HISTÓRICO DA CORPOREIDADE REFLETIDO NO CORPO-CRIANÇA**

A escola ao trabalhar uma proposta de ensino de dança, respeita o corpo da criança como possibilidade de um corpo “livre” para a constru o de processos criativos? Em alguns momentos as pessoas parecem não ser donas de seus próprios corpos. As crianças o são? Há toda uma indústria cultural, uma sataniza o dogmática, uma imposi o midiática, um valor elaborado ou um bloco de preconceitos mediando as decisões das pessoas sobre o próprio corpo.

O corpo desde os primórdios lida com as exposi es est tica e/ou bizarra. O circo dos horrores como atra o foi um exemplo de obsessão de cultura visual aos olhos dos s dicos que veneravam os espetáculos dos considerados como “aberra es patológicas”, ou “acidentes biológicos”, ou seja, uma completa exposi o dos “monstros” humanos, conhecido como “O Comércio dos Monstros”. Cordin *et all* (2017) afirmam que

Paris, por exemplo, no século XIX acaba se destacando como *a capital mundial da curiosidade, uma encruzilhada do singular e do bizarro, o imenso bazar das monstrosidades* (p.262). Nesse sentido, Fournel *apud* Cordin *et all* (1887) revela:

Tudo o que há de belo, de singular, de raro ou de único na superfície do globo não tarda a voar para Paris, como flecha rumo ao alvo [...]. Algures um desses fenômenos que fazem a natureza recuar diante de sua obra: um bezerro de duas cabeças, um homem sem braços, uma criança monstruosa capaz de sufocar uma hidra no berço, ou tão e tão mirrada que poderia caber inteirinha no sapatinho de cinderela, isto é, Paris! Um ciclope de um só olho no meio da testa, uma mulher de barba, um rato do tamanho de um boi [...], um homem com rabo, um home-ção todo coberto de pelos, vamos, vamos a Paris! [...]. Sigam a multidão! Uma ária de clarineta, um toque de tambor, está feito! Olhem agora dentro dessa tina, sobre essa mesa, nessa gaveta, e ali encontrarão o monstro procurado (pág. 263).

Nos bares e nos teatros tinham-se apresentações bizarras, muitas delas em ocasiões particulares, enfim, um *comércio da deformidade, o bizarro no varejo* (pág. 264). Em 1841, Phineas Barnum funda o American Museum e perdura até 1868 (p.265), ali aconteciam os espetáculos das anomalias, o exibicionismo dos monstros humanos. Desse modo, as exhibições teratológicas<sup>1</sup> dos irmãos siameses, da mulher barbada, do homem-elefante, do negro-branco, dos homens-troncos dentre outros vão desaparecer após a Segunda Guerra Mundial, contudo, [...] *o espetáculo da monstrosidade está assentado em uma base antropológica muito antiga e responde a uma necessidade psicológica muito profunda para desaparecer assim* (IBDEM, p. 312).

Hoje, há uma necessidade de se “pagar” essa dívida social através de uma prática inclusiva (social e pedagógica) de pessoas que não apresentam um corpo dentro dos padrões de normalidade impostos pela sociedade. A escola faz parte dessa parcela que “deve”. Nesse sentido, faz-se necessária uma reflexão acerca das necessidades que um corpo diferente que se apresenta na escola tem, assim como os demais corpos: necessidade de brincar, correr, manifestar-se, expor-se em manifestações culturais e artísticas (sem que seu corpo seja supervalorizado pela diferença) enfim, uma série de significações que têm sentidos para uma diversidade de corpos.

Foucault (1979) também chama a atenção para questões acerca do poder do corpo.

Como sempre, nas relações de poder, nos deparamos com fenômenos complexos que não obedecem a á forma hegeliana da dialética. O domínio, a consciência de seu próprio corpo só puderam ser adquiridos pelo efeito do investimento do corpo pelo poder: a ginástica, os exercícios, o desenvolvimento muscular, a nudez, a exaltação do belo corpo... tudo isto conduz ao desejo de seu próprio corpo através de um trabalho insistente, obstinado, meticoloso, que o poder exerceu sobre o corpo das crianças, dos soldados, sobre o corpo sadio (p. 84).

Foucault, na verdade, refere-se ao fato de que *não é o consenso que faz surgir o corpo social, mas a materialidade do poder se exercendo sobre o próprio corpo dos indivíduos* (p. 49). O autor diz que, inclusive, o corpo das crianças está sob essa obstinação de se tentar reeducar um corpo através do poder.

Assim, a escola como uma instituição reprodutora, procura manter de forma impositiva o corpo educado de maneira a discipliná-lo em uma proposta de corpo

---

<sup>1</sup> Relativo à ciência que se ocupa do desenvolvimento anormal e das malformações congênitas, ou das monstrosidades. Disponível em: [www.dicionarioinformal.com.br](http://www.dicionarioinformal.com.br), consultado em 10/10/2018.

pedagogizado (isto ainda é uma realidade brasileira), isso inclui dizer que muitas vezes, a criança na escola não é vista como criança, e sim como aluno, assim como o jovem não é jovem, também é aluno. Nesse contexto, algumas práticas educativas com crianças na educação infantil consistem em uma pedagogização disciplinada e regulatória. Tais práticas marcam a presença do poder no corpo infantil, objetificando-o com operacionalizações que vão desde a organização dos espaços até a disciplina no movimento da criança de forma naturalizada.

Segundo Freire (1996) esse caráter socializante da escola deve considerar o que há de informal na experiência que se vive, de formação ou deformação. Diz o autor que é uma pena que, seja negligenciado o aspecto cultural (cultural no sentido de “construído”) e por inúmeras vezes a própria escola reprime o aluno, ou por uma “militaria”, exigências, acaba por querer moldá-lo.

Como seres diferentes, professores e estudantes vivem em constantes processos de mudanças tanto no aspecto social quanto no cultural. A dança é um processo cultural. Nessa concepção, pode-se compreender por cultura segundo Bauman (1998) que a cultura não é algo fixo, como antes se conceituava ou se pensava, significando dizer que existem construções e desconstruções culturais acerca do corpo. Cultura se encontra em um processo dinâmico em constante construção, ou seja, a cultura não está pronta, como diz Freire “não somos”, “estamos sendo”.

As mudanças são geradas a partir das interferências das coisas que chegam e influenciam/refletem nas nossas relações sociais, por isso, é necessário se ter a mesma curiosidade das crianças na vida adulta para se agregar algo na nos processos de construção como um organismo humanizado para trabalhar com crianças.

Assim, pensar no corpo requer levantar questões a respeito das relações interculturais, identitárias que a criança traz, levando em consideração as construções familiares e escolares. Dessa forma, fazer com que a criança compreenda seu movimento corporal, seus avanços e o aprendizado através do movimento, favorece as suas relações sociais.

Tudo isso é importante salientar para mostrar que se tem na escola diferentes “modelos” de corpos, significando dizer que o professor precisa se preparar para trabalhar com essas diferenças. Seu trabalho vai consistir, primeiramente, no conhecimento desse corpo para, posteriormente, gerar estímulos para que esse corpo se desenvolva.

Por isso, os corpos das crianças falam de diferentes formas e fases, expressando-se no cotidiano, adaptando-se ao ambiente e ao contexto em que se insere. Seja esse corpo como for e, o corpo-criança<sup>2</sup> comunica e interage por meio de todos os seus sentidos (para além dos cinco sentidos) e de todas as formas para que se abram possibilidades de sensibilidades. Nesse sentido, a sensibilidade é uma porta aberta às sensações do mundo ao seu redor.

## **CONCLUSÕES**

A análise fenomenológica no campo educacional nos traz uma prática interpretativa no sentido de escutar a percepção do outro descortinando o olhar científico de possibilidades, apenas, da perspectiva do pesquisador. Procurou-se com este artigo

---

<sup>2</sup> Termo adotado para falar do corpo na infância, mas especificamente na educação infantil.

mostrar a abordagem fenomenológica como uma grande contribuidora nas contextualizações da área de educação.

Nesse estudo, discutiu-se o auxílio da fenomenologia na percepção da práxis do professor de dança. Várias questões puderam ser problematizadas: a questão do corpo da criança, a importância do olhar e percepção dos professores sobre si mesmo, as concepções sobre o ensino de Dança dentre outras.

O estudo da corporeidade da criança e do professor mostra a importância da expressividade do corpo como uma dimensão estética. Estética a ser trabalhada na escola. Por tudo isso, considerar as particularidades do professor nesse processo é possível através do olhar fenomenológico a partir do significado de suas práticas para si mesmos. Tal concepção metodológica constrói subjetividades a partir da escuta dos envolvidos na tentativa de entender seus corpos sob suas óticas que, numa lógica merleau-pontyana, retomam seus contatos com seus corpos e com o mundo.

#### AGRADECIMENTOS

Agradecemos a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES e a Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado do Amazonas-FAPEAM pelo apoio e incentivo à pesquisa na Amazônia.

#### REFERÊNCIAS

1. AQUINO, Fernando; MEDEIROS, Maria Beatriz de (Org). **Corpos informáticos. Performance, corpo, política**. Brasília: Editora do Programa de Pós-Graduação em Artes, UnB, 2011.
2. BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**; tradução Mauro Gama, Cláudia Martinelli Gama; revisão técnica Luís Carlos Fridman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
3. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.
4. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, 2018.
5. BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.
6. BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Artes**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
7. BRASIL. (1996). **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9.394. Brasília, DF. Disponível em: [www.mec.seesp.gov.br](http://www.mec.seesp.gov.br).
8. CALFA, Maria Ignez de Souza. **Cadernos de registro de Monitoria da disciplina Introdução ao Estudo da Corporeidade** - Curso de Licenciatura em Dança, Laboratório de Arte-Educação, Departamento de Arte Corporal, Escola de Educação Física e Desportos - UFRJ. Rio de Janeiro, 2013.
9. CORDIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. **História do corpo: As mutações do olhar: O século XX**. Tradução e Revisão Ephraim Ferreira Alves. 4 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 3ª Reimpressão, 2017.
10. CUNHA, M. **Aprenda dançando, dance aprendendo**. 2 ed. Porto Alegre: Luzatto, 1992. p.11-13.
11. FONSECA, V. **Psicomotricidade**. São Paulo, Martins Fontes, 1983.
12. FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto. Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
13. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996.
14. MARQUES, Isabel A. **Ensino da dança hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 2012.
15. MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, métodos e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
16. MERLEAU-PONTY. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
17. TRIGO, Carla Verônica Cesar. **A corporeidade na Pré-Escola: pensando uma metodologia para o ensino da Dança**. Dissertação de Mestrado. UFRJ. Rio de Janeiro, 2014.