

revista  
brasileira  
de estudos  
em dança


# Entre Batucar - Cantar - Dançar: uma experiência pedagógica em Dança na Educação Infantil

*Between Batucar - Sing - Dance: a pedagogical experience in  
Dance in Early Childhood Education*

Juliana Lima da Silva

Alexsander Barbosa da Silva

SILVA, Juliana Lima da; SILVA, Alexsander Barbosa da. Entre Batucar - Cantar - Dançar: uma experiência pedagógica em Dança na Educação Infantil. **Revista Brasileira de Estudos em Dança**, ano 02, n. 04, p. 95-116, 2023.



## RESUMO

Este estudo tem como objetivo compreender o impacto da experiência com a proposta afrodiaspórica *batucar-cantar-dançar* na Educação Infantil, desenvolvida no Colégio Aplicação - Escola de Educação Básica da Universidade Federal da Paraíba (EEBAS/UFPB), no segundo semestre de 2022. Desse modo, organizamos o texto a partir de duas gingas: (1) *O Ensino da Dança no currículo da Educação Infantil na Paraíba*, e (2) *O Ensino da Dança na relação entre o batucar-cantar-dançar*. Em seguida, descrevemos o relato da experiência com a dança no chão da escola. Dessa forma, com a escrita deste estudo, refletimos acerca da importância de práticas pedagógicas em Dança alicerçadas em saberes ancestrais e identitários, marcados pelas questões de raça.

**PALAVRAS-CHAVES:** Ensino da Dança; Educação Infantil; Relato de experiência em Dança; Batucar-cantar-dançar.

## ABSTRACT

This study aims to understand the impact of the experience with the afrodiasporic proposal *drum-sing-dance* in Early Childhood Education, developed in College Application School of Basic Education of the Federal University of Paraíba (EEBAS/UFPB), in the second half of 2022. Thus, we organize the text from twoGingas: (1) *Teaching Dance in the Early Childhood Education Curriculum in Paraíba*, and (2) *The Teaching of Dance in the relationship between drumming-singing-dancing*. Next, we describe the report of the experience with dancing on the school floor. Thus, with the writing of this study, we reflect on the importance of pedagogical practices in Dance based on ancestral knowledge and identity, marked by race issues.

**KEYWORDS:** Dance Teaching; Child education; Dance experience report; Drumming-singing-dancing.

# Entre Batucar - Cantar - Dançar: uma experiência pedagógica em Dança na Educação Infantil

Juliana Lima da Silva (UFPA)<sup>1</sup>  
Alexsander Barbosa da Silva (UFPA)<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Artista-docente da Dança, Instrutora de Hatha Yoga e Terapeuta Integrativa. Licenciada em Dança pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Tenho me dedicado a pesquisas sobre: Interseccionalidade (gênero, raça e classe) e educação em Dança, práticas pedagógicas em Dança anti-racista na escola.

E-mail: [juliana.lima.silva@academico.ufpb.br](mailto:juliana.lima.silva@academico.ufpb.br)

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-1315-2146>

<sup>2</sup> Artiste-docente da Dança, Doutrande e Mestre em Dança pelo Programa de Pós-graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia (PPGDanca/UFBA), Especialiste em Arte-Educação pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI) e Licenciade em Dança pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Atuo como professore substituto no Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e de Dança/Arte na Escola de Referência de Ensino Médio Aníbal Fernandes (EREMAFE- Recife). Tenho me dedicado à pesquisas sobre a Histórias dos processos de ensino-aprendizagem em Dança para âmbito escolar brasileiro, Currículo e Formação inicial de docentes em Dança.

E-mail: [abarbozza@outlook.com](mailto:abarbozza@outlook.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1264-2241>

## A título de introdução: Dançando entre as minhas identidades e a docência...

*Usar o paradigma de sexo, raça e classe significa que o foco não começa com os homens e o que eles fazem às mulheres, mas, ao contrário, começa com as mulheres trabalhando para identificar, tanto individual quanto coletivamente, o caráter específico de nossa identidade social (hooks, 2019)*

A princípio, decidi<sup>3</sup> iniciar o escrito com as palavras da pensadora negra bell hooks (2019), na epígrafe acima, pois ela possibilita descrever como tenho desenhado a busca pela construção das identidades através da transgressão de papéis delimitados para as mulheres no meio onde cresci. Papéis esses que reforçam estereótipos associados às feminilidades negras e periféricas, isto é, restritos ao papel de dona de casa, de mãe de família e de esposa. Dessa maneira, iniciarei essa parte do texto descrevendo a minha primeira experiência atuando como docente e como, posteriormente, ela direcionou-me à formação inicial de docentes em Dança.

A convite da minha prima de segundo grau, que no período lecionava e gerenciava uma instituição de Educação Básica, comecei a lecionar para turma da Educação Infantil, com crianças na faixa etária de 3 a 6 anos, configurando-se como meu primeiro emprego. Convém salientar que essa vivência se constitui em minha vida durante a adolescência, aos meus 15 anos, assumindo o papel de docente na Escola Jorge de Lima, localizada em Chã de Bebedouro - Maceió/Alagoas -, lugar onde nasci. Na época, estar na sala de aula com aquelas crianças era de uma grande responsabilidade, mas também igualmente palatável, de modo que fluía com muito gosto e facilidade.

No primeiro ano na escola, iniciei como assistente da professora do antigo maternal e no ano seguinte assumi a turma do

---

<sup>3</sup> Por entendermos que as experiências se constroem a partir das vivências pessoais em coletividade, optamos em construir esse escrito transicionando entre a primeira pessoa do singular e plural.

antigo Jardim I. O retorno desses anos como docente veio quase quinze anos depois. Inicialmente, com a inserção na Licenciatura e, em consequência, com o retorno positivo das famílias das crianças, com as quais mediei os primeiros contatos com a alfabetização e que no momento atual se encontram em processo de inserção no Ensino Superior.

Em 2017, realizei uma mudança em minha vida. Saí de Macaíó para encontrar novos rumos profissionais, assim, optei em fazer uma formação para ser instrutora de Hatha Yoga<sup>4</sup>. Conhecida-mente, João Pessoa era a capital mais próxima que oferecia o curso à época. Recém chegada na cidade, fui envolvida, com muita emoção, por um Coletivo de Maracatu e de outras produções das manifestações populares afro-brasileira. Consequentemente, conectei-me com a dança como nunca antes.

Essas manifestações populares viabilizaram uma conexão singular com a ancestralidade, de maneira que comecei a sentir pulsar as memórias por via dos movimentos em minha corpa. Movimento por esses discursos históricos que se materializam nos/nas/nes corpos/corpas/corpes<sup>5</sup>, juntamente com as práticas de Yoga, decidi ingressar no Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), especificamente no ano de 2018.

Desse modo, tornei-me uma das primeiras mulheres negras da família a ingressar no curso superior. Essa conquista propõe uma mudança na lógica que cerca minha corpa, que historicamente é marcada pelas questões interligadas de gênero, raça e classe social. Sendo assim, consegui visualizar outros horizontes profissionais e pessoais, embora aquela experiência no chão da escola ainda pulsasse em meu coração.

---

<sup>4</sup> Sabedoria milenar indiana associada a práticas meditativas e posturas físicas. Com intuito de proporcionar bem-estar, saúde física e espiritual para seus praticantes.

<sup>5</sup> Uma vez que este artigo foi produzido por uma mulher negra, buscamos feminilizar o discurso. Assim, neste texto evito o uso do masculino genérico como posicionamento político, afirmando na linguagem marcadores de gênero comprometidos com a diversidade. Por isso, ao longo do texto transitamos entre a variação feminina quando se trata de algo pessoal e no coletivo separados pelo sinal de barra (/), variações no masculino, feminino e gênero neutro – este último identificado com a letra “e”, incluindo neologismos.

Ao ingressar na formação inicial de docentes para o Ensino da Dança, fui me apropriando das Teorias do Movimento Corporal, assim como dos processos históricos da Dança Cênica, a relação dessa linguagem artística com a Anatomia, Fisiologia e Cinesiologia. Dessa forma, na prática, vivenciei a relação entre corpo/corpa/corpe e a voz, paralelamente às produções das Danças Populares e os elementos da Dança Contemporânea.

Além do mais, temos reflexões com as disciplinas voltada às teorias da Educação, como os processos metodológicos para o Ensino da Dança e os três componentes de estágios: o *Estágio Supervisionado I - Dança*, voltado para Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental (anos iniciais); o *Estágio Supervisionado II - Dança* contempla o Ensino Fundamental (anos finais), Ensino Médio e/ou Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI); por fim, o *Estágio Supervisionado III - Dança* contempla a Educação não formal e informal, e a modalidade de Educação Inclusiva.

Por sua vez, neste escrito, optamos em abordar as experiências com o Estágio I, orientado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Michelle Aparecida Gabrielli Boaventura e realizado no segundo semestre de 2022, no Colégio Aplicação - Escola de Educação Básica (EEBAS) da UFPB. À vista do descrito, ao meu entendimento, este estágio representa uma barragem que se rompe após um grande abalo em sua estrutura. As grandes pedras das determinações sociais, que envolvem os/as/es corpos/corpas/corpes das pessoas negras periféricas, caem no rio e abrem espaço para a água, para novas oportunidades fluírem num curso natural de escolhas. Oportunidades essas que se manifestam em conquistas nos campos profissional e pessoal. Ser uma das primeiras em minha família a entrar num curso superior significa que o lugar de corpas negras e periféricas pode - e deve - transpor os signos estabelecidos por uma sociedade que continua a reproduzir violências interseccional de gênero, raça e classe.

Assim sendo, acreditamos que este estudo configura-se como um direcionamento aos/às/es docentes em dança, para pen-

sar acerca dos processos de ensino-aprendizagem dessa linguagem artística, numa perspectiva afrodiáspórica<sup>6</sup> para âmbito escolar, especificamente os direcionados para Educação Infantil. Como também, propondo entender o estágio como um campo profícuo e determinante na formação inicial de/da/di professores/as/is para o Ensino da Dança.

Sendo assim, organizamos o escrito a partir de duas gingas<sup>7</sup>, são elas: (1) O Ensino da Dança no currículo da Educação Infantil na Paraíba, e (2) O Ensino da Dança na relação entre o batucar-cantar-dançar. Em seguida, apresentamos a descrição e reflexão crítica da experiência no Estágio Supervisionado I, na Escola de Educação Básica (EEBAS) da UFPB, com a Educação Infantil. Por fim, as considerações possíveis de realizar com a efetivação deste estudo.

### **Ginga I: O Ensino da Dança na Proposta Curricular da Educação Infantil na Paraíba e as questões raciais**

A *Proposta Curricular do Ensino da Paraíba: Educação Infantil e Ensino Fundamental* (2019)<sup>8</sup> organiza o primeiro nível da Educação Básica em: bebês (de 0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses). Desse modo, o documento salienta que a criança deve ser o centro do planejamento escolar, tendo direitos das seguintes aprendizagens: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Vale ressaltar, inclusive, que essas aprendizagens são abordadas desde as *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação*

---

<sup>6</sup> Para Santos e Silva (2021), o termo diáspórico é compreendido como um conjunto de códigos e símbolos culturais que se expandiu no mundo por meio da diáspora, em outras palavras, por meio da migração violenta e forçada dos povos africanos.

<sup>7</sup> Intitulamos as fundamentações teóricas de gingas de capoeira, pois acreditamos que sua construção se dá de forma dinâmica por meio de relações dialógicas e integrativas entre as pessoas autoras, os/as/es teóricos/as/es usados/as/es no escrito e os/as/es leitores/as/es. Com efeito, formando uma roda de capoeira para discutir e refletir acerca dos processos pedagógicos em Dança na Educação Infantil.

<sup>8</sup> Disponível em: <<https://pbeduca.see.pb.gov.br/p%C3%A1gina-inicial/propostas-curriculares-da-para%C3%ADba>>. Acesso em: 30 mar. de 2023.

*Básica* (2013) e ganha ênfase maior na Base Nacional Comum Curricular (BNCC - 2017). Esta última ocorrendo de forma impositiva e servindo restritamente às perspectivas neoliberalistas, quer isto dizer, a educação a serviço da lógica do mercado e do capital<sup>9</sup>, como bem nos salienta o sociólogo francês Pierre Bourdieu (2015) e as ampliações sofisticadas da pensadora negra norte-americana bell hooks (2017).

Assim sendo, o documento organiza os conhecimentos para serem vivenciados com as crianças em cinco campos de experiência: (1) o eu, o outro e o nós; (2) traços, sons, cores e formas; (3) escuta, fala, pensamento e imaginação; (4) espaço, tempos, quantidades, relações e transformações; e por fim, (5) corpo, gesto e movimentos. Contudo, iremos trazer um foco para este último campo de experiência, o qual se aproxima da área de Ensino da Dança. Conforme explicita o currículo da Paraíba da Educação Infantil (2019):

Toda experiência da criança acontece por meio do corpo, que ganha centralidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento. É por meio do seu corpo que a criança conhece o mundo, experimenta sensações, expressa sentimentos e emoções, faz escolhas, toma decisões e aproxima-se de sua cultura. Ao manipular objetos de diferentes formas, cores, volumes, pesos e texturas, ela passa a conhecer e identificar suas sensações, suas funções, potencialidades e limites (p. 47).

Ao nosso entendimento, é por meio dos sentidos e dos movimentos que as crianças brincam, se expressam, exploram o mundo, os objetos e os lugares ao seu redor. Dessa forma, é de suma importância que as instituições escolares viabilizem processos de Ensino da Dança, visto que o/a/e corpo/corpa/corpe é um dos primeiros caminhos para a construção de conhecimentos relacionais com o mundo que a cerca.

Além disso, a Proposta Curricular nos salienta que:

Compete à instituição de Educação Infantil promover situações significativas de aprendizagem, explorando a música, o teatro, as brincadeiras, a dança, o faz de conta para que a criança produza conhecimento sobre o universo cultural e social ampliando

---

<sup>9</sup> Para maior aprofundamento da temática, se possível ler o livro *A implementação da Base Nacional Comum Curricular no contexto das políticas neoliberais* (Branco et al., 2018).



o repertório a partir de vivências com movimentos (PARAÍBA, 2019, p. 47).

Apesar da afirmação acima, percebe-se que existe uma lacuna entre a teoria proposta no documento e a prática vivida no cotidiano escolar. Em grande medida, os/as/es docentes que atuam na Educação Infantil são pedagogos/as/es. Entretanto, acreditamos que sua formação inicial não os/as/es dão subsídios para lecionar as linguagens artísticas no chão da escola, nem tão pouco os processos sofisticados de ensino-aprendizagem em Dança.

De que forma a Educação Infantil irá promover e assegurar vivências no campo corpo, gesto e movimento, o qual sugere que explore as linguagens artísticas, especialmente as do Ensino da Dança, se não possuem docentes com formação específica? Dessa forma, nos parece que este campo de experiência da Educação Infantil encontra-se à margem dos conhecimentos deste nível de Educação Básica.

Uma das formas de rompermos com esse distanciamento seria a inserção dos/das/des docentes em dança nas instituições que oferecem esse nível de ensino, tornando, assim, a garantia de que este conhecimento fará parte do processo educacional das crianças, sobretudo as inseridas em instituições públicas. Em vista disso, em nossa concepção, a Dança e seu ensino sempre fizeram parte da realidade das escolas privadas. Dessa maneira, a reflexão não é somente acerca da inserção ou não do Ensino da Dança na Educação Infantil, e sim em perceber como esse saber se restringe exclusivamente à Educação de certas classes sociais em detrimento de outras.

A seguir, iremos explanar o processo do Ensino da dança e a relação entre batucar-cantar-dançar na Educação infantil.

### **Ginga II: Ensino da Dança africanas/afro-brasileiras na relação entre o batucar-cantar-dançar**

No livro *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*, Tomaz Tadeu da Silva (2014) nos leva a entender como os processos de hibridização acontecem:

O hibridismo tem sido analisado, este processo confunde a suposta pureza dos grupos. Não se pode esquecer que a hibridização se dá entre identidades situadas simetricamente ao poder. Os processos de hibridização analisados pela teoria cultural contemporânea nascem de relações de conflito, estão ligadas a história de ocupação, colonização e destruição. Na maioria dos casos uma hibridização forçada (p. 87).

Ao refletirmos acerca das danças que marcam os festejos brasileiros, pela ótica da hibridização, acreditamos que seus processos ocorrem ligados às histórias de ocupação, colonização e destruição de nossas terras. Estas marcas falam mais sobre um elo perdido com suas raízes ancestrais do que sobre miscigenação e sincretismo. Isso se deve ao fato de que a miscigenação nos parece uma estratégia de criar uma realidade que invisibilize o processo de resistência dos povos afro-brasileiros e indígenas.

Acerca das realidades ocorridas no período de tráfico negreiro, isto é, o processo violento e perverso que as pessoas africanas foram colocadas, o botânico sueco George Hilhlm Freyress descreveu:

[...] Basta entrar em uma dessas espaçosas salas de um traficante da Capital, para ver uma porção de negros recém-chegados divertirem-se à moda do seu país, o que o traficante lhes permite, porque sabe que a falta de movimento e a nostalgia lhes diminuem o infame lucro. Encontramos aí alguns centos de negros nus e rapados, diversos tanto na idade como no sexo, que formavam uma grande roda, batendo palmas com toda a força, acompanhada com os pés e com um canto gritado de três notas apenas.

Da roda sai de repente um deles, que pula para o centro onde gira sobre si mesmo, movendo o corpo em todas as direções, parecendo destroncar todas as articulações, e aponta para um outro qualquer, que por sua vez pula para dentro, fazendo o mesmo que o anterior e assim, sem mudança nenhuma, (eles) continuam até serem vencidos pelo cansaço. Esta dança às vezes dura horas, com grande descontentamento dos vizinhos (FREYRESS, 1982, p. 30)

Este relato nos possibilita entender como as pessoas africanas transportaram seus costumes ancestrais para terras desconhecidas, costumes estes que estavam esculpidos em seus/suas/sues

corpos/corpas/corpes. Além disso, conseguimos vislumbrar a sofisticada e singular relação entre batucar-cantar-dançar em seu primórdio.

Nessa temática, no artigo *batucar-cantar-dançar: desenho das performances africanas no Brasil*, Ligiéro (2011) aponta que o/a/e corpo/corpa/corpe é o centro de tudo, ele/ela/ile se desloca em diferentes direções, embebido pelo ritmo percussivo: “[...] a dança que subjuga o corpo nasce de dentro para fora e se espalha pelo espaço em sincronia com a música sincopada típica do continente africano” (LIGIÉRO, 2011, p. 133). À vista disso, acreditamos que é neste processo de romper a casca que o movimento exhibe sua singularidade para o mundo.

Esta lógica pedagógica batucada-cantada-dançada parte da vivência de que diversos povos produzem conhecimentos sofisticados em diversas linguagens. Esses saberes fazem parte de uma das possibilidades de construção social da população brasileira, quer isto dizer: continua em metamorfoses. Percebe-se, então, o delinear de certas tradições para abraçar questões contemporâneas como classe social, raça, violências, gênero, entre outros.

Em *Interações: Crianças, Danças e Escola*, a pensadora Isabel Marques (2012) nos ensina a relevância do Ensino da Dança para as crianças, principalmente no que se refere à construção de corpos/corpas/corpes cênicos, ou seja, que são formados/as/es de modo crítico em diálogo com a cena social. Para tanto, autora nos informa:

No/com o coro cênico, a linguagem é construída, desconstruída, reconstruída, criada e recriada. O corpo cênico tem o potencial criador, criativo e construtor da linguagem artística, ele compõe e transforma as relações estéticas (MARQUES, 2012, p. 35).

Dessa maneira, os processos de ensino-aprendizagem em Dança para esse público deve viabilizar a construção de corpos/corpas/corpes cênicos, estimulando o potencial criativo, entendendo como são elaboradas as relações estéticas, de forma que as pessoas discentes se tornem entendedores/entendedoras/entendedorias e criadores/criadoras/criadorias dessa linguagem artística,

tendo acesso a caminhos que possibilitem a ressignificação e produção da dança. Além disso, essas práticas pedagógicas em dança devem fomentar uma compreensão de si, do/da/de outro/outra/outre e do mundo (MARQUES, 2012).

Em vista disso, compreendemos a vivência afrodiaspórica de bater-cantar-dançar como possibilidade de desconstrução, criação e recriação no que se refere ao entendimento do/a/e corpo/corpa/corpe e suas potencialidades. Acreditamos que pautar perspectivas não coloniais dentro do espaço escolar é oportunizar a construção de pensamento crítico e elaborações estéticas condizentes com a história dos diversos povos que contribuíram com a formação deste território, contribuições estas que permeiam a linguística, culinária, costumes, cultura, entre outros.

Logo abaixo iremos apresentar um recorte da EEBAS e refletir criticamente acerca das experiências com a proposta afrodiaspórica *bater-cantar-dançar*, nas propostas de ensino-aprendizagem em Dança, realizado na referida instituição.

### **A EEBAS/UFPB e a descrição da experiência com os processos de ensino-aprendizagem em Dança na Educação Infantil**

O Colégio Aplicação - Escola de Educação Básica da Universidade Federal da Paraíba (EEBAS-UFPB) foi fundado no ano de 1988, desde então presta serviços à comunidade acadêmica do Campus I da UFPB e à circunvizinhança. Encontrando-se vinculada ao Centro de Educação (CE) da instituição de ensino superior, oferta as seguintes etapas da Educação Básica: Ensino de Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais).

No que se refere à organização da instituição, a Educação Infantil encontra-se dividida entre Maternal (III, IV e V), que possuem turmas no período matutino e vespertino, contemplando o quantitativo de setenta e sete (77) crianças. Por sua vez, na Educação Fundamental, o período da manhã possui turmas do 1º ao 5º, e no período da tarde as turmas vão do 1º ao 4º, tendo o número de cento e quarenta (140) pessoas estudantes. Sendo assim, é atendido um total de duzentos e dezessete (217) crianças nos tur-

nos da manhã e tarde. As pessoas estudantes da EEBAS são oriundos da classe popular da região metropolitana de João Pessoa, etnicamente falando em sua maioria são estudantes pretos, pardos e indígenas em contexto urbano, entre a faixa etária de 2 a 10 anos de idade. Predomina entre o grupo, pessoas do gênero feminino e filhos/filhas/filhos de trabalhadores do comércio informal e formal, como funcionários e discentes da UFPB. É importante destacar, também, que todos/todas/todes as crianças se alimentam com a merenda oferecida na escola.

O corpo docente da EEBAS é formado por vinte e três (23) docentes, entre pessoas pedagogas e um Licenciado em Educação Física. Majoritariamente do gênero feminino, tendo dois docentes do gênero masculino, um pedagogo e um profissional de Educação Física. Por um prisma racial, todos/todas/todes docentes são pessoas brancas, em grande escala heterossexuais, pertencentes a classe média e alta, sem deficiência. Ainda assim, percebe-se que a maioria apresenta a formação no âmbito do mestrado e doutorado. Com efeito, constata-se que as dinâmicas da escola funcionam a partir das perspectivas das mulheres brancas, burguesas e sem deficiência.

Até o término do estágio, a escola não apresentava em seu corpo docente nenhuma pessoa formada em cursos de docência para o Ensino de Artes (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), mesmo os cursos sendo ofertados pela UFPB desde os anos 1977 com a Licenciatura em Educação Artística. Sendo assim, nos parece problemático a ausência de docentes formados em alguma linguagem artística, especialmente a Dança. Assim, a EEBAS não teria como efetivar os cinco campos de experiências preconizados pelos documentos oficiais da Educação da Paraíba, como foi indicado anteriormente.

Para além dos profissionais da educação, secretaria, gestão, limpeza, alimentação e portaria, a instituição conta com o suporte de profissionais das áreas de serviço social, psicologia e enfermagem. Por encontrar-se dentro do Campus da UFPB, a EEBAS recebe várias pessoas estagiárias. Dessa forma, a instituição torna-se muito importante para as pessoas licenciandas.

Estruturalmente falando, a instituição contém vinte (20) espaços, dentre eles oito são salas de aula e o restante se divide em: diretoria, secretaria, sala dos professores/professoras, atendimento de enfermagem, psicológico, setor pedagógico, cozinha, refeitório, sala de brinquedos, de vídeo, biblioteca e parquinho, este último se localiza próximo de um espaço arborizado. Isto permite que as crianças estejam muito próximas da natureza e que tenham espaço para brincar e socializar entre elas. Outrossim, a instituição tem um banheiro específico para a Educação Infantil e outro dois para o Ensino Fundamental, divididos em: masculino e feminino.

O estágio concretizou-se com a turma do Maternal III no turno da manhã. Na sala de aula encontrava-se a professora titular (formada em pedagogia), uma estagiária da área e oito (08) crianças, dentre elas duas eram pessoas com deficiência, uma com síndrome de down e outra com autismo. Nessa direção, é significativo realçar que uma das dificuldades vivenciadas no decorrer deste estágio foi lidar com uma das crianças que, ao ser contrariada pelas docentes, respondia através de mordidas e chutes nas pessoas adultas e estudantes da sala. Era comum a visita da psicóloga na sala de aula para conversar com a criança, criando, assim, outra rotina no espaço e lógica no aprendizado.

Por motivos pessoais, a professora titular da turma precisou se afastar das atividades na escola, e, durante o período de um mês, as crianças do Maternal III ficaram sob a responsabilidade da estagiária de pedagogia e, às segundas-feiras, sob a nossa responsabilidade, já que desenvolvíamos as práticas de Dança. De certo modo, foi de imensa satisfação acompanhar o desenvolvimento das crianças nas práticas pedagógicas batucar-cantar-dançar, pois viabiliza processos de ensino-aprendizagem em Dança pelo prisma afrodiaspórico. Como resultado, estabelecemos outra realidade na escola e na sala de aula para a construção do conhecimento em Dança, no movimento e nos/nas/nes corpos/corpos/corpes das crianças. Para maior compreensão, a seguir iremos expor acerca desses processos pedagógicos.

No que se refere à vivência com os processos de ensino-aprendizagem em Dança na EEBAS, encontrou-se alicerçada pelo tripé de perspectiva afrodiaspórica batucar-cantar-dançar. Dessa

forma, o processo de ensino-aprendizagem teceu-se em três caminhos: (1) Sensibilização - investigação dos pés, possíveis relações com o/a/e corpo/corpa/corpe, com o/a/e outro/a/e, objetos e espaço; (2) Relação com os instrumentos percussivos maracá, pandeiro, berimbau, cantigas populares e a formação da roda; por fim (3) Os processos de ensino-aprendizagem em Dança e suas relações com a propostas afrodiáspórica, batucar-cantar-dançar, no Coco de Roda da Paraíba e da Capoeira de Angola.

Nas primeiras aulas, isto é, no processo de *sensibilização* com as crianças, buscamos abrir novas passagens de (re)conhecimento do/a/e próprio/a/e corpo/corpa/corpe, a partir de momentos de massagem nos pés e pernas de forma individual e coletiva. Inclusive, contamos com atividades caminhando e correndo no espaço da sala de aula, buscando localizar outras partes que compõem os pés: ponta, calcanhar, bordas (externa e interna).

Por sua vez, finalizamos a primeira etapa pintando com tinta guache as solas dos pés e registrando no papel, formando um mapeamento visual da parte do/da/de corpo/corpa/corpe experimentado/experimentada/experimentade em nossos primeiros encontros. Com efeito, essas produções foram expostas no varal criativo na sala de aula para que as próprias crianças acompanhassem os processos de aprendizagem em dança, conseqüentemente elas convidaram seus familiares para visualizar seus trabalhos.

A atenção volátil das crianças deslocaram-nos para a realidade de um contexto escolar atravessado pela pandemia, como resultado, pelo contato excessivo com as telas, ansiedade, falta de atenção e desinteresse foram alguns dos desafios encontrados nos primeiros dias. Identifiquei que os vínculos estabelecidos entre as crianças e professoras eram um caminho que permitia o melhor fluxo das atividades. Dessa forma, iniciei o ensino de brincadeiras cantadas como estratégias para construir um espaço afetivo e de acolhimento com as crianças. Como estratégia, elaboramos a dinâmica **Bom dia com os pés**, adaptando a cantiga *Boa Noite* (2021)

do Grupo Coco de Roda Novo Quilombo<sup>10</sup>, começamos um jogo de pergunta e resposta, da seguinte maneira: Bom dia meu povo todo? Bom dia meu pessoal? Bom dia pra quem chegou! Bom dia pra quem chega!

À vista disso, acreditamos que seja de suma importância pensarmos em práticas pedagógicas em Dança alicerçadas numa lógica de afetividade, que convide as crianças a momentos de aprendizado e de sensibilidade humana. Isto porque, ao nosso entendimento, essa é uma das fases importantes no desenvolvimento das pessoas, assim como são suas primeiras experiências de socialização e escolarização. Para melhor compreensão, seguem abaixo alguns registros das atividades desenvolvidas na etapa de *sensibilização*.

**Imagem (1, 2 e 3).** Registros das atividades de sensibilização, desenvolvidas na EEBAS, em 2022.



Fonte: Acervo pessoal da autora.

<sup>10</sup> Liderado pela Mestre Ana Rodrigues, este grupo possui cerca de vinte e cinco anos, tendo suas origens, resistência e permanência no Quilombo do Ipiranga, situado no município do Conde-PB.



No momento de *relação com os instrumentos percussivos*, utilizamos os seguintes objetos musicais: maracá, pandeiro e be-ribbau para a construção de brincadeiras de roda. Aprendendo as cantigas das tradições populares do Coco de Roda da Paraíba, da Capoeira de Angola e das músicas que fazem parte do cotidiano das crianças como: “brilha, brilha estrelinha”, “borboletinha tá na cozinha”, “cai, cai balão” e o famoso “desenrola, bate, joga de ladinho”.

Dessa maneira, identificamos que o Cantar é uma prática comum no cotidiano das crianças, enquanto o *Batucar* foi a novidade que moveu aqueles/as/is pequenos/as/es corpos/corpas/corpes em formação para as novas possibilidades criativas. As crianças foram convidadas a investigar cada instrumento, experimentando os diversos formatos, sons e possibilidades de criações. Desconstruir, criar e recriar: foi nessa estrada que os costumes afrodispóricos atravessaram o universo das crianças com sabor de satisfação, novidade e alegria.

**Imagem (4 e 5).** Registros das práticas de batucar com os instrumentos musicais, desenvolvidas na EEBAS, em 2022.



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Por outro lado, nos *processos de ensino-aprendizagem em Dança* e suas relações com a propostas afro-diaspórica, batucar-cantar-dançar, no Coco de Roda da Paraíba e da Capoeira de Angola, iniciamos a partir de experimentações com a formação da roda onde os pés eram o centro da prática. O primeiro movimento experimentado foi a marcação forte do pé contra o chão, evidenciando a parte do/da/de corpo/corpa/corpe vivenciada no processo de sensibilização (citada anteriormente). Usamos as palmas para auxiliar na compreensão de tempo e velocidade do ritmo<sup>11</sup>. Assim, fomos incorporando os códigos pertencentes ao Coco de Roda.

Nessa ventania pedagógica, as crianças *cantavam* as canções propostas; *dançavam* em roda, girando no sentido horário e marcando os pés no chão com batidas fortes para frente e para trás; e *batucavam* utilizando a própria marcação dos pés, que, de forma ritmada, ao encontrar o chão, produzem um som percussivo, acompanhado de palmas e, em certos momentos, utilizando o maracá.

Desse modo, a partir das relações propostas com o Coco de Roda, foi possível identificar que as crianças desenvolveram relações mais criativas com seus próprios pés, conseqüentemente com seus/suas/suis corpos/corpas/corpes, e ampliaram os vínculos entre elas mesmas a partir da formação de roda, com isso vê-se o fortalecimento do senso de coletividade que as práticas em roda podem proporcionar.

**Imagem (6 e 7).** Registros das práticas de Coco de Roda da Paraíba, desenvolvidas na EEBAS, em 2022.

---

<sup>11</sup> A marcação iniciou entre uma palma, uma marcação no chão; duas palmas, duas marcações no chão, até chegar no ritmo do Coco de Roda.



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Na prática pedagógica em Dança pautada na Capoeira de Angola, despertamos o entendimento do/da/de corpo/corpa/corpe, partindo da relação com chão, movimentos rasteiros e gingados inerentes à Capoeira de Angola. Para iniciar esse contato com o chão, utilizamos uma corda onde as crianças deveriam seguir o caminho proposto a partir de um dos movimentos da Capoeira, conhecido como Queda de Quatro (para melhor entendimento ver a imagem número 8). Por consequência, a relação *Batucar* foi vivenciada a partir dos instrumentos pandeiro e berimbau; a relação *Cantar* ocorreu através das cantigas: “Paraná ê, Paraná ê, Paraná” e “A maré tá cheia”; e na proposta *Dançar* vivenciamos os movimentos: ginga, rabo de arraia, ponte e queda de quatro.

Acerca dos conteúdos da Dança, foi perceptível que as crianças entenderam que a Capoeira transita entre os níveis: baixo, médio e alto, juntamente com as dinâmicas espaciais, a percepção do seu/sua/sue corpo/corpa/corpe e do outro em diálogo com o espaço. Esta prática foi tão profícua, que ao nos verem chegando na

escola com os instrumentos pandeiro e berimbau, as crianças associavam a relação batucar-cantar-dançar e logo começavam a se mover e a cantar.

**Imagem (8 e 9).** Registros das práticas de Capoeira de Angola, desenvolvidas na EEBAS, em 2022.



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Com a experiência de estágio, constatamos que a sala de aula se mostra como um lugar de encontros, relações e envolvimento. A realidade presente foi um convite para o direcionamento da prática docente, e, nesse caminhar, identifiquei como substancial a construção de um bom planejamento para o decorrer das atividades, apesar de reconhecer que nem tudo sai como o planejado. Portanto, planejar significa flexibilizar e incorporar as necessidades postas no cotidiano em sala de aula.

Ainda assim, parece-me primordial pensar numa prática educativa em Dança alicerçada no afeto, pois foi algo significativo para a construção de uma realidade educativa que convidasse os/as/es estudantes a vivenciar as atividades propostas dessa linguagem artística, se aproximando das ideias defendidas pela educadora negra bell hooks em sua obra *Ensinando Comunidade: uma*

*pedagogia da esperança* (2021). Outro aprendizado com este estágio foi perceber a dinâmica das crianças em sala de aula, sempre interpelando a criação de estímulos para trazer a atenção para a aula. Como posso citar um episódio no estágio na EEBAS em que, ao convidar uma das crianças para participar da atividade, ela disse que estava cansada, como estratégia sugeri a brincadeira do bicho preguiça, a qual começava deitada no chão seguida de movimentos lentos. Depois consegui a atenção dela para a aula.

À vista do exposto, percebo que o estágio configura-se como importante para a formação inicial docente, dado o fato de que, nesses primeiros momentos, temos contato com a realidade escolar, com os fluxos dos/das/des discentes e as responsabilidades que cercam a prática docente. Além disso, nos convoca a pensar práticas pedagógicas em Dança que ultrapassem o ensino por meio de movimentos pré-estabelecidos, na verdade creio que os códigos são apenas um caminho para aproximar as crianças do Ensino da Dança.

### **Considerações (nunca finais)**

Como foi exposto em diferentes partes do texto, este escrito se propôs em compreender o impacto da experiência com a proposta afrodiaspórica *batucar-cantar-dançar* na Educação Infantil, desenvolvida na Escola de Educação Básica da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), no segundo semestre de 2022. A proposta pedagógica aqui expressa buscou oportunizar, por meio da Dança, vivências e reflexões acerca dos saberes ancestrais afrodiaspóricos, de maneira que pudemos entender e reconhecer que os feitos pertencentes aos diversos povos vindos de África são produções repletas de conhecimentos históricos, socioculturais e identitários.

A vivência aqui refletida se constitui como uma prática do componente obrigatório do Estágio Supervisionado I, do Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). O referido estágio contempla as etapas de Educação In-

fantil e Ensino Fundamental (anos iniciais). Por sua vez, estagiamos com crianças do Maternal III da EEBAS, com a faixa etária de 03 e 04 anos, formada pelo quantitativo de oito estudantes.

Cabe ressaltar que, de acordo com o documento Proposta Curricular da Paraíba (2021), a criança deve ser o centro do planejamento escolar com direito a conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Desse modo, o Ensino da Dança possui papel fundamental para os campos de experiência, principalmente no que se refere ao eixo *corpo, gesto e movimentos*.

Influenciados pelo tripé de perspectiva afrodiaspórica *batucar-cantar-dançar*, construímos os processos de ensino-aprendizagem das danças de Coco de Roda da Paraíba e de Capoeira de Angola na Educação Infantil. Essa proposta metodológica, nos viabiliza entender outros modos de construir saberes nos corpos/corpas/corpes das crianças, de maneira que permitam criar uma rede de relações com os conteúdos da Dança, em diálogo com o/a/e outro/outra/outra e os conhecimentos diaspóricos. Com efeito, viabilizamos a construção de corpos/corpas/corpes cênicos, que ao aprender a Dança é interpelado ao estímulo criativo e a entender as dinâmicas da cena social. Ao terem contato com essas danças, as pessoas estudantes possibilitaram ter acessos a conhecimentos afrodiaspóricos, assim, sendo deslocado da lógica racista, classista e de intolerância religiosa que ainda cerca os espaços educacionais de nossa realidade.

Para tanto, entendemos este que estágio serviu como indicativo para articular os marcadores sociais presentes em nossa corpa, isto é, uma mulher negra periférica, em diálogo com os processos de ensino-aprendizagem em Dança, elaborados por uma perspectiva afrodiaspórica. Proponho, assim, outros modos de construir conhecimento na educação formal, um espaço ainda demarcado pelas perspectivas brancas, sexistas e classistas. Nesse sentido, acreditamos que seja inadmissível pensarmos em práticas educativas em Dança distante das questões de raça, gênero e classe.

### Referências bibliográficas

BRASIL. **Lei 10.639/03 de 9 de janeiro de 2003**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 20 de mai. de 2023.

BRASIL. **Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm)>. Acesso: 20 mai. de 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Ministério da Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI. 2013.

BRANCO, Emerson Pereira; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; ZANATTA, Shalimar Calegari; NAGASHIMA, Lucila Akiko. **A implementação da Base Nacional Comum Curricular no contexto das políticas neoliberais**. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2018.

FREYRESS, George Hilhlm (1815). **Viagem ao interior do Brasil**. São Paulo: USP, 1982.

hooks, bell. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. Trad. Cátia Bocaiúva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.

hooks, bell. **Ensinando Comunidade: uma pedagogia da esperança**. Trad. Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021.

KILOMBA, Grada. **Memórias de plantação: episódios de racismo do cotidiano**. Trad. Jess Oliveira, - 1ª ed. - Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LIGIÉRO, Zeca. Batucar-Cantar-Dançar: desenho das performances africanas no Brasil. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**: Universidade Federal de Minas Gerais. v. 21, n. 1. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/18430>>. Acesso em: 13 abr. de 2023.

NOGUEIRA. Renato. **Ensino da Filosofia e a Lei 10639**. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2014.

PARAÍBA. **Proposta Curricular do Estado da Paraíba: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Secretária da Educação e da Ciência e Tecnologia. Governo da Paraíba. 2021.

PARAÍBA. Boletim de Serviço Nº 056 - Universidade Federal da Paraíba, 2019. Disponível em: <<http://www.ce.ufpb.br/eebas/contents/documentos/bilhete-de-encerramento.doc>>. Acesso em: 24 de abr. de 2023.

SANTOS. Inaicyra Falcão. **Corpo e ancestralidade: uma proposta pluricultural de dança-arte-educação**. 5. ed. Curitiba: CRV, 2021.

SILVA, Marilza Oliveira da. **Danças indígenas e afrobrasileiras**. Salvador: UFBA, Escola de Dança; Superintendência de Educação a Distância. 2018. Disponível em: <[https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/28065/1/eBook\\_Dan%c3%a7as\\_Ind%c3%adgenas\\_e\\_Afrobrasileiras\\_UFBA.pdf](https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/28065/1/eBook_Dan%c3%a7as_Ind%c3%adgenas_e_Afrobrasileiras_UFBA.pdf)>. Acesso em: 19 de jul. de 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3ª ed. - 10. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

**Recebido em 07 de agosto de 2023.**

**Aprovado em 22 de dezembro de 2023.**



REALIZAÇÃO



**UFRJ**

PPGDAN  
UFRJ

*Anda*  
associação nacional de  
pesquisadores em dança