

## **CORPOPULAR NA ESCOLA: UM ENCONTRO ENTRE A DANÇA, O BRINCAR E A RUA<sup>1</sup>**

Fernanda de Souza Almeida<sup>2</sup>  
Jéssica Tavares de Faria<sup>3</sup>  
Leticia Abreu Fonseca<sup>4</sup>  
Renata de Lima Silva<sup>5</sup>

### **RESUMO**

*As ações do projeto Corpopular na escola se desenvolveram no 2º semestre de 2015 e objetivou abordar a dança com crianças entre 7 e 10 anos de idade, estudantes do CEPAE, por meio do encontro entre jogos tradicionais da cultura popular infantil e a dança de rua. Essa inusitada conexão foi previamente vivenciada nas Oficinas experimentais para formação de professores e teve como referência as discussões de Silva (2011) e Lima e Silva (2014) e, como base metodológica os estudos labanianos (LABAN, 1978). Deste modo, este artigo pretende relatar como essas aproximações aconteceram; refletir sobre o processo identificando os aprendizados para uma formação docente emancipatória e dar visibilidade as ações do projeto no ensejo de estimular diversas formas de pensar/fazer a dança na escola, contribuindo com as recentes políticas públicas em educação e a crescente produção acadêmica na área.*

**Palavras Chave:** dança na escola, princípios metodológicos, formação de professores, cultura.

### **ABSTRACT**

*The actions of the project Corpopular at school developed in the 2nd half of 2015 and aimed at tackling the dance with children between 7 and 10 years old, all of them students at CEPAE, through the encounter between traditional games of children's popular culture and street dance. That unusual connection was previously tried in experimental workshops for*

---

<sup>1</sup>Este artigo foi originalmente apresentado no IV Congresso da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDDA) - Formação em Dança: estratégias de emancipação, Comitê Temático: Dança (em) mediações Educacionais, realizado em Goiânia/GO, entre os dias 16 e 18 de junho de 2016; e posteriormente publicado nos Anais do evento. A versão para a Revista Mosaico apresenta algumas modificações com aprofundamentos textuais.

<sup>2</sup>Fernanda de Souza Almeida: [fefalmeida@gmail.com](mailto:fefalmeida@gmail.com) Mestre em Artes pelo Instituto de Artes da Unesp. Docente do curso de licenciatura em Dança da UFG. Membro-pesquisador do Núcleo de Pesquisa e Investigação Cênica Coletivo 22 e do Grupo de pesquisa Dança: Estética e Educação. Coordenadora do projeto de extensão Dançarelando e integrante do projeto Corpopular na escola.

<sup>3</sup>Jéssica Tavares de Faria: [tavaresdefaria.jessica@gmail.com](mailto:tavaresdefaria.jessica@gmail.com). Graduada no curso de licenciatura em Dança da UFG. Estudante do Núcleo de Pesquisa e Investigação Cênica Coletivo 22 (Cnpq). Integrante dos projetos de extensão Corpopular na escola e Dançarelando (DEI/CEPAE/UFG).

<sup>4</sup>Leticia Fonseca de Abreu: [leticia.lelefonseca@hotmail.com](mailto:leticia.lelefonseca@hotmail.com) Graduada no curso de licenciatura em Dança da UFG. Estudante do Núcleo de Pesquisa e Investigação Cênica Coletivo 22 (Cnpq). Integrante dos projetos de extensão Corpopular na escola e Dançarelando (DEI/CEPAE/UFG).

<sup>5</sup>Renata de Lima Silva: [renatazabele@gmail.com](mailto:renatazabele@gmail.com) Coordenadora do curso de licenciatura em Dança da UFG, líder do Núcleo de Pesquisa e Investigação Cênica Coletivo 22 (Cnpq) e membro do Grupo Terreiro de Investigações Cênicas: Teatro, Rituais, Brincadeiras e Vadiagem. Doutora em Artes pela Unicamp. Coordenadora do projeto de extensão Corpopular na escola (CEPAE/UFG).

*teacher training and considered the discussions of Silva (2011) and Lima e Silva (2014) having its the methodological basis on Laban studies (LABAN, 1978). Thus, this article aims to describe how these approaches have happened; reflect on the process identifying learning to an emancipatory teacher training and give visibility to the project actions on the opportunity to stimulate different ways of thinking / doing dance in school, contributing to the recent public policies in education and increasing academic production in the area.*

**Keywords:** *dance at school, methodological principles, teacher training, culture.*

## O PONTAPÉ

*Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem (Carlos Drummond de Andrade).*

E é sob tal inspiração e reflexão sobre os corpos nas escolas e as possibilidades do brincar que se constituiu o projeto de extensão *Corpopular na escola* o qual integra, desde 2012, as ações do programa de extensão *Corpopular: Intersecções Culturais*, inaugurado a partir do apoio do Edital Proext (2011), proposto pelo atual Núcleo de Pesquisa e Investigação Cênica Coletivo 22 (Cnpq/UFG).

O Núcleo de Pesquisa e Investigação Cênica Coletivo 22 é liderado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Renata de Lima Silva e se configura pelo encontro de artistas-pesquisadores-educadores de graduandos a pós-doutores, que estudam, por meio da dança, em interação com a música e o teatro, as relações entre manifestações culturais populares brasileira, arte contemporânea, performance, processo de criação e educação. Suas ações são compostas por três eixos: o trabalho de criação da companhia artística, as discussões e produções acadêmicas e os desdobramentos desses dois no âmbito pedagógico. Este último eixo alimenta e é alimentado, por dois projetos de extensão vinculados ao curso de licenciatura em Dança da Universidade Federal de Goiás: *Águas de Menino* e *Corpopular na escola*, com a atuação de duas bolsistas graduandas.

A extensão, como um dos três pilares da universidade pública (Ensino, Pesquisa e Extensão), pode ser entendida como o ato e efeito de realizar ações, seja no campo educativo, cultural ou científico, que se expandam para além das salas de aula, dos laboratórios de pesquisa e da própria universidade, buscando relações integradoras e transformadoras entre

instituição e sociedade. Nela, a participação ativa da comunidade com seus saberes, valores e organizações, é a troca necessária e campo para fomentar as produções científicas.

Dessa forma, a extensão possibilita que o conhecimento que é construído na universidade transborde para o entorno, de modo a alinhar investigação com as demandas reais do mundo do trabalho, para uma profissionalização que não dicotomize teoria e prática. Nesse sentido, o envolvimento de estudantes nos projetos vinculados à educação possibilita o exercício do magistério, acompanhado e orientado por docentes e pesquisadores

É nessa perspectiva que o Programa *Corpopular – Intersecções Culturais* atuou na escola em duas edições realizadas no CEPAE – Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (UFG) – propondo vivências em dança com crianças da primeira fase do ensino fundamental. A primeira edição, *Corpopular: a escola entre giros, palmas e sorrisos*, teve como proposta (re)conhecer e (re)significar o espaço escolar, como um terreno fértil para o encontro entre capoeira e hip hop, articulando a prática educativa com o contexto social (LIMA e SILVA, 2014). Na edição seguinte, houve uma alteração de metodologia e os jogos da cultura popular infantil foram o mote para o encontro entre criança e dança na escola.

Tais iniciativas partiram das necessidades dos graduandos em Dança de experimentar suas inquietações e investigações pessoais acerca do ensino desta linguagem na escola, em primeiros contatos com a docência. Em especial, nessa segunda edição, a graduanda Letícia objetivava encontrar caminhos de fomentar a dança aos corpos inquietos, curiosos e diversos das crianças daquele contexto, de maneira atrativa e significativa. Para tal, observou que nos recreios resistiam ainda, alguns jogos da cultura popular e, no ensejo de aproveitar e expandir a potência criativa, cooperativa e sociabilizante que carregavam, refletimos sobre suas possibilidades para o ensino de dança como um elemento (re)conhecido.

Com isso, o universo dos jogos infantis tornou-se um princípio metodológico basilar para incentivar a produção artística, cooperação, consciência corporal, musicalidade, ritmo, agilidade, atenção, comunicação e sensibilidade; além de resgatar e ampliar os conhecimentos sobre cultura popular, que em meio a urbanização, globalização e tecnologia, muitas vezes acabam se perdendo.

No segundo semestre de 2015 a estudante Jéssica integrou o projeto interessada no ensino da dança de rua e, como os meses anteriores haviam se desvelado em um processo

fértil e motivante para as crianças, passamos a nos questionar intensamente sobre como realizar a aproximação entre os jogos da cultura popular e a dança de rua. Uma indagação que invadiu com muita preocupação e insegurança a prática educativa das graduandas.

Desta forma, este artigo busca revelar como essa *invençioneira* foi realizada, discutindo o processo no que diz respeito aos aprendizados e ações, almejando estimular formas possíveis de pensar/fazer a dança na escola. Para tal, investimos em um relato de experiência, afim de discutir as experiências vividas frente ao aporte teórico que revelam nossas concepções de dança e ensino.

Esse relato ganha relevância no atual cenário das políticas públicas educacionais que despontam no contexto brasileiro. Entre tantos documentos elaborados nos dois últimos anos, destacamos a Lei 13.278/2016, que inclui artes visuais, dança, música e teatro como componentes obrigatórios do ensino de arte nos currículos da educação infantil e ensino fundamental, alterando o artigo 26, da LDB 9394/96. A partir dela, as escolas terão 5 anos para se adaptarem.

Outra ação federal que influenciará diretamente o ensino da dança na escola é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); um documento em sua 2ª versão, que tem provocado um amplo debate a respeito da educação brasileira. Nele, indica-se como um dos objetivos da dança para os anos iniciais do ensino fundamental, vivenciar a ludicidade, percepção, expressividade e imaginação; experimentar as brincadeiras, jogos e danças coletivas de diferentes matrizes estéticas e culturais e; construir sentidos e significados sobre as manifestações populares de dança (BRASIL, 2016).

Nesse contexto, o estudo de experiências práticas em dança na escola em diálogo com as leis e documentos nacionais, poderá auxiliar na efetiva inserção desta linguagem no contexto escolar, com ideias e sugestões de possíveis caminhos de aproximação; além de favorecer a formação de professores que atuarão nessa área. Ademais, acreditamos que proposições sensíveis e criativas estão sendo realizadas. Estas precisam ser socializadas, debatidas e sistematizadas para que possamos, cada vez mais, superar as metodologias tradicionais que ainda imperam sobre a dança na escola.

## **CORPOS QUE DANÇAM A CULTURA**

Para realizar esse inusitado encontro entre os jogos da cultura popular infantil e a dança de rua, a equipe de trabalho se encontrava uma vez por semana para estudar, refletir, trocar e experimentar algumas possibilidades de conexões, tanto no campo teórico, como prático. Eram nossas *Oficinas Experimentais para Formação de Professores*, mediadas e orientadas pela Prof<sup>a</sup> Fernanda de Souza Almeida, que também acompanhou assiduamente o campo.

Tivemos como ponto de partida o texto *Mandinga da Rua: a construção de um corpo poeticamente crítico* (2011), referente a pesquisa de mestrado de Renata de Lima Silva (2004) – coordenadora do projeto – no qual, contextualiza a cultura hip hop e a dança integrante desta manifestação. Seus estudos nos apontam que, para além das qualidades de movimento que a dança oferece, essa linguagem é uma expressão carregada de simbologias com importantes pistas para pensar uma proposta educativa em dança que contemple a diversidade cultural e enfatize o corpo de uma maneira questionadora (SILVA, 2011). Segundo a autora, são aspectos que caracterizam o movimento hip hop: a malandragem/urbanidade/marginalidade, violência (simbólica), masculinidade/enfrentamento e negritude/africanidades.

Com isso, tais características tornaram-se o alicerce para a construção das aulas; combinado aos grupos de movimentos que pertencem ao *breaking* (dança da cultura hip hop): *top rock, footwork, freeze e drops*<sup>6</sup>. Em seguida, vivenciamos as bases de cada um desses

---

<sup>6</sup> Faria (2016, p21-23) organiza e define os grupos de movimentos do breaking da seguinte forma:

– *Top Rock*: pode se dizer que é o “cartão de visitas” do b-boy e da b-girl; é a entrada do dançarino(a) na roda ou batalha. Seus fundamentos são movimentos executados no nível alto, que pode até ter variações em outros níveis, mas valendo-se da criatividade do dançarino(a). A maioria dos passos consiste basicamente das combinações entre pequenos saltos, giros e troca das pernas para ambos os lados (direita e esquerda). Utiliza-se bastante a meia ponta dos pés, o que torna os movimentos mais ágeis. O mais básico destes passos é o *Front Step* – marcado com um passo para cada lado, cruzando um pé a frente do outro e acentuando o movimento na batida mais forte da música.

– *Foot Work*: são movimentos executados no nível médio e baixo; a maioria são circulares e podem ser utilizados diversos apoios do corpo, mas a base principal são os pés e as mãos. O *Foot Work* é, dos grupos de movimentos do *breaking*, o que mais possui fundamentos (bases); e por exigirem do dançarino(a) uma técnica mais precisa, com força e agilidade para acompanhar as batidas da música (que são muito aceleradas), o dançarino(a) precisa de muito treino e dedicação para se desenvolver na dança. O *Six Step* é, geralmente, o primeiro movimento ensinado em *workshops*, oficinas ou treinos quando há um iniciante; por ser mais fácil e permitir possibilidades de variações.

– *Freeze* – são movimentos com alto grau de dificuldade utilizados para finalizar a dança. O dançarino(a) ainda pode executar uma sequência só de *Freeze* valendo-se das quebras da música; mas isso é difícil e exige grande habilidade, força, resistência, flexibilidade e, principalmente equilíbrio. Há movimentos em todos os níveis, e o dançarino deve conseguir sustentá-lo por no mínimo 3 segundos.

elementos e começamos a identificar os fatores do movimento e os componentes da eukinética (LABAN, 1978) que estavam em ênfase. Um dos aspectos pontuados foi a transição entre os níveis, presente nos *drops*, e a intensa utilização dos apoios com transferências de peso no *footwork*. Desta forma, iniciamos as vivências com as crianças pela experimentação de tais aspectos da dança e listamos os jogos da cultura popular que os destacavam/relacionavam, entre eles o *pula elástico*, *amarelinha*, *estátua* e *pula carniça*.

Na terceira aula, por exemplo, o tema foi *Brincando com apoios*. Após questionar o conceito de apoios e sugerir explorações das diversas possibilidades nas quais o corpo poderia utilizá-los para sustentar seu peso, perguntamos se as crianças conheciam o jogo *pula carniça*. Depois de uma resposta afirmativa, iniciamos o processo brincando da maneira que elas conheciam, com seis apoios, e a partir daí sugerimos que investigassem outras alternativas de transpor ainda em seis apoios. Nesse momento, permanecemos sensíveis a cada nova ideia mediando a proposta para diversificar as experiências, além de fomentar a investigação e a (re)criação do movimento. Nessa aula, em especial, o propósito foi ampliar o repertório gestual das crianças, conceituar apoios, vivenciar transferência de peso, eixo corporal e estimular o fortalecimento dos braços, bases para os *footworks*; entretanto, nossas expectativas foram superadas

as crianças demonstraram gostar bastante da atividade, se envolveram e exploraram outras possibilidades de pular carniça. O momento do rolamento de costas (inspirado no contato improvisação) foi o auge. Todos acharam muito divertido e experimentaram por diversas vezes. A estratégia de utilizar um jogo da cultura popular e transformá-lo foi excelente para introduzir elementos do contato improvisação; e, caso esse fosse o tema da aula, outros movimentos poderiam ter sido explorados no nível médio (Diário de campo, 09/11/2015).

Nesse contexto, notamos que o conceito foi compreendido e as crianças se apropriaram, criaram e improvisaram partindo de uma referência prévia, favorecendo uma aproximação aos elementos da dança de rua, uma vez que os encontros seguintes

---

- *Drop* – é uma ação utilizada para a transferir os movimentos do nível alto para o nível médio ou baixo. O *Drop* tem por finalidade dinamizar os níveis na dança, mantendo a fluidez dos movimentos. A transferência deve ter um grau de dificuldade e pode ser executada de diversas formas: saltar, cair, girar, ondular, deslizar, cruzar as pernas, e outras tantas possibilidades que até podem se combinar, como saltar girando e abaixando ou cair ondulando”.

desvelaram-se nas experimentações dos *footworks*. Além disso, procuramos incentivar uma atitude presente e corporalmente disponível do educador que pesquisa, indaga, descobre e inventa junto com as crianças, almejando ultrapassar o lugar confortável da reprodução de movimentos codificados, estimulando uma experiência sensível da dança (LIMA e SILVA, 2014).

Conforme os desafios eram superados, o caminho se clareava e as ideias surgiam intensamente. Propusemos, explorar os movimentos do *top rock* na amarelinha; uma variação do jogo da estátua também foi potente para propiciar uma maneira diferente para o caminhar pela sala, lançando mão da pausa para a realização dos *freezes*; e os *drops* como uma maneira desafiadora para transitar entre os níveis.

A utilização dos jogos da cultura popular, além de possibilitar um caminho próximo à realidade dos estudantes, nos permitiu refletir sobre um elemento significativo que os permeia: o lúdico, que do latim *ludus* significa brincar, divertir-se. Segundo Sayão (2002) quando as crianças brincam, elas o fazem para satisfazer uma necessidade básica que é viver a brincadeira, em uma (re)criação e (re)significação da cultura no seu mundo. Nesse sentido “todo hábito entra na vida como brincadeira, pois aquilo que caracteriza a essência do brincar não é um ‘fazer como se’, mas um ‘fazer sempre de novo’, uma transformação da experiência mais comovente em hábito” (BENJAMIN, 1984, p.75).

Desta forma, sentimos a necessidade de repensar o estereótipo da atividade lúdica que muitas vezes atravessa a escola. Luckesi (2005, p.20) afirma que "comumente se pensa que uma atividade lúdica é uma atividade divertida. Poderá sê-la ou não. O que mais caracteriza a ludicidade é a experiência de plenitude que ela possibilita a quem a vivencia em seus atos". Ou seja, uma vivência é lúdica quando há entrega total do ser humano, uma ação de estar inteiro e imerso no momento em questão.

Com isso, criar uma unidade entre o lúdico e os processos de ensino aprendizagem em dança, pode oportunizar à criança a ampliação das perspectivas sobre si, sobre o outro e o meio, através de um mergulho na criação, imaginação, expressão, exploração, improvisação e descoberta do movimento e da arte. E, sob tais aspectos é que a equipe propositora do projeto buscou atuar. Investimos no favorecimento de momentos de entrega e plenitude, por meio dos

jogos da cultura popular infantil; realizando uma transição contínua e integrada à dança; sempre sensível aos conhecimentos e curiosidades das crianças e ao tempo de motivação.

Ressaltamos que não insistíamos na necessidade de uma função “pedagógica” para os jogos, possibilitando que as crianças recriassem constantemente as formas de se expressar, contribuindo ativamente com os rumos de cada proposta. Com isso, notamos que o lúdico pode oferecer um ambiente que respeita as subjetividades e os interesses da infância, destacando-as como protagonistas no processo.

Outro aspecto que evidenciamos no projeto foi a coletividade: o brincar de dançar ou a dança de brincar com o outro. Sobre isso Luckesi (2005) revela que

certamente vivenciar uma experiência lúdica em grupo é muito diferente de praticá-la sozinha. O grupo tem a força e a energia do coletivo; ele se movimenta, se sustenta, estimula, puxa a alegria, mas somente cada indivíduo, nesse conjunto vital e vitalizado, poderá viver essa sensação de alegria, partilhada (p.6).

Dessa forma, priorizamos os jogos da cultura popular infantil realizados em duplas, trios e grupos, como o *pula elástico*, *pula carniça*, *melissa*, sugerindo a constante troca de pares. E nos jogos em que predominava a ação individual, como *amarelinha*, *estátua*, *vivo ou morto*, realizávamos adaptações para provocar uma interação mais ativa, investindo no espírito democrático, participação franca e livre.

Entretanto, para que o agir ludicamente aconteça de fato, se faz necessário que o docente tenha uma ação ativa, comprometida, indagadora e reflexiva sobre sua responsabilidade ao oportunizar-los em suas aulas. Nesse sentido, propusemos um questionamento nas nossas oficinas experimentais: se a criança é especialista em brinquedo, uma mestra no lúdico (CASCO, 2008), como o educador pode imergir neste meio e possibilitar a criação de espaços lúdicos? A nossa resposta: brincando. Com isso, nos dispomos a experimentar os jogos que seriam propostos, nos divertindo e percebendo de maneira sensível a complexidade e a seriedade desses momentos de entrega. Tal atitude favoreceu uma ação docente mais integrada ao universo infantil, possibilitando encontrar conexões consistentes com a dança.

Nesse desvelar de caminhos de ensinar a dança de forma lúdica e criativa, sentimos a necessidade de coroar o processo com uma experiência de apreciação estética. Com isso, a



equipe de trabalho do projeto, contando com a participação de mais duas graduandas em Dança, elaboraram e ensaiaram uma coreografia com os elementos trabalhados nas aulas. Nessa composição estavam presentes o *pula carniça*, *amarelinha*, *pula elástico*, rolamentos do contato improvisação, desdobrados nos *top rocks*, *footworks*, *frezzes* e *drops*. E, na semana que antecedeu a finalização do projeto, nos apresentamos durante o recreio, para todas as crianças da escola.

No encontro subsequente, utilizamos a filmagem da apresentação para avaliar o processo com as crianças. Ao expor o vídeo, procuramos identificar o que havia sido apreendido pelos participantes e a maioria deles apontou na coreografia, nossas vivências. Percebemos, que ao adotar o vídeo como um instrumento de avaliação, este assumiu um significado importante, uma vez que, por meio dele as crianças se auto avaliaram e refletiram sobre seus aprendizados.

Com a experiência positiva da apresentação e da exibição do vídeo, propusemos às crianças que participassem da composição de uma coreografia no último encontro<sup>7</sup>. Filmamos a experiência para que os participantes pudessem revisitar as imagens e reavivar em suas memórias as conquistas, dificuldades e percepções da experiência. Assim, o mergulhar nesta experiência resultou não só num produto artístico, mas proporcionou às crianças participarem e se divertirem com o processo de criação integrado ao lúdico.

## **SEGREDOS DESVELADOS**

O projeto de extensão *Corpoper na escola* teve como referência os estudos de Silva (2011) e Lima e Silva (2014), os quais anunciam a dança na escola como uma possibilidade de elo entre cultura, arte e comunidade, investindo na sensibilização corporal, nas descobertas das singularidades, potencialidades e autonomia do ser. Para tal, os graduandos foram incentivados a solucionar problemas e encontrar seus próprios caminhos para a prática educativa, valorizando suas ideias, opiniões e criações; em uma ação que estimulou a

---

<sup>7</sup>Para saber mais sobre esse processo acessar: ALMEIDA, F. S.; FARIA, J. T.; FONSECA, L. A. e SILVA, R. L. **Corpoper na escola: o artista docente entre a dança, o brincar e a rua**. In: Anais do JART 4º ATO: IV Jornada das Artes Cênicas, 2016. Disponível em <http://azool.com.br/jart/>

autonomia, a superação das metodologias tradicionais e investiu em uma sociedade mais coletiva e menos individualista.

Por fim, tal participação trouxe provocações para o despertar dos trabalhos de conclusão de curso das bolsistas, amadurecimentos para o Estágio Curricular Obrigatório, experiências para o campo profissional e outros aprendizados, que puderam não somente contribuir com a formação, mas também desenvolver um olhar mais sensível, significativo e crítico para a dança na escola.

Destacamos que essa experiência poderia ter sido realizada com qualquer estilo de dança ou, não necessariamente um estilo, fomentando variadas possibilidades de movimento, expressão e criação em um contexto lúdico que preze pela experiência do estudante, estimule o protagonismo e valoriza a cultura popular.

## REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **Reflexões:** a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)** de 26 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei nº 13.278** de 02 de maio de 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Proposta Preliminar - Segunda Versão. Brasília, 2016.

CASCO, Patrício. **Tradição e criação de jogos.** Reflexões e propostas para uma cultura lúdico-corporal. São Paulo: Pirenópolis, 2008.

FARIA, Jéssica Tavares de. **Brincadeira de rua:** uma abordagem lúdica de ensino do *breaking* na escola. Monografia de graduação (Licenciatura em Dança). Universidade Federal de Goiás, 2016.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna.** 2005. Disponível em <http://www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm>, Acessado em 20/05/2016.

LIMA, Marlini Dorneles de; SILVA, Renata de Lima. **Corpopular: a escola entre giros, palmas e sorrisos.** Anais do **III Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança - Comitê Dança em Mediações Educacionais.** Salvador, 2014.

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento.** 5. ed. São Paulo: Summus, 1978.

SAYÃO, Déborah Thomé. Corpo e Movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v.23, n2, 55-67, jan, 2002.

SILVA, Renata de Lima. Mandinga da rua a construção de um corpo poeticamente crítico. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA Sandra Valéria (Orgs.) **Didática e práticas de ensino: texto e contexto em diferentes áreas do conhecimento**. Goiânia: Ceped Publicações, 2011.