

*Coordenador do Conselho Editorial de Educação*  
Marcos Cezar de Freitas

*Conselho Editorial de Educação*

José Cerchi Fusari  
Marcos Antonio Lorieri  
Marli André  
Pedro Goergen  
Terezinha Azerêdo Rios  
Valdemar Sguissardi  
Vitor Henrique Paro

Marcia Aparecida Gobbi  
Mônica Appezzato Pinazza  
(Orgs.)

# Infância e suas linguagens

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Infância e suas linguagens / Marcia Aparecida Gobbi, Mônica Appezzato Pinazza (Orgs.). — São Paulo : Cortez, 2014.

Vários autores.  
Bibliografia.  
ISBN 978-85-249-2207-7

1. Arte na educação 2. Educação de crianças 3. Infância 4. Linguagem  
5. Pedagogia 6. Professores - Formação 7. Sociologia educacional I. Gobbi,  
Marcia Aparecida. II. Pinazza, Mônica Appezzato.

14-05713

CDD-372.21

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Educação infantil 372.21

## Corpos e danças na educação infantil

Isabel Marques\*

Neste texto, pretendo conversar sobre o papel da linguagem da dança na Educação Infantil, considerando que essa área de conhecimento tem um papel muito importante nos processos de ensino e aprendizagem das crianças pequenas. Corpos que dançam podem vivenciar possibilidades de criação, de autoria, de protagonismo. A dança pode favorecer a educação de corpos que sejam lúdicos, relacionais, críticos. Corpos que dançam de forma criativa, autoral, lúdica, relacional e crítica poderão constituir redes de relações sociais, parafraseando Paulo Freire, mais “belas, justas e éticas”.

Pretendo neste capítulo lançar algumas reflexões (não exaustivas) sobre práticas de dança em escolas de Educação Infantil — reflexões essas que, espero, também possam ser autorais, lúdicas, relacionais e críticas. Este texto é, antes de tudo, uma proposta de conversa — e

---

\* Professora do Caleidos Arte e Ensino.

não uma discussão acadêmica no sentido estrito — sobre temas que tenho vivenciado com coordenadores, professores e alunos de Educação Infantil da rede municipal de ensino de São Paulo nos últimos 15 anos.

É por isso que deslocarei nossos olhares para os principais atores da Educação Infantil — alunos e professores — em suas interações com a dança. Com isso, espero, poderemos refletir de forma mais ampla propostas de dança na escola para que ela seja parte efetiva do currículo das crianças.

Muito difícil conversar sobre a dança na escola sem considerarmos os corpos — os corpos dos alunos e dos professores que dialogam em sala de aula propondo danças. Isso porque a dança, linguagem artística, trabalha e constrói eminentemente *relações corporais*. A dança em situação escolar tem o grande potencial de ressignificar as relações corporais sociais. A proposta de (re)conhecermos os corpos dos alunos para que possamos também (re)conhecer suas danças pode ser um início bem interessante e significativo nesse sentido.

## Corpos

Conhecemos de longa data a importância do corpo na constituição das pessoas, ou seja, na constituição de quem somos. A percepção cinestésica do mundo (corpo em movimento) nos possibilita abrir caminhos de conhecimento, expressão e comunicação que não necessitam, necessariamente, da linguagem verbal. As crianças pequenas que conhecem, saboreiam e aprendem as possibilidades do corpo em movimento em diferentes tempos e espaços poderão sem dúvida estabelecer uma forma pessoal e diferenciada de ser e estar no mundo.

Seria muito simplório, no entanto, pensarmos o papel da dança na Educação Infantil hoje somente do ponto de vista do prisma pessoal, individual. Sabemos que pessoas se constituem a partir das relações que estabelecem com o mundo, ou seja, as dimensões culturais,

políticas e sociais estabelecem relações diretas com o ser, construindo seu corpo, seus hábitos, atitudes e valores.

Nossas histórias estão marcadas no corpo, sejamos crianças ou adultos. Ao longo da vida, nossas experiências vão construindo nossa corporeidade e a forma de sermos e estarmos no mundo (Johnson, 1991). É por isso que dizemos que o corpo, ainda que biológico, é socialmente constituído e historicamente construído. Mas como se dá a constituição e a construção do corpo?

A forma como fomos embalados na primeira infância, o número de irmãos com quem tivemos de “compartilhar” nossos pais, ou ainda a própria presença ou ausência dos pais; os amigos que tivemos, os parentes, a forma como nos relacionamos com desconhecidos nos ensinam atitudes corporais. As relações que estabelecemos com as pessoas são carregadas de valores, princípios, atitudes e afetos que incorporamos ao longo da vida e que constituem a forma como somos e estamos no mundo.

Do mesmo modo, as atividades corporais que experimentamos — brincadeiras, jogos, fazer artístico, serviços de casa — vão construindo nossos corpos e fazendo com que nos relacionemos com a vida de maneiras diferentes. Pensemos, por exemplo, em crianças que desde tenra idade devem ajudar a mãe nos afazeres domésticos (atividade corporal regular, com regras de classificação etc.); ou, ao contrário, aquelas que nunca sequer arrumaram seus próprios brinquedos. As crianças que têm oportunidade de expandir seus corpos, de correr, pular são bem diferentes daquelas que só ficam sentadinhas fazendo lição na mesinha. As primeiras, em geral, são crianças que percebem seu entorno de forma mais ampla, mais profunda e mais apurada e, portanto, estabelecem relações com os outros de maneira, provavelmente, mais significativa.

Não podemos nos esquecer, claro, dos espaços arquitetônicos que “ensinam” nossos corpos, ou seja, que nos ensinam a atuar no mundo. O tipo de casa em que vivemos (grande, pequena, sobrado, apartamento, condomínio etc.), o prédio da escola (tamanho das salas, acesso aos brinquedos, parque, escadas etc.), a possibilidade ou não

de estar em espaços abertos, fazem com que nossos corpos sejam constituídos distintamente uns dos outros.

Nossos corpos, portanto, não são somente nosso “hábitat”, um “instrumento” para nos ajudar a dançar. Como coloca Johnson (1991), não “temos” um corpo, nós “somos” nossos corpos, corpos estes constituídos e construídos a partir das relações que estabelecemos conosco mesmos, com os outros e com o meio ambiente. De fato, somos (nossos corpos são) atravessamentos de gênero, idade, orientação sexual, etnia, crença espiritual, classe social, nacionalidade; somos o cruzamento de todas essas categorias, o que nos faz sermos únicos e, ao mesmo tempo, coletivos — sociais.

Decorre daí que nossos corpos são em si mesmos redes de relações sociopolítico-culturais e históricas. Tudo aquilo que ensinarmos e aprendermos nos/pelos corpos afetará, conseqüentemente, as relações sociopolítico-culturais em que nos inserimos. Nessa linha de pensamento, a construção da cidadania contemporânea passa, necessariamente, pelo conhecimento, percepção e construção dos corpos.

A dança, linguagem artística que trabalha corpos, é uma das formas sociais de constituir e construí-los e, portanto, de nos constituirmos. As danças que praticamos introjetam valores, atitudes e posturas diante de nós mesmos, dos outros e da vida. Em outras palavras, aquilo que aprendemos ao dançar é mais uma forma de estarmos no mundo e de construirmos a sociedade em que vivemos, a sociedade que queremos. Em última instância, a dança é mais uma maneira de constituirmos a cidadania contemporânea.

## Corpos das crianças

Quais são os conceitos, tessituras, interesses corporais dos alunos em situação escolar? Eles são realmente “agitados” ou essa é uma visão constante do adulto cansado sobre as crianças? Há situações em que esses corpos se “acalmam”? Quais são esses momentos? Do que

os corpos das crianças gostam mais — onde se manifestam com mais entusiasmo, alegria, intencionalidade corporal? No parque ou nas carteiras alinhadas umas atrás das outras? Como as crianças pequenas se comunicam com os adultos da escola e entre si? Vale a pena reparar como os corpos das crianças “dizem” o que querem, o que gostam, o que desprezam: isso vai de sair correndo e “escapar” de uma atividade proposta pela professora a dar um pontapé no colega...

Se, como vimos, uma educação voltada para construção da cidadania contemporânea está diretamente ligada à “educação de corpos”, conhecer as corporeidades das crianças é vital para que possamos realmente constituir e construir a cidadania que queremos, a sociedade que desejamos e com a qual sonhamos.

Para que possamos conhecer as corporeidades das crianças e, portanto, conhecê-las, é interessante observar como elas estão vivenciando seus corpos em contextos concretos, virtuais e/ou imaginários dentro e fora da escola. Tomo como ponto de partida para essa reflexão a proposta de Lefebvre (apud Harvey, 1996) sobre o espaço geográfico. Esses autores apontam que vivemos relações espaço-temporais — portanto corporais — em três instâncias relacionadas entre si: os espaços vividos, os percebidos e os imaginados. Vamos pensar nesse olhar em relação aos corpos das crianças na escola?

## *Corpos vividos*

É lógico que não podemos conceber um corpo que não seja “vivido”, pois vivos estamos, portanto, vivemos. Quero aqui enfatizar, no entanto, modos como essa vivência, como a experiência concreta de corpos no mundo se processa nas relações escolares. Quero aqui conversar sobre corpos concretos, palpáveis, presentes e presentificados, pois os mundos vividos por nós “são [...] realidades que entram no corpo, afetam-no, modificam o dia a dia das relações presenciais entre as pessoas: deixam marcas indeléveis nos trajetos

de vida de todos aqueles que coabitam entre espaços públicos e privados” (Marques, 2010, p. 178).

Na escola, as crianças vivem “concretamente” seus corpos/mundos quando estão envolvidas em jogos, brinquedos e brincadeiras — na gangorra, jogando bola, brincando de boneca etc. Seria tão interessante se esses corpos brincantes, concretos e palpáveis, também estivessem envolvidos nas pesquisas com as letras, com os números, com as cores... ou seja, que essas atividades ditas “escolares” também fossem brincadas! Poderíamos, dessa forma, educar “corpos pensantes” e também “pensamentos corporais” na escola. Mas esse é outro assunto, não será tratado neste capítulo.

Sugiro que, em situações escolares, observemos, percebamos e conheçamos não somente as habilidades corporais das crianças, ou seja, “se” elas conseguem ou não pular corda, “se” pegam a bola com as duas mãos, por exemplo. Poderíamos, isto sim, compreender “como” os corpos das crianças reagem e regem atividades de habilidade corporal: a criança está muito lenta ao entrar na corda? Como está o ritmo dos saltos? E assim por diante.

Para além das habilidades corporais necessárias às atividades corporais funcionais, seria interessante conhecermos as necessidades, as preferências, os tempos e espaços corporais das crianças na escola. Algumas crianças “não param”, são velozes, gostam de desafiar seus corpos (se penduram no trepa-trepa com uma mão só, saltam do alto do escorregador, correm e escorregam nos corredores etc.). Outras, são mais desaceleradas, preferem as atividades corporalmente seguras (desenhar, por exemplo) e “não aceleram nunca”.

Os corpos das crianças também constroem espaços, relacionam-se com outros corpos. Em uma sala de aula, verificamos que algumas crianças preferem os espaços abertos (pátio, parque, rua); quais delas se sentem mais seguras em espaços fechados, por exemplo? Observar e conhecer as relações corporais que as crianças estabelecem na escola faz parte dessa construção espaçotemporal — como as crianças se relacionam corporalmente entre si (com os colegas)? Com os adultos?

Essas são apenas algumas ideias iniciais para que possamos conhecer as corporeidades das crianças com que trabalhamos. Esse pequeno “mapeamento de corpos” das crianças na escola é muito interessante para que possamos nos comunicar com elas e, sobretudo, para que possamos programar nossas atividades de forma significativa, de modo a impregnar de sentidos as vivências corporais escolares. Impregnar de sentidos nossos atos cotidianos, já dizia Paulo Freire (s.d.), é educar — papel intencional, função social da escola.

Embora estejamos diretamente focados nos corpos das crianças em situação escolar, não podemos nunca nos esquecer de que as ações e atuações das crianças na escola têm relação direta com suas experiências e vivências fora dela: em casa, na rua, nos centros de cultura, nos consultórios, nos espaços públicos. As experiências vividas fora da escola afetam diretamente (no sentido de “afetar-se”) e atravessam os corpos das crianças e, portanto, são, obviamente, carregadas para dentro da escola.

Nesse sentido, seria interessante perguntarmos e buscarmos conhecer: como são as relações corporais familiares das crianças? Vale a pena saber se elas têm irmãos, com quem vivem, como se dão as relações corporais no ambiente doméstico. E ainda: em que bairro moram, se brincam na rua, se frequentam a Igreja, se frequentam outras casas e assim por diante.

Assim, conhecer/visitar as casas das crianças seria um privilégio para o professor. Poder saber como os corpos da família se “acomodam” nesse espaço físico (dormem todos os irmãos em uma cama só? Ou cada um tem seu quarto?, por exemplo) acaba sendo quase uma necessidade. Nossos corpos, como vimos, ao mesmo tempo que constroem espaços, são moldados pelos lugares que habitamos! Por exemplo, seria interessante sabermos se as crianças andam a pé com seus pais, de ônibus ou de metrô. Estes serão corpos bem diferentes daqueles que só andam de carro, pois a rua inexistente para essas crianças.

Outro grupo de observações importantes para conhecer os corpos das crianças diz respeito às relações corpo a corpo entre elas e

seus familiares: esses corpos de criança carregam carinho, aconchego, entrega? Em quantas situações, ao contrário, o contato corporal adulto/criança em situações familiares é de medo, insegurança, ameaça, desafio? As vivências afetivas que as crianças experienciam em casa têm relação direta com suas atitudes na escola — há, por exemplo, crianças que se afastam das professoras e dos adultos, outras que os agarram!

Aparentemente, as relações corporais familiares não traçam relações diretas com a dança a ser ensinada e aprendida na escola. Caso a dança seja considerada um conjunto de passos a serem decorados (por mais linda que seja essa dança), realmente não. Ao contrário, ao considerarmos a dança como *linguagem* artística, as experiências corporais das crianças — da casa à escola — estão diretamente ligadas aos processos de ensino e aprendizagem da dança em situação escolar. Vamos conversar sobre isso.

Há propostas de dança que exigem das crianças reprodução calada de movimentos adultos (de um “coreógrafo” de fora); outras que esperam a cópia de movimentos vindos de adultos que “imitam” supostos movimentos infantis. Nesses casos, realmente, não há razão para que conheçamos as diferentes corporeidades das crianças, suas famílias, relações espaçotemporais.

Projetos de dança na escola voltados para a criação, para a autoria e para o protagonismo das crianças, ao contrário, trabalharão diretamente sua corporeidade — suas vidas, vivências. Conheçê-las, portanto, permitirá que organizemos, sistematizemos, e que, sobretudo, ampliemos e aprofundemos o conhecimento que têm de seus corpos nos tempos e espaços. Em outras palavras, as experiências corporais<sup>1</sup> que a dança pode proporcionar e desenvolver na escola estão diretamente relacionadas aos corpos vividos dos alunos: as

1. Ao usar o termo “corporal”, não quero aqui dizer que as experiências corporais não são também mentais. Ao contrário, corpo e mente são indissociáveis e não podem ser compreendidos à parte um do outro. Essa discussão não será levada aqui. Para isso, ver Rengel (2008).

propostas autorais de dança estarão certamente considerando os corpos presentes, vividos, concretos e palpáveis das crianças.

## *Corpos percebidos*

Não devemos, no entanto, somente considerar os corpos concretos, palpáveis, “vividos” dos alunos em situação escolar para compreendermos e sugerirmos trabalhos significativos com a dança nas escolas. Os diálogos das crianças com o mundo via corpo são também extremamente influenciados pelas percepções que têm de si mesmas e dos outros em relação a seus corpos. Sentir e perceber nossos corpos nem sempre corresponde àquilo que concretamente vivemos neles.

Sabemos que “nossos corpos não vivem somente as dores, suores, ressecamento de pele — concretudes —, mas estão intensamente, a toda hora, nos transportando para o universo das sensações, das percepções, das realidades que não dizem respeito diretamente ao que ‘acontece no real’” (Marques, 2010, p. 180). Por exemplo, as gozações e as inaceitáveis piadas corporais que se referem às crianças como “gordinhas”, “pernas de pau”, “magricelas”, “choronas”, “marias-moles” etc. impregnam às vivências concretas delas percepções pessoais corporais absolutamente negativas. E isso é tão comum no universo das relações cotidianas, infelizmente! Se nos lembrarmos de que “somos” nossos corpos, conforme vimos anteriormente, essa situação se agrava ainda mais.

O importante aqui é lembrarmos que aquilo que as crianças *percebem* e sentem em relação a seus corpos — e isso é construído nas vivências cotidianas palpáveis da escola — é tão importante quanto aquilo que vivem concretamente. Em outras palavras, corpos vividos são também corpos “percebidos”. Quantas crianças se percebem/sentem/acham “lerdas, inábeis, desajeitadas, incapazes” e, de fato, são velozes, hábeis, ajeitadas e capazes? Essas percepções distorcidas

do real não são privilégio das crianças, muitos adultos também padecem dessas distorções, mas não trataremos desse assunto aqui.

O que realmente nos interessa é que, como professores, conheçamos, compartilhemos e trabalhemos as relações que as crianças traçam entre seus corpos vividos e percebidos, ou seja, as relações entre como vivem e como percebem seus corpos. As atividades de dança que propomos, nessa linha de pensamento, não devem levar em consideração somente as “habilidades motoras” das crianças, ou seja, “se” conseguem ou não executar passos.

Propostas de dança nas escolas seriam bem mais interessantes e significativas se também propusessem, dançando, que as crianças sentissem, percebessem, conhecessem seus corpos. Esse conhecimento pode estar relacionado a sensações e percepções do batimento cardíaco ao correr, à temperatura do corpo antes e depois de dançar, ao domínio do movimento articulado, ao tônus muscular ao fazer força e assim por diante.

### *Corpos imaginados*

Outro aspecto importante para reflexão sobre os corpos das crianças é seu universo imaginário em relação a eles: o que desejam de/com seus corpos? Com o que sonham em relação a eles? Nunca é demais nos lembrarmos da influência nefasta da mídia televisiva em relação ao imaginário das crianças sobre o corpo. Corpos preferencialmente brancos, “sarados”, esbeltos, ricos, de alta *performance* — “perfeitos” — são a todo minuto introjetados por elas como corpos ideais, com os quais devem sonhar, almejar.

Essas reflexões sobre os corpos imaginados e idealizados pelos alunos têm vínculos diretos com conceitos de dança deles. Não raramente são os corpos “perfeitos” que dançam danças “perfeitas”, ou seja, são essas as danças que as crianças aprenderam a gostar e a considerar como modelos.

Assim, para que nossa proposta pedagógica na área de dança seja consistente e transformadora, quero sugerir que precisamos conhecer também os conceitos, os sonhos, ou seja, o imaginário das crianças a respeito da arte da dança. O que é dança para elas? Com que danças se identificam?

Recentemente, iniciei uma pesquisa sobre o conceito de dança em crianças de Educação Infantil (4 a 6 anos).<sup>2</sup> As respostas foram as mais variadas possíveis: “dança é quando meus pais saem para o forró”, “dança é se mexer”, “dança é quando tem música, minha mãe adora dançar e ouvir música de Deus, ela só ouve música de Deus”, “dança é *funk*”, “dança é quando duas pessoas estão juntas”, “dança é quando meus pais vão para balada”, “dança é o que a gente faz aqui”, “dançar é a letra da música”, “dança é apresentação”, “dança é quando tem festa aqui em casa”, “dança é quando a professora manda”, “na minha casa, ninguém dança”... De forma bem sintética, poderíamos agrupar essas respostas em dois grandes grupos de conceitos, ou seja, de imaginários das crianças sobre a dança em sociedade.

O primeiro grupo alinha a dança à expressão — uma dança ligada aos indivíduos e/ou a grupos sociais. O segundo refere-se à dança como forma<sup>3</sup> — ligada aos repertórios, às “coreografias”, às danças “prontas”. No primeiro agrupamento estariam as respostas e vivências que dizem respeito a sentimentos, sensações, percepções da dança e do dançar. A dança como expressão apoia-se primordial-

2. Essa pesquisa se iniciou com o “Projeto Leituras da Dança”, do Caleidos Cia. de Dança, coordenado por Isabel Marques e Fábio Brazil, em 2011, contemplado pelo ProAC 22 (Prêmio de Apoio à Cultura do Estado de São Paulo). O projeto constou de minicursos e fruição de espetáculo de dança contemporânea para professores e crianças de Educação Infantil na cidade de São Paulo. Agradeço aos professores e coordenadores das Escolas Municipais de Educação Infantil Noêmia Ippolito, Ricardo Gonçalves, Brigadeiro Eduardo Gomes, Papa João Paulo II, Jean Piaget e Pérola Byington que participaram desse projeto e forneceram material para a pesquisa.

3. Aqui não me refiro à categoria filosófica “forma”, que gera o formalismo na arte. Forma no sentido aqui apresentado está relacionada à fôrma, formatação, modelo — algo a que a matéria se encaixa.

mente em *referências internas* e pessoais. Compreender a dança como expressão é também acreditar na possibilidade de a criança ser autora de suas danças, ou seja, possibilitar que ela crie, invente, componha.

Já a dança como forma, ao contrário da dança como expressão, está ligada principalmente a *referências externas*: a dança são passos, sequências, ritmos criados por outras pessoas e que são também internalizados, mas não são criados, gerados ou compostos pelas crianças. Muito frequentemente ouvimos em resposta a “o que é dança” a palavra “ritmos” — os ritmos musicais: forró, samba, axé, rock etc. Ou seja, a dança está atrelada aos repertórios, às formas/fôrmas musicais. É claro que é possível nos expressarmos ao dançar repertórios, mas essa expressão é de outra natureza.

Ao mapearmos e localizarmos essas intenções nas falas das crianças, poderemos ter referências concretas de suas vivências, experiências, de seus conhecimentos prévios, de suas motivações e, principalmente, de suas expectativas em relação à dança na escola. Ao conhecermos seus conceitos de dança (ou o que pensam e imaginam sobre ela), podemos ter parâmetros concretos para iniciar um processo de ensino e aprendizagem na escola que seja impregnado de sentidos.

Por exemplo, os alunos sabem/gostam das danças da mídia? Ou preferem as danças brasileiras que aprenderam com os adultos em festas populares? Os alunos acham que dançar é fazer balé? Sonham em se tornar uma Ana Botafogo, ou seja, uma bailarina famosa? Da mesma forma, por exemplo, é muito importante sabermos que visão os meninos têm da dança. Trazem de casa preconceitos e/ou frases prontas do tipo “dança é coisa de mulher”? Ou ainda, suas famílias permitem que dancem?

Descortinar, conhecer e compreender o imaginário das crianças em relação à dança permite que trabalhemos diretamente com ele. Corpos e imaginários “impregnados de funk” reagirão às propostas de dança na escola de forma bem diferente daqueles que são proibidos de dançar por questões religiosas, por exemplo.

Não se trata aqui de tentar “mudar” o imaginário de dança dos alunos, tomando uma atitude moralista ao dizer que “as letras do funk estão repletas de palavrões e por isso não devem ser cantadas ou dançadas pelas criança”. A função da escola em relação à dança é sim a de problematizar, aprofundar, ampliar, sistematizar os repertórios dos alunos, suas ideias e ideários, seus conhecimentos em dança. Para isso, como vimos, precisamos, antes de tudo, “conhecer o conhecimento” que os alunos levam de dança em seus corpos vividos, percebidos e imaginados.

Para além dos conceitos de dança que preponderam no imaginário das crianças, é interessante atentar também para aquilo que a própria experiência com a dança proporciona a elas em termos de vivência simbólica, imaginária. Adorei um depoimento de uma criança que um dia disse “dançando eu tenho asas para voar” — é lógico que uma criança não tem asas (e ela sabe disso), mas, pela dança, esse corpo adentrou seu universo da imaginação voadora. Do mesmo modo, a criança que diz “quando me arrumo para dançar, me sinto uma rainha”<sup>4</sup> não está aspirando, certamente, a uma posição na realidade, mas adentrando o universo da imaginação, da experiência estética. Considerando-se que

A experiência que a arte proporciona, a experiência estética, não é funcional, pragmática — não existe “para” nada. Por essa razão, as vivências da arte descortinam outras possibilidades de ver, agir, encarar e compreender o mundo em que vivemos, estando ainda conectado a ele. [...] as vivências estéticas [são] parte do “mundo imaginado” que vivemos” (Marques, 2010, p. 182).

As duas crianças do exemplo que trago aqui estão experienciando em seus corpos outras possibilidades de ser e estar no mundo — estão inseridas no mundo, mas pelo universo imaginário.

4. Depoimento da aluna da profa. Julimari Pamplona. In: *Criança em Foco*, publicação da Fundação Gol de Letra, na cidade de São Paulo.



Essas experiências com a dança que levou as crianças citadas a voar e a se sentir uma rainha só foram possíveis porque concretamente essas crianças dançaram, dançaram seus corpos vividos, concretos. Vemos então que corpos vividos, percebidos e imaginados estão em constante diálogo de construção. O ideal seria também que essas três dimensões dos corpos dançantes não estivessem isoladas em diferentes momentos de nossas propostas de dança na escola, dado que

A arte e seus universos de metáforas e símbolos criam realidades imaginárias que permeiam e influenciam diretamente as vivências cotidianas, vividas, concretas. Não podemos separar os mundos vividos, percebidos e imaginados, mas considerá-los como campos das tramas do mundo e que, atravessados em nossos corpos, se descortinam nos corpos que dançamos (Marques, 2010, p. 182).

Aquilo que imaginamos afeta o que vivemos e o que percebemos e vice-versa. É por essa razão que é extremamente importante conhecermos os mundos imaginários dos corpos e das danças das crianças.

## Corpos dos professores

Todos esses inventários, mapeamentos, investigações sobre os conceitos e vivências de corpo das crianças serão praticamente inócuos, creio, caso não paremos para olhar com cuidado para nossos próprios corpos de professores, para as danças que dançamos, para os conceitos, sonhos e desejos que temos em relação a nossos corpos em interação com a dança.

Frequentemente nos esquecemos de que nossos conceitos, práticas, escolhas e valores corporais e artísticos têm influência direta nas relações que estabelecemos com os alunos em sala de aula. É comum ouvirmos que “os alunos têm a cara da professora”, acho que, na realidade, devíamos pensar se os alunos não têm também o *corpo* das

professoras. Acima de tudo, o diálogo não verbal que se estabelece diariamente entre professores e alunos é fruto desses conceitos, práticas e valores sobre o corpo e sobre os corpos que dançam.

Convivo semanalmente com professoras de Educação Infantil que têm taquicardia após dez minutos de movimentação lenta. Muitas delas não se abaixam nem sequer para amarrar os sapatos dos alunos que necessitam, quer por impossibilidade física, quer por mera preguiça adquirida ao longo dos anos de magistério. Há professoras que desejam, mas não sabem como poderiam dialogar corporalmente com seus alunos por meios que não sejam meramente intuitivos.

Vale perguntar: que corpos vivemos, percebemos e imaginamos, como professores, no ambiente escolar? Para além das possíveis limitações físicas, como percebemos nossos corpos profissionais em atuação com os alunos? Sentimo-nos cansadas, desanimadas e “velhas” o tempo todo? Ou, ao contrário, o contato com as crianças, com seus corpos em movimento, nos estimulam ao movimento também, nos impulsionam à descoberta de outras possibilidades corporais pessoais? Como nos percebemos, nos sentimos corporalmente em sala de aula em interação com as crianças?

No plano imaginário, a reflexão sobre os corpos dos professores é também bastante interessante e necessária. Quantas professoras, quando meninas, sonharam em fazer dança e foram privadas desta possibilidade por razões econômicas, corporais ou morais? Quantas de nós adorariam sair para dançar toda semana, mas não sai por razões econômicas, sociais ou até mesmo afetivas? Quantas professoras aprenderam com seus pais religiosos que a dança é algo pecaminoso, assim como o corpo?

Sonhos frustrados, desejos não atendidos, proibições não contestadas com certeza terão interferência direta nas propostas de atividades de dança nas escolas: as atividades de dança servirão de realização de uma frustração ou, ao contrário, a dança também estará ausente dos corpos dos alunos sob a alegação de “não gosto de dança”, “não sei dançar para ensinar às crianças”, “dançar não pertence ao universo escola” (e assim por diante)? Corpos que não

vivenciam/vivenciaram dança muito provavelmente privarão seus alunos de dançar.

No entanto, o mundo imaginário de dança das professoras não se resume aos seus sonhos e desejos passados, presentes e futuros, realizados ou não concretamente. Quantas professoras não reclamam — e assim justificam seus insucessos como propositoras de dança nas escolas — de que as crianças só gostam das danças da TV, de que estão “bitoladas” pela indústria cultural, de que não assistem a outro tipo de dança etc. Mas, e nós, professores: que danças dançamos, assistimos, gostamos? Será que somente as crianças sucumbem ao poder universal e unilateral da mídia ou terminamos todos os domingos em frente à TV assistindo passivamente às bailarinas do Faustão?

Não raramente, a mesma professora que tenta ensinar “dança com potencial criativo” na escola e discursa sobre a importância da criança protagonista criadora, se delicia com as músicas da Xuxa e sabe reproduzir todos os passos, em sequência, da última versão da Sandy; muitas professoras não somente dançam axé, mas também adoram o *funk*. Não pretendo aqui discutir e muito menos criticar o universo cultural e de gosto de dança das professoras, mas perguntar: o que acaba tendo mais força, mais presença e validade na situação de ensino e aprendizagem da dança na escola? O discurso das professoras (o que elas dizem) ou as vivências incorporadas das danças comerciais em seus cotidianos, em suas histórias?

Não podemos nunca nos esquecer de que são raríssimos os cursos de formação de professores de Educação Infantil (cursos de Pedagogia) que incluem em seus currículos qualquer tipo de formação em dança. Não é à toa, portanto, que tantos professores levem para a escola suas vivências pessoais em dança — os repertórios que dançam — sem que passem por uma reflexão pedagógica crítica sobre elas. Não é de se admirar que tantas professoras sucumbam e deixem a cargo dos DVDs da Xuxa suas atividades de dança, alegando que essas propostas são boas, pois “ensinam coisas sobre o corpo”.

O que não se justifica de modo algum, no entanto, são programas governamentais que incluem a dança em seus currículos sem que se

preocupem e/ou assumam a formação específica de professores. Para ensinar dança não bastam livros teorizando seu ensino e/ou sequências didáticas escritas por especialistas: a *prática* crítico-reflexiva é ingrediente sem o qual atividades de dança nas escolas estarão seriamente comprometidas.

## Corpos, crianças, professores, danças

Para finalizar, gostaria de aprofundar um pouco a questão sobre conceitos de dança que perpassam os corpos que dançam das crianças e dos professores, e como eles podem afetar o universo escolar.

Como vimos, para muitas crianças, e também para muitos professores, dança é sinônimo de “coreografia”, “repertório”, ou seja, dança é uma sequência de movimentos/passos interligados pela música.

Se olharmos ao redor, é assim mesmo que a dança se apresenta socialmente — das danças projetadas na TV às danças populares, passando pelos espetáculos de balé e pelos passos da dança de salão. Não podemos nos esquecer de que hoje, até o carnaval, outrora sinônimo de “expressão individual”, está coreografado: muitas alas das escolas de samba e alguns trios elétricos já estipulam passos, trajetórias, movimentos antes mesmo de a festa começar.

O problema, na verdade, não está tanto neste conceito de dança como repertório, pois, afinal, a dança como arte é sim *também* um produto acabado que pode ser compartilhado com o público. Em situação pedagógica, no entanto, este conceito de dança é um tanto limitado e limitante, pois quando levamos estas danças “prontas” para a escola, resta às crianças simplesmente *executá-las*, reproduzir a dança do adulto, mesmo que seja bela, tradicional, “importante”.

Sem dúvida nenhuma, uma dança pronta e bem acabadinha, “todo mundo fazendo certinho e ao mesmo tempo”, pode ser “bonito de ver”. No entanto, nessa situação, são os olhos do adulto sobre a criança que criam verdades sobre a dança na escola; o ponto de

vista do adulto prevalece às possibilidades, necessidades e desejos das crianças em relação à dança. As danças que chegam aos corpos das crianças prontas e predeterminadas (coreografias da TV, das danças brasileiras, das professoras) não deixam espaço para que criem, brinquem, joguem com seus corpos. As danças de repertórios pouco dialogam com crianças potencialmente autoras de seus corpos, co-criadoras do mundo.

Não custa nada refletirmos novamente sobre o papel da escola na educação de corpos e no aprendizado da Arte. Que valores, conceitos, atitudes, trabalho com as crianças se as faço repetir caladamente tudo que peço? Ou seja, para além da beleza estética “para mãe e diretora verem”, qual o papel da dança na escola em relação à educação das crianças?

A dança, se compreendida como linguagem e área de conhecimento — e não como repertório pronto — permite que as crianças aprendam a ler e a reler de forma diferenciada seus corpos, as relações com os outros, o mundo. Corpos que dançam de forma autoral e protagonista têm o potencial de estabelecer relações com sons, imagens, palavras e narrativas que os circundam. Propostas de ensino e aprendizagem da dança que não se reduzem à execução de passos tornam-se formas de diálogos possíveis com outras linguagens e, portanto, com o mundo.

Há quinze anos venho cunhando uma abordagem para o ensino da dança que nomeei “a dança no contexto” (ver Marques, 1999, 2010). Essa abordagem tem como princípio básico a criação de redes de relações entre a dança, o ensino e a sociedade. Inter-relacionados, estes três aspectos do ensino e aprendizagem da dança nos permitem ampliar e problematizar não somente os conceitos e as visões de dança estabelecidos socialmente, mas, sobretudo, repensar nossas práticas educacionais.

Aqui voltamos ao início deste capítulo: que cidadãos estaremos educando se, na escola, fazemos com que as crianças somente repitam caladamente passos e danças criados por adultos? Muito provavel-

mente corpos passivos, sem atitude, sem iniciativa, sem crítica, ou aquilo que Michel Foucault (1979) chamou de “corpos dóceis”.

Opostamente a isso, se nos levarmos pelo impulso do *laissez-faire*, do deixar fazer livremente o que vier ao corpo e à cabeça das crianças (sem orientação ou intervenção do professor), estaremos trabalhando valores, atitudes e princípios também opostos: a criança aut centrada, egoísta, sem limites e/ou percepção dos outros e do mundo.

Penso que seria interessante refletirmos a respeito da dança na escola de outro ponto de vista: que tal sugerirmos danças que, alicerçadas no aprendizado da linguagem, de seus componentes e signos, permitam que as crianças brinquem, explorem, improvisem, inventem? Propostas de atividades de dança que incentivem a criação de formas pessoais de dançar, de ser e de estar no mundo podem ser orientadas, mediadas e incentivadas pelo trabalho dialógico do professor em sala de aula.

Se estivermos de acordo de que mandar executar movimentos e sequências adultas prontas compromete vários aspectos da educação cidadã, vimos que o oposto disso, ou seja, colocar uma música e sugerir que as crianças “dancem livremente”, é também uma ilusão de educação na construção de sentidos. A ideia de que toda criança dança naturalmente, de que é “espontânea” e não tem condicionamentos corporais não passa de um romantismo ingênuo sobre o corpo em sociedade (Marques, 2003).

O professor que já tentou “soltar as crianças na dança” e teve como resposta as danças codificadas da mídia ou, então, a reprodução de movimentos adultos nos corpos dos alunos se deu conta de que as crianças não são “purinhas”. Ao contrário, elas estão contaminadas de sociedade, de cultura, de relações político-sociais. Os corpos das crianças são corpos sociais, únicos, claro, mas sociais: são como esponjas absorvendo seu meio ambiente, as relações, a cultura ao redor.

Por outro lado, podemos pensar que as danças das crianças são um amálgama da classe social, do gênero, da etnia, da idade, do

biotipo, da religião a que pertencem, pois, como já vimos, nossos corpos são em si mesmos redes de relações. Ao professor cabe gerar, orientar e propor bases para que os alunos possam descobrir os elementos desse amálgama, redescobri-los de forma consciente e gerar suas próprias sínteses corporais. Ou seja, o que as crianças já sabem, vivem, saboreiam em seus corpos? O que podem inventar e reinventar a partir disso em forma de dança, de experiência estética?

Há várias formas de sugerir às crianças que brinquem com seus corpos e inventem suas danças com/a partir de suas histórias corporais. A primeira delas é trabalhar com os próprios elementos da linguagem da dança: o espaço, o corpo, os ritmos, as ações corporais, os relacionamentos etc. Por exemplo, como seria uma dança somente no chão (nível baixo)? Que movimentos o cotovelo pode fazer? Que formas os corpos constroem no espaço? Como é dançar uma dança lenta com uma música rápida? E assim por diante.

Outra proposta geradora de dança pode ser sugerir que as crianças observem movimentos do cotidiano: carros, liquidificador, esguicho, pessoas — que movimentos eles fazem? Por quê? Quando? Onde? Como traduzi-los no corpo? Como dançá-los? Essas observações podem se estender para observação e apreciação da própria dança, da dança como arte: podemos mostrar vídeos, oferecer imagens, ir ao teatro assistir a um espetáculo.

O meio ambiente também é um grande “gerador de dança”, pois oferece diferentes espaços para que os corpos possam se movimentar, expandir, recolher, locomover. Dançar em espaços abertos e fechados, em salas pequenas e grandes, embaixo da mesa, em cima da escada... Do mesmo modo, as relações com as pessoas, por meio do toque ou do olhar, podem gerar danças únicas, próprias de cada um, próprias de um grupo, de suas histórias passadas, presentes e futuras.

Acima de tudo, as danças que sugerimos em sala de aula devem permitir escolhas, olhares e atitudes diferentes para os corpos, para os outros, para o mundo. Dessa forma, não estaremos educando corpos dóceis, mas corpos — pessoas — lúdicos, relacionais, críticos: conscientes e transformadores.

## Referências

- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Rio de Janeiro: Vozes, 1979.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1996.
- JOHNSON, Don. *Corpo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.
- MARQUES, Isabel. *Ensino de dança hoje: textos e contextos*. São Paulo: Cortez, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Dançando na escola*. São Paulo: Cortez, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Linguagem da dança: arte e ensino*. São Paulo: Digitexto, 2010.
- RENG, Lenira. *Os temas de movimento de Rudolf Laban*. São Paulo: Annablume, 2008.