

Isabel A. Marques

Interações: crianças, dança e escola

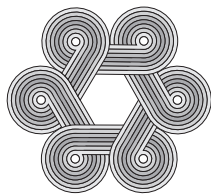
Coleção InterAções



Blucher

Coordenação:
Josca Ailine Baroukh

C O L E Ç Ã O

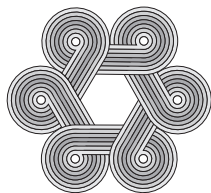


INTERAÇÕES

Interações: crianças, dança e escola

Blucher

C O L E Ç Ã O



INTERAÇÕES

Isabel A. Marques

Interações: crianças, dança e escola

Josca Ailine Baroukh
COORDENADORA

Maria Cristina Carapeto Lavrador Alves
ORGANIZADORA

Interações: crianças, dança e escola

© 2012 Isabel A. Marques

Editora Edgard Blücher Ltda.

Capa: Alba Mancini

Foto: Isabel A. Marques

Blucher

Rua Pedroso Alvarenga, 1.245, 4º andar
04531-012 – São Paulo – SP – Brasil
Tel.: 55 (11) 3078-5366
editora@blucher.com.br
www.blucher.com.br

Segundo Novo Acordo Ortográfico, conforme 5. ed.
do *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa*,
Academia Brasileira de Letras, março de 2009.

É proibida a reprodução total ou parcial por quaisquer meios, sem autorização escrita da Editora.

Todos os direitos reservados pela
Editora Edgard Blücher Ltda.

Ficha catalográfica

Marques, Isabel A.
Interações: crianças, dança e escola /
Isabel A. Marques; Josca Ailine Baroukh,
coordenadora; Maria Cristina Carapeto
Lavrador Alves, organizadora. -- São Paulo:
Blucher, 2012. -- (Coleção InterAções)

Bibliografia
ISBN 978-85-212-0662-0

I. Dança - Estudo e ensino 2. Educação de
crianças 3. Prática de ensino. I. Baroukh, Josca
Ailine. II. Alves, Maria Cristina Carapeto Lavrador.
III. Título. IV. Série

12-04836

CDD-372.21

Índices para catálogo sistemático:

1. Criança, dança e escola : Educação infantil

372.21

A meu pai, Paulo de Azevedo Marques (in memorian)

Às crianças, professoras e coordenadoras da rede pública do município de São Paulo que me fazem crer, diariamente, que dançar na escola não é somente possível, mas necessário e urgente.

Nota sobre a autora

Isabel A. Marques é escritora, diretora e professora de dança. Dirige com Fábio Brazil o Instituto Caleidos, em São Paulo/SP. Doutora em Educação pela USP, Mestre em Dança pelo Laban Centre (Londres), graduada em Pedagogia pela USP. Fundou e dirige o Caleidos Cia. de Dança desde 1996, premiada pela Lei de Fomento à Dança do Município de São Paulo e pelo Programa de Ação Cultural do Estado de São Paulo. Assessorou o MEC na redação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (dança) e a UNESCO em documento para a América Latina. Assessora da SME-SP (gestão Paulo Freire) tendo sido responsável pela introdução da dança no currículo do município; da SEMEC Porto Velho, SEE Paraná, SMC Fortaleza, entre outros. Foi professora da FE/UNICAMP e convidada da ECA/SP. Ministrou cursos de pós-graduação em Goiás, Florianópolis, São Paulo, Viçosa, Curitiba, Rio de Janeiro, Natal, entre outros. Autora dos livros *Ensino de Dança Hoje* (6ª Edição), *Dançando na Escola* (6ª edição) e *Linguagem da Dança: Arte e Ensino*, contemplado pelo Prêmio FUNARTE de Dança Klauss Vianna 2009 e finalista do Prêmio Jabuti 2011.

Agradecimentos

Fábio Brazil, possibilidade de amor incondicional, de diálogo permanente, de processos de criação e transformação constantes – obrigada, mais uma vez, pela cuidadosa leitura comentada deste novo texto.

Anna Cândida, minha fonte dançante de infância dentro de casa – obrigada pela alegria de viver e de dançar, por me mostrar diariamente que crianças desejam e sabem ser protagonistas de suas danças, de suas vidas.

Josca Baroukh, pelo convite para participar desta coleção, prova de confiança e de amizade – obrigada pela cuidadosa interlocução no decorrer da escrita deste texto.

Apresentação

Educar é interagir, é agir **com o outro**, o que acarreta necessariamente a transformação dos sujeitos envolvidos na convivência. Foi essa a ideia que elegemos para nomear a coleção InterAções. Acreditamos que ensinar e aprender são ações de um processo de mão dupla entre sujeitos, que só terá significado e valor quando alunos e professores estiverem questionando, refletindo, refazendo, ouvindo, falando, agindo, observando, acolhendo e crescendo juntos.

Com base nessa premissa, convidamos autores e professores. Professores que conhecem o chão da sala de aula, que passam pelas angústias das escolhas para qualificar as aprendizagens das crianças, seus alunos. Professores que, em sua grande maioria, também são coordenadores de formação de grupos de professores, conversam com professores e, portanto, conhecem o que os aflige.

A esses autores, pedimos que estabelecessem um diálogo escrito sobre temas inquietantes em suas áreas de atuação. Temas que geram muitas dúvidas sobre o que, como e quando ensinar e avaliar. Temas recorrentes que, se abordados do ponto de vista de novos paradigmas educacionais, podem contribuir para a ação, reflexão e inovação das práticas de professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I.

Apresentamos nesta coleção situações de interação entre professores e crianças: exemplos, sugestões pedagógicas e reflexões. Pontos de partida para o professor repensar sua prática e proporcionar a seus alunos oportunidades de se sentirem e serem protagonistas de suas aprendizagens. Acreditamos ser importante que o professor questione sua rotina e construa um olhar apurado sobre as relações cotidianas. Estranhar o natural

estimula a criatividade, a inovação, o agir. E assim, é possível ir além do que já se propôs no ensino desses temas até o momento.

Nosso intuito é compartilhar as descobertas geradas pelo movimento de pesquisa, reflexão e organização do conhecimento na escrita dos autores. E proporcionar ao professor leitor a experiência de um “olhar estrangeiro”, de viajante que se deslumbra com tudo e que guarda em sua memória os momentos marcantes, que passam a fazer parte dele. Queremos animar em nosso leitor a escuta atenta e estimular suas competências técnicas, estéticas, éticas e políticas, como tão bem explica Terezinha Azeredo Rios.

Em meio às dificuldades de ser professor na contemporaneidade, os profissionais da educação persistem na criação de planejamentos e ações que promovam as aprendizagens de seus alunos. Aos desafios, eles apresentam opções e são criativos. É para esses profissionais, professores brasileiros, e para seus alunos, que dedicamos nossa coleção.

Boa leitura!

Josca Ailine Baroukh

Sumário

Apresentação.....	13
1 Afinal, que dança é essa? Introdução às práticas de dança na Educação Infantil	15
Introdução	15
Conceitos e pré-conceitos	16
Funcionalidade e expressividade	51
2 Dançar de várias formas: os componentes da linguagem nas dinâmicas das interações	73
Introdução.....	73
O conhecimento dos signos e as proposições artísticas.....	74
Movimento e seus componentes	76
Apêndice.....	155
Referências bibliográficas	159

Apresentação

Terminei!

Que prazer poder começar uma apresentação dizendo “terminei”, porque, na verdade, não há fim, só começos. Mas consegui colocar um ponto final neste texto e, ao fazer isso, visualizar as imensas relações que ele guarda com meus livros anteriores. Ao mesmo tempo, olhando para trás, vejo o quanto ainda há por ser pesquisado, experimentado e dançado com as crianças e professores de Educação Infantil.

Explico melhor: muitas vezes, ao decidir sobre o que colocar neste livro, voltei-me para os meus livros anteriores, consultei-os, reli trechos e me perguntei: mas será que já não disse isso? Será que estou repetindo demais os mesmos argumentos, conteúdos, ideias? No decorrer da escrita deste livro, não me preocupei mais com isso, resolvi assumir sim que tenho uma linha de pensamento sobre/nas relações entre a dança e a educação que vem se desenvolvendo há mais de 20 anos e que merece, a cada publicação, ser revisitada, recitada, enfim, ressignificada.

Mas fica nas entrelinhas o desejo de escrever muito mais. A dança na Educação Infantil não se esgota nas possibilidades aqui trabalhadas, ela é muito, muito mais ampla, profunda, relacional. Mesmo percebendo que há muito que caminhar ainda, e pulsando forte o desejo de conhecer mais, detive-me, para que pudesse concluir. E conclusões são sempre inconclusas: assim somos motivados a viver.

No texto que se segue, resolvi atender ao precioso convite da organizadora desta coleção, Josca Ailine Baroukh: sistematizar por escrito algumas de minhas experiências pessoais formando professores de Educação Infantil na área da linguagem da dança, dando continuidade à linha de pesquisa já iniciada há muitos anos.

Os leitores deste livro perceberão que inclui muitos exemplos de práticas possíveis de dança para as crianças pequenas, mas espero que não esgotem as práticas das salas de aula. Mesmo assim, alguns acharão, provavelmente, que não é o suficiente. Outros passarão por cima dos exemplos, pois já se tornaram protagonistas de suas práticas de dança na escola. De fato, essa foi a maior dificuldade que encontrei no decorrer da escrita: como equilibrar necessidades e desejos de um professorado tão heterogêneo? Corri o risco de tentar incluir todos esses grupos nessa discussão, pois essa é também a realidade do Brasil: um país múltiplo, repleto de riscos. Espero que tenha sido bem sucedida!

Para finalizar, desejo a todos uma boa leitura, esperando que ela se transforme em múltiplas danças – e interações – com as crianças.

Isabel Marques



1 Afinal, que dança é essa?

Introdução às práticas de dança na Educação Infantil

Introdução

Quando um adulto vê uma criança pequena se movendo ao som de uma música, muito provavelmente dirá que ela está dançando. Não dirá isso se a vir aconchegada, quieta, investigando suas mãos ou observando o mundo, mesmo que haja uma música tocando. Será que a dança está vinculada à presença do movimento externalizado? Ou ainda, será que só existe dança se houver música?

Uma criança maior, em atividade escolar, ao se mover “livremente” a partir das articulações do corpo, ao som de uma música instrumental (não convencional para dança), provavelmente não dirá que está dançando, e sim que está brincando. O mesmo dirá, provavelmente, a diretora da escola, caso não identifique na movimentação das crianças um conjunto de passos sequenciados: ela dirá que os alunos estão se mexendo, mas não dançando. Poderá ela, inclusive, na ausência da música, achar que as crianças estão fazendo bagunça! Será que a dança é necessariamente uma coreografia (conjunto de passos sequenciados)? Será que a dança não pode ser considerada, em si, uma brincadeira? Ou ainda, quando será que a brincadeira vira dança?

Se, numa apresentação escolar, uma criança não fizer exatamente a mesma movimentação do resto da turma, seus pais acharão que ela “errou”. A coordenadora se perguntará se a professora realmente ensaiou bem a turma. Pode ser ainda que a própria

criança fique frustrada por não estar repetindo e copiando os passos do resto do grupo. Será que a dança é necessariamente uma repetição em conjunto dos mesmos movimentos, ou seja, sempre deve ser um uníssono (todos fazem o mesmo, ao mesmo tempo)?

Caso a diretora da escola decida que a apresentação de dança será na sala de leitura ou então entre as árvores do jardim, provavelmente as crianças ficarão frustradas de não estarem no “palco”, lugar convencionado para a dança cênica. Os avós se sentirão por seus netos estarem em uma escola “sem auditório”, as professoras poderão se sentir desprestigiadas. Será que a dança só acontece e tem *status* de arte se estiver em um palco (ou espaço semelhante)?

Conceitos e pré-conceitos

Neste capítulo, conversaremos um pouco sobre as questões acima. Discutiremos, principalmente, aquilo que se acredita ser dança e que está impregnado no imaginário sociocultural das crianças – e também dos professores, diretores, coordenadores, das famílias, de nossa sociedade. São esses conceitos (ou pré-conceitos) em relação à dança que muitas vezes nos impedem ou nos impelem a desenvolver trabalhos contínuos, amplos e aprofundados de dança nas escolas de Educação Infantil.

Trataremos desses conceitos alinhando-os com a história da dança cênica na sociedade ocidental. Conversaremos também sobre propostas de dança na escola do ponto de vista da arte, da dança como conhecimento, da dança como linguagem artística.

Fica aqui, então, uma primeira sugestão de trabalho a ser feito com as crianças e com seus familiares – e também com os próprios professores, coordenadores, diretores das escolas. O que é dança para eles? O que é dança para vocês, leitores?

Recentemente iniciei uma pesquisa sobre o conceito de dança em crianças de Educação Infantil (4 a 6 anos)¹. As respostas foram

¹ 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

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”...

Sabemos que categorias são fluidas, permeáveis e que dialogam entre si – não são estanques. Sempre é interessante, no entanto, começarmos um trabalho com dança nas escolas mapeando e categorizando algumas respostas das crianças em relação a essa linguagem. É por isso que sugiro agrupar as respostas das crianças sobre “o que é dança para você?” de acordo com algumas categorias – elas nos ajudam a compreender melhor o universo da dança nas vidas das crianças, seus conceitos e impressões. Conhecendo seu saber prévio poderemos pensar melhor as diferentes formas de abordar a dança na escola. Inicialmente, proponho dois grandes grupos de categorias ligados à linguagem da dança:

- dança como expressão² – ligada a indivíduos e/ou a grupos sociais;
- dança como forma³ – ligada às “coreografias”, às danças “prontas”.

pelo ProAC 22. 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 EMElis 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.

2 Aqui, é importante ressaltar que há bastante tempo a ideia de “expressão” no campo da arte vem sendo posta em xeque por alguns teóricos contemporâneos. Do ponto de vista desses autores, os trabalhos de arte não “expressam” ou “representam” algo – eles são algo a que os leitores atribuem sentidos. Aqui, por conveniência didática e no âmbito de abrangência deste livro, mantenho o conceito de “expressão”, pois ainda é constantemente citado por crianças, seus familiares, professores e diretores de escola. Discutirei neste livro o conceito de “expressão” apenas no sentido oposto ao de funcionalidade.

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

No primeiro agrupamento estariam as respostas e vivências que dizem respeito aos sentimentos, sensações, percepções da dança e do dançar. A dança como “expressão” apoia-se primordialmente 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. É esse conceito de dança que está entre os mais presentes nas justificativas oficiais para a dança fazer parte dos currículos e programas de Educação Infantil: a criança poderá se “expressar”⁴ com o corpo!

Nos exemplos que demos acima sobre os conceitos das crianças sobre dança estariam primeiramente agrupados na categoria “expressão” as falas “dança é se mexer”, “dança é quando duas pessoas estão juntas”, “dança é quando meus pais vão para balada”, “dança é quando tem festa aqui em casa”. Poderíamos ainda incluir outras respostas muito comuns em relação à pergunta “o que é dança” cujas respostas estariam na categoria *expressão*: “dança é vida”, “dança é o meu ser”, “dança é o meu movimento”, e assim por diante.

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. Estariam nessa categoria as respostas das crianças acima que dizem: “dança é quando tem música, minha mãe adora dançar e ouvir música de Deus, ela só ouve música de Deus”, “dança é *funk*”, “dançar é a letra da música”, “dança é apresentação”, “dança é quando a professora manda”. 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.

Apesar da crença de que o trabalho com a forma – com referências externas às crianças – não é muito bem cotado nos dis-

4 Importante ressaltar novamente que a ideia de expressão, tão presente em documentos e justificativas oficiais na área de Educação, nem sempre encontra fundamentação nos estudos contemporâneos sobre a arte da dança.

cursos pedagógicos e acadêmicos sobre a arte/dança para crianças, vemos na prática que o trabalho com repertórios tem sido o campeão de audiência em muitas escolas: propostas desenvolvidas nas unidades escolares vão do ensino dos repertórios de danças brasileiras (Ciranda, Quadrilha, Boi etc.), das danças de salão, da mídia, à cópia das dancinhas propostas nos DVDs da Palavra Cantada ou até mesmo da Xuxa.

O trabalho com repertórios prontos, “formatados” – e, portanto, apresentáveis em curto prazo – também é reforçado pela grande maioria de diretores escolares. Diretores que, por sua vez, atrelam-se às expectativas dos pais: todos querem ver seus filhos dançando “direitinho” no fim do ano. Como podemos trabalhar essa contradição? Como podemos trabalhar o que é pedagogicamente justificado (programas e currículos) e o que é socialmente esperado?

Por um lado, há a crença inequívoca de que dança é expressão do ser humano e, por isso, deve ser trabalhada com as crianças. Por outro lado, não raramente, professores se servem de repertórios prontos e acabados – portanto não existe um processo criativo e expressivo por parte das crianças – como proposta de atividades de dança nas escolas. Começa aí uma limitação das categorias. Mesmo as danças prontas, já conhecidas, podem se tornar um modo de conhecimento, de fruição e criação, não podem?

Tomemos como exemplo as danças brasileiras: a Ciranda é uma “dança pronta”, criada ao longo dos séculos, “autor desconhecido”. Aprendemos a dançar a Ciranda observando os passos, tentando “colocá-los no corpo”, há um “certo” e um “errado”, pois há uma movimentação que diz respeito somente à Ciranda. Quando essa dança está incorporada, ou seja, aprendida e percebida nos corpos, ela pode se tornar uma forma de criação pessoal, criação essa atrelada a uma expressão social e cultural – a “expressão da brasilidade”.

Para que o aprendizado de repertórios se torne também fonte de fruição e criação, esses repertórios precisam ser aprendidos por outros meios que não sejam a cópia calada e mecânica, sem história, sem contexto, sem compreensão da linguagem. A Ciranda, ou qualquer outra dança do repertório brasileiro, não

pode ser aprendida somente como um conjunto de passos, pois ela não é somente isso. A Ciranda, ou qualquer outra dança de repertório, deve ser entendida como uma *relação* entre quem dança, onde se dança e o quê se dança. Acima de tudo, existem *sentidos* no dançar que superam a reprodução pura e simples de sequências e passos.

Outra questão séria referente ao aprendizado de repertórios nas escolas são os critérios de escolha dessas danças “prontas”. Ao longo deste livro vamos discutir esses processos de escolha e de ensino e aprendizagem dos repertórios para que sejam, também, fontes de fruição e criação pessoal e político-social.

Podemos ter a mesma discussão a respeito da dança como *expressão*. Embora nessa categoria a dança seja entendida primordialmente como “algo que vem de dentro”, sabemos que tudo aquilo que “vem de dentro” (sentimentos, sensações, percepções) só é perceptível se traduzido de alguma maneira, em alguma “forma” – os sentimentos, as sensações, a percepção do corpo compõem movimentos visíveis, tornam-se “repertórios pessoais” de quem dança, podendo se tornar repertórios pessoais também das crianças.

Por exemplo, quando a criança aprende que “ir para o chão” (ou seja, deitar, rolar, usar o nível baixo do espaço) é uma possibilidade dentro do dançar, ela incorpora (apreende no corpo) essa alternativa e passa a utilizá-la em outras danças – o nível baixo passa a ser parte de seu repertório pessoal de movimentos.

Sugiro que pensemos, assim, também em outras categorias que ampliem a compreensão dos conceitos de dança das crianças: a dança para as crianças é conhecida como “dança folclórica”, como uma manifestação da comunidade? Nesse caso, provavelmente a criança se refere às *danças brasileiras*. Ainda, a dança é um jeito de se divertir – as danças de salão, de rua, das festas, das baladas? Estaríamos, então, propondo uma *dança lazer*. As crianças mencionam a dança como uma manifestação religiosa, cultural? Nesse caso, estariam falando das *danças rituais*. Ou ainda, a dança para elas é arte, há compreensão de que há uma relação intencional entre autor e público? Nesse caso, estaríamos nos referindo à *dança cênica*.

Do mesmo modo que as primeiras categorias (expressão e forma), é claro que um ritual de dança – o carnaval, por exemplo – pode ser assistido como arte e, ao mesmo tempo, experienciado corporalmente como uma atividade de lazer. Há pessoas que consideram o carnaval um ritual tipicamente brasileiro. As categorias que trago aqui nos ajudam, somente, e nada mais do que isso, a localizar as *intenções geradoras* das danças em seus diferentes contextos.

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 expectativas em relação à dança na escola. Ao conhecermos seus conceitos de dança (ou o que pensam sobre ela) poderemos ter parâmetros concretos para iniciar um processo de ensino e aprendizagem na escola que seja impregnado de sentidos. Se, como coloca Paulo Freire, “educar é impregnar de sentidos cada ato cotidiano”⁵, teremos a partir desse mapeamento possibilidade de *educar* ao desenvolvermos propostas de dança com nossos alunos.

Entramos, assim, em outra seara importantíssima nos processos de ensino e aprendizagem da dança nas escolas: o que pensamos sobre dança, ou seja, quais são os nossos conceitos de dança (dos professores)? O que vivenciamos? Como a dança está presente em nossos cotidianos? Inventariar e mapear os conceitos e vivências de dança dos professores – ou “inventariar-se” – é uma proposta bem interessante antes de começar a trabalhar com as crianças. Quantas vezes reclamamos que os alunos só querem dançar aquilo que está na TV e, nós mesmos, assistimos às novelas e programas de auditório? Ou seja, muitas vezes, as fontes de dança que temos, são exatamente as mesmas das dos alunos.

Nunca é demais lembrarmos que são raríssimos os cursos de formação superior em Pedagogia que incluem a dança em seus currículos. Já em serviço, são pouquíssimas as escolas e gestões governamentais que acreditam e investem em formação de pro-

5 Em citação de Moacir Gadotti no programa de rádio *Paulo Freire, andarilho da utopia*, parceria entre a Rádio Nederland e o Instituto Paulo Freire, realizado por Produções Artísticas de São Paulo, 1998.

fessores na área de conhecimento de dança. Historicamente, professores não têm tido formação específica para ensinar dança nas escolas de Educação Infantil.

Em decorrência dessa não formação, o ensino de dança nas escolas fica à mercê da intuição, da boa vontade, das vivências culturais e sociais de dança dos professores. Sabemos que intuição, boa vontade e experiência pessoal são importantíssimos, mas não bastam para um trabalho pedagógico significativo com as crianças, embora sejam sempre muito bem-vindos.

Ao mapearmos nossos próprios conceitos sobre dança – conceitos dos professores – veremos que, por exemplo, um professor que não gosta de dançar, que não pode dançar por questões religiosas, que não tem um histórico familiar “dançante”, provavelmente privará seus alunos desse conhecimento.

Se para um professor “dança” é sinônimo de Balé, *Jazz*, Samba Rock, *Locking*, Axé, Maracatu, provavelmente suas aulas se restringirão ao ensino de passos e sequências prescritas pelas diferentes tradições, restringir-se-ão ao ensino de repertórios. Essa maneira de ensinar e aprender dança é a mais convencional e a que mais encontramos em escolas, academias e companhias de dança. Aprender repertórios não é, absolutamente, “errado”, mas, certamente, uma forma bastante limitada e limitante de trabalhar a dança em situação escolar.

Se a dança é vivida e concebida pelo professor somente como forma de expressão, suas aulas estarão provavelmente atreladas a uma dança dita “livre”. Historicamente, a dança “livre” vem sendo tomada como uma dança que não inclui a obrigatoriedade de aprendizados de códigos externos; será uma proposta de ensino em que os alunos podem se mover “à vontade”, “à sua moda”, sem orientação, proposta ou retorno do professor. Convencionou-se chamar a dança livre de “*laissez-faire*” (deixar fazer, em francês).

Ao longo deste livro discutiremos essas propostas e possibilidades de criação com as crianças e as diferenças entre o “*laissez-faire*” e os processos criativos orientados. Por agora, é importante nos darmos conta de que ensinar dança está diretamente

relacionado aos conceitos e vivências dessa arte que temos como professores.

Em sala de aula, sabermos relacionar criticamente nossas vivências e conceitos pessoais às vivências e conceitos dos alunos é um primeiro passo, passo esse de suma importância para que redes de relações sejam traçadas, interações sejam construídas, sentidos sejam trabalhados. Um segundo passo – ou um passo simultâneo – é trabalhar com os pais/cuidadores esses mesmos conceitos para que expectativas externas não prevaleçam ou sejam frustradas.

O que é dança para você? O que é dança para seus alunos? O que é dança para as famílias dessas crianças? Para seu diretor(a)? Vamos continuar essa análise discutindo conceitos de dança e formulações de artistas, dançarinos, teóricos da dança e do ensino de dança. Traremos também contribuições da história da dança para ampliarmos nossa visão sobre a dança e a dança na escola.

Dança não é só movimento, é relação

Para muitas crianças, jovens e adultos, dança é somente movimento, e movimento “rápido”. Realmente, a grande maioria das danças que conhecemos e que estão no imaginário social dos brasileiros não prescindem de movimento. Do axé às danças de salão mais tradicionais, como a valsa, por exemplo, corpos estão sempre se locomovendo, as pausas são mínimas, nem sempre perceptíveis aos olhos e corpos desatentos e/ou inexperientes.

É mais comum observarmos e vivenciarmos as pausas nas danças quando se trata da dança cênica: o balé, o flamenco, a dança contemporânea, por exemplo, trabalham intencionalmente com as pausas. Isso se dá porque a dança como construção artística é justamente fruto de processos de composição de seus artistas. O jogo entre as possibilidades de movimento e não movimento fazem parte do processo coreográfico dos profissionais da dança. Na música isso também acontece, existe sempre um jogo de composição entre o som e o silêncio.

Para saber mais...

Nas décadas de 1960-70, nos Estados Unidos, um grupo de jovens artistas que formaram o Judson Dance Theater e, posteriormente, o grupo de improvisação Grand Union, resolveu levar ao extremo as experiências com as pausas, ou seja, com o não movimento na dança cênica. Douglas Dunn, por exemplo, nascido em 1942, trabalhou coreografias como a chamada *Time Out* em que praticamente não se move por mais de uma hora de espetáculo... Em seu trabalho *101*, uma exibição performática, dançou sem movimento por quatro horas, seis dias por semana, durante sete semanas. Com isso, toma à cena da dança o não movimento, redefinindo, também, a dança: a dança é movimento e, a partir daquele momento, também é *não movimento*!

Obviamente construções de dança como as da década de 1960 são datadas e não fazem sentido como propostas pedagógicas. No entanto, essas propostas históricas devem nos iluminar no que se refere às experiências de dança com as crianças: pausar também é dançar, é perceber o corpo de outra forma, criando outras relações e sentidos nos tempos e nos espaços. Qual o sentido da pausa? Quando pausamos por iniciativa e desejos próprios? Quando “somos pausados”? Por quê? Em uma dança, que sentidos há em pausar?

Embora as experiências das décadas de 1960-70 tenham transmutado os conceitos de dança cênica na sociedade ocidental, essas experiências pouco modificaram os conceitos de ensino de dança (Marques, 1999). Ainda reside no imaginário de professores e alunos a ideia de que dança é sinônimo absoluto de movimento e que as atividades de dança na escola devem compor essa cena exclusiva de movimento.

6 Importante lembrar que, na música, o norte-americano John Cage, em sua peça 4'33, de 1952, já havia entendido o silêncio como forma de música.

Vale aqui colocar mais um paradoxo em relação ao que acreditamos e ao que efetivamente fazemos como professores: ao longo do dia, o desejo de grande parte do professorado, admitamos, é que suas crianças “sosseguem”; uma das maiores queixas que se ouve em relação aos alunos de Educação Infantil é que “não param quietos”. Embora valesse a pena, não vou aqui questionar e/ou discutir essa queixa para não desviarmos o raciocínio, mas somente perguntar: se professores anseiam por “menos movimento/agitação” em sala de aula, porque, ao proporem danças para os alunos, se frustram enormemente quando eles não se movimentam?

Talvez seja este o momento de começarmos a refletir sobre o movimento e a pausa, sobre múltiplos sentidos pessoais, educacionais e sociais dessa composição. As aulas de dança são uma maneira de vivenciarmos e refletirmos sobre o movimento e a ausência dele em diversos contextos sociopolítico-culturais, incluindo-se o contexto escolar, claro.

Nossa reflexão sobre a dança e o movimento não para aqui, ou seja, não pode se esgotar na “inclusão da pausa para compor as danças” em nossas propostas pedagógicas. Além de compreendermos que a pausa é também uma maneira de dançar, devemos nos lembrar de que a dança não pode ser definida *somente* como movimento e não movimento. A dança, se entendida como arte, é a *relação* de vários componentes, relação entre diferentes campos de significação. Vamos começar pelo começo?

Redes de relações

Há inúmeras atividades humanas que se traduzem em movimentos: os esportes, a culinária, os serviços domésticos, as brincadeiras de roda, o trabalho agrícola. Como a dança se diferencia dessas atividades? Se a dança for somente movimento ela é equivalente a um jogo de vôlei, uma arrumação de casa, uma brincadeira de “corre cotia”, uma sementeira. Será isso mesmo?

No âmbito escolar, por exemplo, vale a pena perguntar: as aulas de Educação Física são/deveriam ser diferentes das aulas de Dança? Se o critério for somente a presença (ou ausência) de movimento, poderíamos dizer que não, que essas áreas de conhe-

cimento se equivalem. No entanto, sabemos muito bem que essas duas linguagens são diferentes. Por que podemos afirmar isso?

Há muitos coreógrafos contemporâneos que utilizam os movimentos cotidianos como ideias e fontes para suas coreografias. São coreógrafos que tomaram como inspiração e/ou construção movimentos do esporte, dos serviços domésticos, das brincadeiras de roda etc. Esses movimentos, escolhidos no cotidiano, em um processo de criação artística, são trabalhados em *corpos* profissionais, ganham outras *intenções*, são colocados em outros *lugares*, ganham, enfim, outros *sentidos*. Não é só a escolha do movimento, portanto, que faz a dança, mas *como* esses movimentos são trabalhados.

A pesquisadora teatral Maria Lucia Pupo (2001, p. 182) enfatiza que

“a cena [teatral, da dança] é constituída por uma complexa *articulação* [grifo da autora] entre diferentes sistemas de signos que não têm sentido absoluto em si mesmos, mas só adquirem significado uns em relação aos outros”.

O que ela quer dizer com isso? Primordialmente, que para que algo se constitua como arte, há um conjunto de signos articulados em jogo. Vamos falar dos signos mais adiante.

Com base nos trabalhos do dançarino e coreógrafo Rudolf Laban (1879-1958), a pesquisadora inglesa Valerie Preston-Dunlop (2002) coloca que a dança é, justamente, uma *relação de nexo* entre alguém que dança (corpo), seu movimento (intenções), o espaço (lugares) e o som. Para ela, esses seriam os signos da dança: intérprete, movimento, espaço e som sempre significam algo para alguém.

Em minha pesquisa mais recente, incorporo as ideias de Preston-Dunlop reordenando os componentes da dança em três grupos principais: o intérprete (*quem* dança: biotipos e intenções), o movimento (*o que* se dança: corpos e ações) e o espaço cênico (*onde*

se dança: paisagens sonoras e visuais). Com isso vemos que a dança não se define somente pelo movimento (ou não movimento), mas sim pelas *combinações* possíveis entre o próprio movimento, *quem* o gera e *onde* ele acontece. Enfatizo nesse trabalho que

intérprete, movimento e espaço cênico são três campos de significação da dança que não fazem sentido até que sejam relacionados, até que encontremos e estabeleçamos relações entre eles, até que compreendamos o nexo entre os signos da dança dançada. Esse nexo aponta para as necessárias relações de coerência entre os campos de significação da dança se quisermos compreendê-la e vivenciá-la como *arte*. (Marques, 2010, p. 36).

Em outras palavras, antes de compreendermos, sugerirmos, reafirmarmos sobre as *relações entre os componentes da dança*, ainda não estaremos trabalhando com a dança enquanto *arte*. É exatamente nesse ponto que a dança se diferencia dos serviços domésticos, da Educação Física, ou até mesmo de uma brincadeira de roda: *ela relaciona signos de outras formas*. Isso não a torna melhor ou pior do que as atividades de Educação Física: mover-se para fazer um gol, para chegar mais rápido ou vencer um obstáculo é simplesmente *diferente* de mover-se no intuito de articular signos e possibilitar significações. A Educação Física tem outras funções e possibilidades de educar.

Resumidamente, para que estejamos trabalhando com as crianças a dança enquanto *arte*, devemos atentar para as *relações entre*: quem/com quem se move? O que se move? Onde se move? Acima de tudo, o que diferenciara o trabalho com a linguagem da dança/arte é a pergunta: por que se move? A seguir, um quadro síntese dos componentes da linguagem da dança⁷ que indica respostas a essas perguntas.

7 Para compor essa síntese foram consultados os autores: Laban (1966, 1975, 1974, 1975, 1988), Preston-Dunlop (1979, 1986, 1987), Mollie Davies (1995), Gilbert (1992), Rengel (2003), Newlove (1993), Bartenieff (2002), Hackney (2002), Fernandes (2006), Miranda (2008).

COMPONENTES DA LINGUAGEM DA DANÇA

- **quem/com quem se move?**
referência ao *intérprete* da dança;
referência aos *outros intérpretes*, ao *meio ambiente*.
- **onde se move?**
referência à construção do *espaço* pelo corpo do intérprete;
referência ao *espaço cênico* geral: palco, rua, biblioteca etc.
- **o que se move?**
referência ao *movimento* e suas conexões.
- **por que se move?**
referência às intenções, motivações, razões, questões estéticas, éticas, sociopolítico-culturais que movem os dançantes (artistas).

Base: MARQUES, Isabel (2010). *Linguagem da Dança: arte e ensino*. São Paulo: Digitexto.

São as redes de relações, a articulação, ou ainda as relações de nexos entre os signos que fazem com que a dança se torne uma linguagem. Conceber a dança como linguagem é justamente uma das grandes contribuições da dança em situação escolar: não podemos nos esquecer de que as

“múltiplas redes de relações que se formam em sociedade estão na própria dança, por ser linguagem artística: a dança não é ‘reflexo’ ou ‘espelho’ da sociedade, ela é linguagem, *uma forma de ação sobre o mundo*” (Marques, 2010, p. 138).

Portanto, dependendo de como for ensinada, a dança pode abrir espaços para que corpos se relacionem consigo mesmos, entre si e com o mundo.

No próximo capítulo, retornaremos aos componentes da linguagem da dança e suas relações para conversarmos sobre os processos criativos e de interpretação da dança em situação escolar.

Por hora, basta que compreendamos a complexidade (e não a dificuldade) em trabalhar a dança na escola para que possa produzir sentidos. Para que possa educar, a dança na escola não pode se resumir a um conjunto de passos copiados de um DVD, pois a dança é arte, conhecimento, linguagem artística – *rede de relações* – e, por isso, tem um enorme potencial a ser compartilhado com as crianças de todas as idades.

Dança não é só brincadeira, é arte

Da mesma forma que acabamos de conversar sobre o movimento e a dança, começaremos aqui um diálogo sobre a brincadeira e a dança. Como vimos no início deste capítulo, para muitas crianças, a dança “com cara de brincadeira” não é dança, pois não se parece com uma coreografia, que elas acreditam realmente definir a dança. Trataremos aqui deste tema e também nos perguntaremos: quais as semelhanças e diferenças entre a brincadeira e a dança? Quando a brincadeira vira dança?

Quando proponho que a dança não é “só” brincadeira, de modo algum estou depreciando ou diminuindo a importância e a necessidade de brincar. Em pleno século XXI, o ideal seria não ser mais necessário discutir a importância do brincar na Educação Infantil: a ludicidade, sabemos, deve ser um denominador comum às atividades de sala de aula. A situação educacional lúdica está relacionada à criação e à transformação, “a brincadeira abre a possibilidade de criar outro mundo e outro jeito de ser e de viver” (Fortuna, s/d, p. 3), e isso é imprescindível para produção de sentidos.

A palavra brincar tem origem latina, vem de *vinculum*, que quer dizer laço, é derivada do verbo *vincire*, que significa prender, seduzir, encantar. *Vinculum* virou *brinco* e originou o verbo brincar. Conforme acabamos de conversar, a dança, quando compreendida como linguagem, também é um sistema, uma rede de

relações, portanto, de vínculos – intrínsecos à própria linguagem. Portanto, tanto brincar quanto dançar em situação de ensino e aprendizagem possibilitam estabelecer redes múltiplas de relações: e as relações são sempre transformadoras (FREIRE, 1982).

Brincar e dançar são linguagens muito próximas, principalmente em situações de ensino e aprendizagem das crianças pequenas. Poderíamos sugerir, inclusive, que uma “brincadeira dançada” e uma “dança brincada” seriam a mesma coisa. Mas a brincadeira e a dança são linguagens distintas, constituem-se em campos de conhecimento diferentes, têm contribuições específicas a oferecer à educação das crianças.

Neste tópico, gostaria de estabelecer algumas diferenças e semelhanças entre a brincadeira e a dança, entre o brincar e o dançar, para que possamos compreender as relações entre as diferentes linguagens, sabendo, sempre, que não há coisa mais gostosa e significativa do que dançar *brincando*.

Corpos que brincam e dançam

Para que possamos conversar sobre as relações entre a brincadeira e a dança gostaria de fazer outra pergunta ainda relacionada à etimologia do “brincar” (criar vínculos) e do “dançar” (sistema de signos, rede de relações): como efetivamente criamos vínculos e tecemos redes ao brincar e ao dançar?

Uma das muitas respostas a essa pergunta pode ser: os vínculos se processam entre os *corpos* dos brincantes e dos dançantes. Lembremos que as relações entre as pessoas que brincam e dançam são eminentemente corporais – mesmo que estejamos pensando em corpos e espaços virtuais. Corpos em relação já formam vínculos, e, ao estabelecerem relações, podem tecer redes significativas de transformação. Vamos aprofundar um pouco mais essa ideia sobre o corpo, os vínculos, as brincadeiras e as danças?

Vários autores, entre eles Michel Foucault (1991), Don Johnson (1990), Denise Sant’Ana (1995), Susan Bordo (1993), cada um a sua maneira, defendem a ideia de que o corpo não é “natural”, ou seja, ele não existe à parte dos contextos sociopolítico-

-culturais em que se encontra. Ao contrário, atualmente a proposição de que nossos corpos são um entrelaçamento de vivências de tempos e espaços sociais já é quase um consenso.

Isso quer dizer que nossos corpos são socialmente constituídos pela cultura em que vivem e historicamente construídos – a depender da época e do que se pensa e vive naquele momento histórico. Nessa linha de pensamento, adota-se o conceito de que não existe um corpo abstrato genérico que pertence à “espécie humana”, mas muitos corpos, cada um com suas características próprias, influenciados e contaminados pelos tempos e espaços históricos e sociais em que vivem e atuam.

Johnson (1990) vai mais além e afirma que nossos corpos são “projetos de comunidades”. O autor quer dizer com isso que nossos corpos não são livres dos condicionamentos sociopolítico-culturais cotidianos. O fato de alguém ser mulher no Brasil já a atrela a um conceito de mulher em uma sociedade machista, por exemplo. Existe, vamos assim dizer, um “projeto de comunidade” para o que é ser mulher no Brasil. Ao nascer mulher, uma pessoa não estará “livre” desses projetos, essa mulher terá de se compreender em um mundo cujos valores são masculinos e dialogar/transformar essa situação se assim o desejar. Do mesmo modo, existem “projetos de criança”, “projetos de alunos”, “projetos de professor”...

É por isso que trabalhamos com a ideia de que nossos corpos formam uma imensa teia de encontros formada pelas diferentes “comunidades” a que pertencemos: nossa família, igreja, grupo de amigos, escola, rua etc.

Esse conceito é muito importante para compreendermos as brincadeiras e as danças na escola e aprofundarmos a ideia de vínculos: há vínculos, claro, entre as pessoas que brincam e dançam, mas, de fato, *o próprio corpo já é uma rede de relações*, de vínculos, de laços. Em função dos “projetos comunitários”, nossos corpos se tornam atravessamentos e cruzamentos de nossas histórias e vivências pessoais, sociais, políticas e culturais. Ou seja, trabalhar os corpos – permitir e incentivar que eles brinquem e dançam, que se transformem – já é em si uma forma de também transformar o mundo em que vivemos.

Nossos corpos são uma composição entre nossa etnia, gênero, classe social, crenças, idade, orientação sexual, biotipo, vivências estéticas, preparo corporal etc. Todas essas categorias se cruzam em nós constituindo nossos corpos. São também esses cruzamentos, essas relações, essas redes e interações de categorias sociais que nos diferenciam. Ou seja, embora estejamos atrelados aos projetos comunitários citados por Johnson, cada um de nós é único, pois o cruzamento entre essas diversas categorias (idade, gênero etc.) é pessoal, intransferível.

Vale então perguntar por que, com corpos tão diferentes, ainda prepondera no imaginário escolar a ideia de que devemos dançar da mesma maneira, ou seja, em uníssono (todos da mesma forma). Por que, como vimos, professores se aborrecem quando seus alunos não estão dançando, todos, “iguazinhos”? Vamos olhar um pouco mais para os corpos que brincam e dançam.

Não há quem não pense, não sinta e não se lembre do corpo quando o assunto é brincar. O corpo está presente em praticamente todas as manifestações lúdicas do ser humano. O corpo faz parte e é elemento primeiro para realização das possibilidades de conhecimento, percepção, interação e até mesmo de transformação das brincadeiras que fazem parte de nossas vivências culturais lúdicas (Marques, 2009).

As brincadeiras não existiriam se não existissem corpos que brincam: que brincam de esconder, de pegar, de correr, de agarrar. As brincadeiras não podem prescindir dos corpos que jogam e brincam. Brincadeiras estão intrinsecamente relacionadas à como sentimos, percebemos, conhecemos, entendemos e dialogamos com nossos corpos, com os corpos dos outros e com os espaços físico e virtual em que vivemos.

Podemos dizer exatamente o mesmo sobre as propostas de dança: corpos assumem papel extremamente relevante e vital na composição das redes de relações conosco mesmos, com os outros e com o meio.

Nessa abordagem, nossos corpos não são meios, canais ou instrumentos, mas sim protagonistas das brincadeiras e das danças. Aquilo que sabemos, conhecemos, sentimos, entendemos, cons-

truímos em nossos corpos nos leva a estabelecer, ou não, múltiplas relações com os tempos e espaços em nossa sociedade. Nossos corpos que brincam e dançam são importantes *em si*. É por isso que Johnson (1990) afirma que não “temos” um corpo – corpo com funções, tarefas, finalidades –, mas que “somos” os nossos corpos.

Por exemplo: muitos professores acreditam que dançar é importante para “melhorar o relacionamento entre meninos e meninas”, ou ainda para “melhorar a concentração em sala de aula”. Nesse caso, “teríamos um corpo *para* auxiliar o comportamento adequado”. O mesmo pode ser dito em relação às brincadeiras: o senso comum crê que elas “auxiliariam na alfabetização” ou então ajudariam a “melhorar a coordenação motora”. Nesse exemplo, “teríamos um corpo *para* organizar o aprendizado”. Essas seriam abordagens funcionais tanto da brincadeira quanto da dança que não reconhecem o corpo como quem somos, como nos constituímos. Nos casos citados, brincadeira e dança existem “para” e não “em” si mesmas, com e nos corpos das crianças e dos professores.

O que estamos enfatizando é justamente o contrário: se nossos corpos são em si mesmos redes de relações e de vínculos sociais e pessoais, ao brincarmos e/ou dançarmos, temos a insubstituível oportunidade de percebermos esses vínculos, de nos situarmos em relação aos outros, de nos compreendermos como cidadãos do mundo.

Os conceitos de Johnson (1990) sobre os corpos como projetos comunitários e a função não utilitária do corpo são fundamentais para que compreendamos muitas das relações entre as brincadeiras e as danças. São os corpos socialmente constituídos e historicamente construídos que brincam e dançam e, ao mesmo tempo, *são as brincadeiras e as danças que constituem e constroem nossos corpos*, e que, portanto, nos constituem e constroem.

Encontra-se aí, talvez, uma importante diferença entre a dança e a brincadeira: cada linguagem colabora de maneiras diferentes na constituição e construção de corpos em sociedade. A brincadeira constitui e constrói corpos lúdicos, a dança, corpos

cênicos. Corpos lúdicos e cênicos dialogam na cena social, mas são diferentes – sendo um só!

Vamos agora nos deter um pouco mais nesses corpos cênicos que constituem a dança cênica (arte), já que esse é um dos diferenciais entre a dança e a brincadeira em situação escolar.

Corpos cênicos



Corpos cênicos

Fonte: Arquivo pessoal da autora

A rigor, nossos corpos estão sempre em cena: a cena social. Somos todos atores sociais que escolhem, atuam, conhecem, produzem, articulam, fazem e desfazem. O cenário social não pode prescindir do corpo e de seus vínculos, pois é assim que esse cenário se constitui e se transforma continuamente. A rigor, não existe uma sociedade sem corpos – sociedades são calcadas nas relações corporais significativas, não estáticas.

Mas se o corpo está sempre “em cena”, o que seria o corpo especificamente cênico? O corpo cênico, ou aquele que está na cena das artes de performance (como a dança, o teatro, a música), além de dominar a linguagem corporal, debruça-se sobre, transformando-a em linguagem *artística*.

No/com o corpo 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. Diferentemente de executar uma ação pragmática como abaixar e, por exemplo, amarrar o sapato de uma criança, o corpo cênico transforma o sentido desse “abaixar” funcional: abaixar pode expressar cansaço, curiosidade pelo que há no chão, morte etc.

Os corpos/atores das artes cênicas têm o potencial de estabelecer regras, recriar circunstâncias, inventar proposições à medida que leem e produzem dança. O corpo cênico tem possibilidades de ressignificar a linguagem corporal, colocando-a sob a égide da estética. Como professores, permitir e possibilitar que corpos cênicos se tornem também corpos expressivos, compartilháveis, comunicáveis e significativos para quem dança é uma premissa maior.

É por essa razão que é primordial pensarmos a dança na escola também como uma dança lúdica, que brinca, que permite e incentiva relações – e não imposições. A ludicidade nas propostas de dança permite que vínculos sejam recriados, ou seja, que experiências sejam possibilitadas, descobertas incentivadas, recombinações realizadas. Estaríamos, assim, propondo que na escola trabalhemos com e eduquemos *corpos cênicos lúdicos*. A dança que é brincadeira faz com que a brincadeira vire dança!

Nem sempre a arte da dança, no entanto, adentrou o universo das possibilidades abertas desses corpos para que pudessem brincar a dança, criá-la. Ao contrário, o sistema tradicional da dança e, principalmente, de seu ensino, vem historicamente formatando corpos, impedindo-os de serem corpos cênicos também brincantes, autorais. É o que veremos a seguir.

Um pouco de história

Não podemos continuar conversando sobre processos de educação de corpos cênicos lúdicos na Educação Infantil se não compreendermos historicamente as propostas de construção desses corpos pelo próprio sistema da dança. Vale a pena introduzir aqui

um pouco de história para situarmos essa construção de corpos cênicos na arte da dança e que vem até hoje influenciando a dança que ensinamos nas escolas:

A dança cênica ocidental produziu, ao longo de sua história, vários conceitos de “quem pode” e de “quem não pode” dançar, de “como” deve ser um corpo que dança. Esses conceitos se ampliaram e contaminaram vários segmentos sociais, tendo impedido, inclusive, muitas pessoas de desfrutar do aprendizado da dança, de torná-la profissão. Nossas escolas estão impregnadas desses conceitos históricos e permanecerão como estão caso não os problematizemos.

O balé clássico talvez seja o melhor dos exemplos: de origem europeia, data de 500 anos, imprimiu o corpo feminino, esbelto, branco, longilíneo e esqualido como protótipo do corpo ideal para a dança cênica. Marcado pela figura feminina, branca, magra e alta do balé, este imaginário de dança até hoje atua como um fator que impede muitos homens, muitos negros, gordos e/ou baixinhos de se dedicarem a essa arte. Ou seja, o balé imprimiu um ideal de corpo que dança que não raramente exclui, afasta, segrega, discrimina corpos que não tenham suas características.

No início do século XX, com a dança moderna europeia e norte-americana, esse ideal de corpo etéreo, feminino e frágil foi questionado. Artistas modernos como Isadora Duncan, Martha Graham, Doris Humphrey, Rudolf Laban, entre outros, propuseram um corpo mais “humano” e humanizado para a dança cênica: o contato com os pés no chão foi um marco simbólico desse ideal. Mas o corpo profissional que dança continuou recoberto de necessidades técnicas, ou seja, de um treinamento específico (fosse ele qual fosse).

Para saber mais...

Isadora Duncan (1877-1927), nascida em São Francisco, foi considerada a pioneira da dança moderna nos Estados Unidos. Sua dança foi inspirada pelas figuras gregas, pela natureza, pelas sensações do corpo em movimento. É conhecida como “a dançarina que se despojou das sapatinhas” para “dançar a vida”, desafiando todos os cânones existentes do balé clássico.

Martha Graham (1894-1991), renomada dançarina e coreógrafa norte-americana, pertenceu à segunda geração de fundadoras da dança moderna. Inovou em propostas e conceitos de dança: sua técnica de trabalho era voltada para a expressão do ser humano via respiração, inspiração e contração e para o ideal social de uma forma melhor de vida.

Doris Humphrey (1895-1958), dançarina e coreógrafa norte-americana da segunda geração de fundadoras da dança moderna. Explorou as nuances do corpo humano em resposta à força da gravidade, usando a queda e a recuperação como formas de dançar as necessidades e desejos do ser humano.

Rudolf Laban (1879-1958) foi precursor da dança moderna expressionista na Alemanha. Nascido na Bratslava e falecido na Inglaterra, deixou vasto legado tanto para a dança ocidental quanto para os campos de Educação, Psicologia e Antropologia do movimento. Decodificou os componentes da linguagem da dança e criou a *labanotation*, escrita da dança.

O conceito de corpo que dança só foi radicalmente alterado na década de 1960 pelo grupo de coreógrafos norte-americanos já mencionado aqui, o Judson Dance Theater, de Nova York. Foram Steve Paxton, Yvonne Rainer, Trisha Brown, entre outros que, além de transmutar o conceito de movimento na dança, convocaram à dança cênica corpos cotidianos, pessoas sem treinamento técnico e/ou “biotipo específico” convencionalmente aceito para

dançar. O grupo de artistas do Judson Church deu seu recado para o mundo em relação às possibilidades de corpos na dança: assistimos hoje a uma variedade imensa de corpos que dançam uma diversidade de maneiras de dançar.

No entanto, se observarmos com cuidado, o ideal de corpo cênico ainda é bem marcado – não mais “um” ideal (magro, branco, rico, longilíneo – protótipo do balé clássico), mas muitos ideais: há o corpo ideal para dançar o *hip hop*, o corpo ideal para dançar o flamenco, o corpo ideal para dançar dança contemporânea e assim por diante.

Rudolf Laban, coreógrafo austro-húngaro no início do século XX talvez tenha sido o único artista da dança ocidental a iluminar de forma diferente a questão do corpo ideal da/para o ensino de dança. Laban afirmava que todos os corpos são dançantes, pois todos os seres humanos se movimentam no tempo e no espaço. Cada pessoa, dizia, tem o potencial de expressar aquilo que escolhe e que seu movimento permite. Esse conceito foi fundamental para a introdução da dança nos currículos escolares em que a variedade de corpos é uma premissa.

O que mais nos interessa aqui, ao pensarmos a educação de corpos, ou seja, a educação de crianças, é como estamos constituindo e construindo corpos cênicos em nossas salas de aula: ainda temos, como professores, o ideário do corpo perfeito do balé, mesmo que seja inconscientemente? Acreditamos em corpos ideais para danças ideais? Como nos portamos diante de crianças mais gordinhas, com menos flexibilidade, com alguma “dificuldade” corporal para dançar?

Finalmente, não podemos nos esquecer de que a dança não é uma abstração, não aprendemos a dançar do nada: aprendemos a dançar dançando, primordialmente, em instituições de ensino, ou seja, nas escolas formais, não-formais ou informais. Qual tem sido, então, a contribuição da escola na educação desses corpos cênicos? Que atividades podemos propor nas aulas de dança para que corpos cênicos sejam parceiros dos corpos lúdicos?

Pensarmos a relação da brincadeira com a dança, portanto, seria propor em nossas salas de aula de dança que, eminentemen-

te *dançando*, propiciássemos situações em que corpos cênicos pudessem brincar – criar vínculos. Estaríamos, assim, também contribuindo para a educação de corpos sociais cidadãos brincantes que soubessem estabelecer vínculos com os outros e com o mundo em que vivem.

No decorrer deste livro conversaremos sobre propostas de danças brincadas, de danças que trabalhem relações estéticas, mas que não prescindam dos jogos corporais, dos jogos da linguagem. Conversemos, então, um pouco sobre a linguagem da dança.

Dança não é só repertório, é linguagem

Quando ouvimos, por definição, que dança é “*funk*”, “ritmos”, “forró”, “axé”, “carnaval”, como já vimos, estamos nos referindo aos repertórios de dança, às danças que já existem e que apreendemos, incorporamos e corporeificamos tal qual foram preditas pela sociedade, por um coreógrafo, ou até mesmo pelo professor(a). Os repertórios de dança existem e são importantes fontes de conhecimento (conteúdos) a serem aprendidos em sala de aula, sem dúvida nenhuma. Conhecermos as Cirandas, o Maracatu, a Dança da Fita, o Coco, o Carimbó etc. (repertórios de dança), equivale a lermos livros já escritos por outras pessoas: podemos conhecer tradições, autores, suas formas de escrever, dizer, significar.

Para saber mais...

A incorporação da dança vem do termo inglês “*embodiment*” e foi usado por Valerie Preston-Dunlop (2002) para definir os processos que “dão formas tangíveis às ideias”. Com isso, amplia o conceito de aprendizado da dança que vai para além de “exercitar músculos, pele e ossos”. Já a noção de corporeificação, ou *corporalidade*, diz respeito a não destituir do intérprete da dança seu poder criativo e reconhecer que seu corpo é impregnado de pessoalidades, emoções, sexualidade, vivências culturais e políticas; seu corpo não é somente biológico.

Cada repertório de dança é um recorte de uma época, de um espaço geográfico, de um modo de ver e entender o mundo. Assim, ao dançá-los, temos também a oportunidade de compreender em nossos corpos essas épocas, espaços, pessoas, relações. Para que isso aconteça, no entanto, é necessário que as danças de repertório sejam, em primeiro lugar, escolhidas com critério e, em segundo, ensinadas com amplitude, profundidade e clareza.

Vejam os primeiros casos: a escolha criteriosa dos repertórios. Essa escolha deveria passar pelos mesmos critérios que temos na escolha de livros para as crianças. Gosto sempre de me perguntar quando escolho um repertório a ser ensinado/aprendido: o que esse repertório/dança permite que as crianças aprendam sobre arte? Sobre si mesmas e sobre os outros? Ao dançarem esse repertório, o que elas aprendem sobre o/no mundo em que vivem?

Poderíamos detalhar essas perguntas/critérios: os repertórios escolhidos são ricas fontes de tempos, espaços e relações? Uma dancinha da Xuxa, por exemplo, se esgota nela mesma em relação à historicidade, aos diferentes espaços geográficos, às relações interpessoais. Ou, de outra forma, essas danças precisam passar pelo crivo das reflexões educacionais para que se tornem fontes de problematização e conhecimento e não somente uma cópia ingênua de passos.

As danças escolhidas/repertórios permitem ampliação de conhecimento? As danças propostas pelas bandas de axé, por exemplo, são superficiais, não permitem tecer redes de relações com outras áreas do conhecimento, expandir discussões, aprofundar conceitos. Ou, de outra forma, essas danças só se tornarão significativas se nos propusermos a problematizarmos, articularmos, criticarmos e transformarmos seus componentes.

Enfim, vale perguntar se as danças escolhidas são interessantes fontes de componentes da linguagem. Muitas das músicas escolares que incluem movimentos, por exemplo, se restringem a apontar, imitar, “mimicar” com o corpo suas letras – elas abrem pouco espaço para criação e/ou interpretação pessoal de cada criança.

O segundo ponto para escolha de repertórios significativos é sabermos *como* vamos ensinar esses repertórios. Conforme já conversamos bastante, a cópia mecânica de repertórios não educa corpos cênicos ou lúdicos; “educam”, isto sim, corpos silenciados, apáticos, não participantes e/ou expressivos. Isso significa também educar *cidadãos* não lúdicos, silenciados, apáticos, não participantes e/ou expressivos. Michel Foucault (1991) chamou esses corpos de “corpos dóceis” – obedientes, não críticos. Ao entendermos o ensino de dança como reprodução mecânica de repertórios, estaremos primordialmente educando corpos dóceis.

Há perguntas que não podem ser silenciadas: queremos, como professores, que nossos alunos se tornem virtuosos e “bonitinhos” bailarinos, que aprendam os “passos” e que sejam hábeis ou que, ao aprenderem a dançar diferentes repertórios, compreendam também a história de um povo, de um país, de uma época? Além disso, queremos que nossos alunos possam se perguntar, quem somos nós, hoje, nesse país/mundo e o que faremos com isso ou não?

Uma das formas de incorporarmos e corporeificarmos – e não simplesmente copiarmos e decorarmos – danças de repertório é compreendermos suas histórias, contextos, atravessamentos. Qual a origem da dança? Quem a dançava? Onde? Qual a motivação desse dançar? Ademais, é também interessante verificarmos com os alunos os locais onde ainda se dançam os repertórios escolhidos, quem dança, quando dançam, por que ainda dançam? Essas investigações ampliam o universo da dança, possibilitam relações com outros campos de conhecimento – os tempos, os lugares, as pessoas.

Tomemos, por exemplo, a Capoeira. Ao ensinarmos a Capoeira aos alunos, poderemos abrir mapas e estudarmos histórias e geografias dos negros vindos da África, suas vidas, propósitos, lutas. Poderemos também abrir os mapas de nossas próprias cidades – onde estão os negros, como são suas vidas, propósitos, lutas? Ainda são os mesmos?

Contextualizar as danças de repertório é uma forma de ressignificá-las, ou seja, de produzir novos sentidos, sentidos nos

tempos presentes dos alunos. Esse é um primeiro passo para descobrirmos (retirar a coberta) aquilo que já existia e que passa a existir novamente nos corpos de cada criança ao dançar – nesse exemplo, a Capoeira.

Assim, ao aprendermos danças de repertórios ricos em histórias – tempos e espaços – teremos a oportunidade de nos situarmos em nossos tempos e espaços. Nessa perspectiva, ao ensinarmos, por exemplo, o Bumba meu Boi, outra dança da tradição brasileira, não temos somente a intenção de “resgatar o nosso folclore”.

O ensino das danças das tradições brasileiras se prestam a compreender as relações entre os tempos e espaços daquela dança e os tempos e os espaços que hoje vivemos. O simples “resgate” é estanque; já a contextualização é móvel, flexível, relacional, significativa. Não podemos nos esquecer de que:

o frevo e a capoeira podem ser tão estrangeiros para um paulistano do bairro da Mooca quanto o balé clássico, a valsa vienense, o “butô” japonês ou as “sevillanas” espanholas. O recifense entra no frevo sem aquecimento, enquanto que os joelhos do paulistano padecem e gritam sem um preparo corporal. Da mesma forma, um jovem urbano está muitas vezes mais próximo de um jovem norte americano através de algumas danças urbanas do que do jovem amazonense através do carimbó. (Marques, 2003, p. 156)

Isso não quer dizer que, na escola, não podemos tentar aproximar as crianças das danças brasileiras, muito pelo contrário. Talvez seja um dos papéis da escola, justamente, trabalhar essa questão da identidade e da identificação das crianças com os processos sociopolítico-culturais do Brasil que a linguagem da dança permite.

No entanto, para realmente incorporarmos repertórios de dança, não basta que os contextualizemos por meio de conversas, pesquisas, investigações (Marques, 2010). A compreensão

corporal daquilo que se dança é primordial para que nos tornemos também coautores dessas danças. Compreender racionalmente/teoricamente tempos e espaços é somente uma etapa da coautoria.

De fato, se aprofundarmos a questão da relação entre corpo e mente, poderíamos dizer que a compreensão corporal dos repertórios já inclui e está intimamente ligada à compreensão “mental” da dança, pois corpo e mente não se separam, são “corponectivos” (Rengel, 2008) – pensamento e corpo são sempre trazidos juntos. O que quero enfatizar aqui é que compreender histórias e contextos são informações *sobre* as danças de repertório que ainda prescindem de uma compreensão *no* repertório em si, ou seja, dançar – *incorporar*, *corporeificar* a dança.

Para ampliarmos, aprofundarmos e realmente compreendermos os repertórios de dança, temos de nos perguntar: como essa dança se processa nos *corpos* dos alunos? O que sentem? O que percebem? O que sabem sobre/na dança *em si*? Conhecer, vivenciar, perceber os elementos da linguagem que compõem as danças de repertório é um caminho para isso. Por exemplo, qual é o *tempo* dessa dança? As *ações corporais*? Veremos isso mais adiante neste livro.

Se soubermos “tudo” – se tivermos muitas informações – sobre o Maracatu Rural (dança popular brasileira), por exemplo, e continuarmos copiando e reproduzindo seus passos na hora de dançar, muito pouco terá sido feito para que essa dança produza sentidos nos corpos e nas vidas das crianças.

Para saber mais...

O *Maracatu Rural* é uma manifestação cultural do estado de Pernambuco.

Os cortejos do Maracatu Rural são originalmente formados por trabalhadores rurais que com as mesmas mãos que cortam

cana, lavram a terra e carregam peso, também bordam golas de caboclo, cortam fantasias, enfeitam guiadas, relhos e chapéus. A personagem mais conhecida do Maracatu Rural é o caboclo de lança, símbolo da cultura pernambucana, conhecido também como guerreiro de Ogum. O ritmo musical dos maracatus se caracterizam por uma percussão forte, ritmo frenético e teve origem nas cerimônias de coração de reis e rainhas da nação negra.



Maracatu rural – Cabloco de lança mirim

Fonte: Galeria da Prefeitura de Olinda. Disponível em: <<http://www.Flicker.com/photos/prefeituradeolinda>>.

Aqui entramos em outra seara do ensino de dança: o ensino da linguagem, pois a dança não é só repertório, é linguagem. Aliás, se não nos apropriarmos dos componentes da linguagem nunca seremos capazes de compreender e de dançar os repertórios existentes de forma crítica, consciente, provida de sentidos.

Um paralelo com a linguagem verbal sempre é interessante: aquilo que chamamos na dança de “repertórios” equivale aos “textos” da linguagem verbal. Fazer com que as crianças decorem textos não garante que o compreendam, não é mesmo? Há longa data, a “decoreba” já foi extinta das salas de aula para que não continuássemos educando “papagaios”. Para que compreendam, articulem, interpretem, emitam opiniões é necessário que saibam *ler* e produzir (ler como autores de sentidos) esses textos, em seu sentido mais amplo.

O mesmo acontece com a linguagem da dança: é necessário que as crianças aprendam a ler (em seus corpos) os repertórios de dança. Vamos pensar na Quadrilha? A Quadrilha é um repertório, um texto de dança. Se dançarmos a Quadrilha atentando para as progressões (trajetórias) perceberemos que todas elas estão presentes: as linhas retas, onduladas, circulares e até mesmo o ziguezague – conversaremos sobre esses elementos mais tarde.

O que quero propor aqui é que as crianças também podem descobrir isso, *dançando*. Ao dançar com essa consciência, essas trajetórias serão impregnadas de sentidos. As crianças construirão outros sentidos sobre linhas e curvas. As linhas curvas, por exemplo, nessa dança, dão sentido ao “caminho da roça”, raramente uma linha retilínea!

O importante agora é entendermos que a dança não pode se resumir ao aprendizado de repertórios, mesmo que sejam escolhidos com critérios e ensinados com amplitude e profundidade. Não podemos, como professores, nos limitar a “repassar” repertórios – precisamos fazer com que nossos alunos se tornem leitores e também produtores da dança e, com isso, leitores e cocriadores de mundo (Marques, 2010).

Não estou dizendo aqui que devemos abandonar os repertórios, seria o mesmo que dizer às crianças que abandonem os livros. Meu argumento é que, a menos que compreendamos a dança como linguagem, nossas crianças serão incapazes de compreender – corporal e mentalmente, “corponectivamente” – aquilo que estão dançando. Em suma, a dança não é só repertório, é linguagem artística.

A linguagem é um *sistema de signos que permite a produção de significados*. O que isso quer dizer? Ao pensarmos a dança como um *sistema* queremos dizer que ela é, inicialmente, uma combinação de um conjunto de elementos e suas relações, “a dança é um conjunto partilhável de possibilidades de combinação e arranjo dos campos de significação...” (Marques, 2010, p. 102).

O *signo*, conforme já vimos, é tudo aquilo que quer dizer alguma coisa para alguém – a palavra “mesa” é um signo, por exemplo. Esse signo produz diferentes significados, pois cada um atribui um sentido a essa “mesa” de um jeito, a depender do momento histórico e da sociedade. Para um oriental, a imagem de mesa que vem à sua mente é diferente da imagem de mesa para um ocidental. Mas, para as pessoas de uma mesma comunidade, o sentido de mesa é compartilhado. Ou seja, quando dizemos “mesa”, as pessoas imaginam uma superfície plana, sustentada no espaço por pés. A linguagem como um sistema de signos é um conjunto de possibilidades que produzem sentidos. E esses sentidos podem ser partilhados.

A linguagem, sendo um *sistema*, existe justamente por estarmos no mundo e termos necessidade de nos relacionarmos uns com os outros. Assim, o conceito de relações está implícito no conceito de linguagem. A linguagem só existe nas relações com os outros, no reconhecimento dos outros (Marques, 2010).

É por isso que a linguagem não espelha o mundo, ela é uma *ação sobre o mundo*. Toda vez que falamos, dançamos, brincamos, cantamos, estamos agindo sobre o mundo. A arte, compreendida como linguagem, portanto, tampouco espelha o mundo, ela é, isto sim, ação sobre ele. Nessa linha de argumentação, a dança, compreendida como linguagem artística – e não somente como repertório – tem o potencial de agir sobre o mundo.

Vamos pensar juntos? O que é mais interessante? Ao compreendermos a dança somente como repertório – repertórios esses decorados e reproduzidos em sala de aula – estaremos também reproduzindo o mundo acriticamente, docilmente. Se compreendermos a dança como linguagem, poderemos ler corporalmente seus repertórios, ou seja, teremos a possibilidade de agirmos sobre esses repertórios e, conseqüentemente, sobre o mundo. As

diferentes leituras da dança – de seus repertórios – nos permitirão também diferentes leituras de mundo.

Para isso, é preciso que ensinemos e aprendamos a dança como linguagem, como linguagem *artística*. Aprender e ensinar os signos não basta – uma aula inteira abaixando e levantando para compreender o que é o “nível baixo do espaço” pode ser bastante entediante, e não promover, necessariamente, relações estéticas.

O jogo articulado entre os signos é que permite às crianças a descoberta de suas possibilidades corporais em diálogo com as possibilidades do sistema da dança. Para que tenham uma experiência corporal estética, cada criança deve também ter a oportunidade de estabelecer relações entre quem, o quê, como, onde (campos de significação) se dança, esse é o cerne do trabalho com a linguagem – as infinitas redes de relações que podemos formar.

Em nossos primeiros exemplos, na introdução deste capítulo, citamos como hipotética a situação de aprendizagem de uma “dança sem coreografia”, que as crianças teriam identificado como brincadeira e a diretora, como bagunça. Naquele exemplo, cada aluno estava experienciando e percebendo as possibilidades de seu corpo a partir de um signo – no caso, dançar com as articulações.

Ao contrário de produzir danças com movimentos iguais, ou seja, coreografias em uníssono (expectativa social), os jogos da linguagem permitiram e incentivaram que cada um conhecesse e dançasse seu próprio corpo em suas possibilidades de criação. Isso pode ser muito estranho aos olhos do senso comum, mas é extremamente interessante se levarmos em consideração os múltiplos corpos que somos no mundo. Retomo a ideia: se somos tão diferentes, não é nada interessante do ponto de vista da Educação dançar sempre as mesmas coisas da mesma maneira, certo?

Em outro exemplo apresentado na introdução deste capítulo, houve estranhamento, decepção e pena com o fato de as crianças não estarem se apresentando no palco, local convencionado há séculos para as apresentações teatrais/de dança. Novamente

imperará o senso comum se não conhecermos a linguagem e seus jogos: o espaço cênico é um dos campos de significação da dança, ele também é múltiplo, abarca tantas possibilidades quantos forem os corpos dançantes. Ou seja, ir para o jardim, ou para a sala de leitura, é mais uma entre as articulações entre intérprete, movimento e espaço. É mais uma possibilidade de criação entre as tantas existentes ao longo da história.

Nesse circuito de experiência-articulação-percepção-criação, sempre convém lembrar que:

o tratamento da dança como linguagem artística em nossas salas de aula, creio, acrescenta ao diálogo dança/mundo as lentes da estética, das relações não funcionais, dos propósitos não finalistas, das leituras corporeificadas “desinteressadas”. (Marques, 2010, p. 146)

Introduzimos no item anterior os componentes da linguagem da dança, seus campos de significação (intérprete, movimento, espaço cênico), que nos possibilitam os jogos estéticos, os processos criativos, novas e inúmeras tessituras do sistema da dança. O importante é lembrar que aprender esses signos significa dançá-los, compreendê-los efetivamente dançando – inclusive, dançando repertórios!

Dança não é só divertimento, é conhecimento

Para finalizar este tópico, gostaria de trabalhar a relação entre divertimento e conhecimento. Historicamente, a Arte, até o ano de 1996, não era considerada área de conhecimento a ser ensinada na escola, a Arte era considerada somente um atividade. Embora o quadro legal tenha mudado e a Arte agora seja compreendida pela Lei de Diretrizes e Bases como disciplina, vemos que, em grande escala, professores e crianças, diretores e pais entendem a dança como divertimento, relaxamento, uma forma de espairecer entre atividades mais duras, “sérias”, que “exigem concentração e esforço”.

Um exemplo disso é a forma como muitas escolas de Educação Infantil organizam suas rotinas: pela manhã, as disciplinas de “mesa”, ditas mais sérias, como Português e Matemática. Após o almoço – ou antes dele – Arte, para relaxar antes e depois de voltar para a sala de aula. A argumentação para essa forma de pensar e organizar a rotina passa pela alegação de cansaço e da necessidade de divertimento por parte dos alunos. A agitação e a agressividade das crianças também constantemente justificam trabalho de dança como relaxamento.

Não gostaria de pensar que essas argumentações estejam totalmente erradas, mas talvez equivocadas. É certo e interessante que as crianças se divirtam – acabamos de conversar sobre a importância da brincadeira. É também certo e interessante que gostem, que se animem e se envolvam com aquilo que estão fazendo. Relaxar sempre é bom e resolver as questões de agressividade, bastante saudável.

Mas cabe sempre a pergunta: além de tudo isso, o que elas estão *aprendendo* com as propostas de dança? A Arte, como qualquer área de conhecimento, tem conteúdos específicos a serem ensinados e aprendidos. Por que, então, entender a dança somente como relaxamento, divertimento, “tapa buraco”?

Na década de 1980, a pesquisadora Ana Mae Barbosa, pioneira em suas propostas educacionais no Brasil e no mundo, vira do avesso a epistemologia do ensino de Arte. Em primeiro lugar, reorganiza o pensamento pedagógico da época, levantando a bandeira de que Arte é conhecimento e não somente “um grito da alma”, um fazer desenfreado. Barbosa compreende que “as experiências de ateliê, de produção, do fazer artístico compreendem somente uma parcela do conhecimento da linguagem da arte. Fazer só não basta” (Marques, 2010, p. 147).

Barbosa (2010) introduz a proposta de que o conhecimento da Arte está na intersecção entre o fazer (no caso da dança, o dançar), a apreciação (olhar, fruir, assistir, ler) e a contextualização. Essa forma de compreender o conhecimento em arte foi chamada de Abordagem Triangular no Ensino da Arte e foi internacionalmente reconhecida como uma forma de ampliar e aprofundar o conhecimento nessa área em qualquer fase de escolarização.

Na Educação Infantil, essa proposta traz a possibilidade de complementarmos os horizontes da brincadeira e das experimentações com o corpo: ela permite que adentremos o universo da linguagem, da estética, das relações com os outros.

Voltemos ao exemplo da Capoeira: ao propormos uma atividade, por exemplo, de conhecimento dos níveis do espaço (signo da linguagem da dança), podemos reconhecê-los ao jogar a Capoeira, efetivamente dançando. Quando é necessário abaixar? Levantar? Agachar? Isso pode ser sentido no corpo e observado pelos colegas, pois a Capoeira é um jogo que já incorpora a apreciação. A partir da escolha de um signo (no caso, níveis), podemos fazer e apreciar um repertório de dança. Seria interessante que os alunos assistissem a outras danças que também se utilizam dos três níveis de espaço e compará-las à capoeira.

Nos últimos anos, partindo da proposta de Ana Mae Barbosa, tenho sugerido que, em situação escolar, podemos expandir a prática de dança (leitura corporal no fazer e apreciar) e a contextualização (história, tempos e espaços) para o universo das relações sociopolítico-culturais. Chamei essa proposta de *Dança no Contexto*.

Por que não descobrir com os alunos, em outros espaços (na escola, em casa, na rua) quando eles estão nos níveis alto, médio e baixo do espaço? Adultos e crianças constroem os mesmos espaços? Em muitos espaços geográficos as pessoas comem no nível baixo do espaço, outras, em pé, correndo. Aqui no Brasil, o hábito é sentar em cadeiras, no nível médio. Podemos, por exemplo, reparar quando, no parque, nos abaixamos por causa de outra pessoa – assim como na Capoeira – ou ainda porque, em casa, os adultos estão menos no nível baixo do espaço. Vamos observar o mundo “colocando os óculos” dos níveis do espaço? Podemos fazer isso também com outros signos, como articulações, progressões etc.

A pergunta mais importante de todas essas investigações, conforme já vimos, será sempre *por quê?* Tomando ainda o exemplo dos níveis do espaço: por que nos movemos em diferentes níveis do espaço em nosso dia a dia? Por que adultos e crianças constroem diferentes níveis do espaço? Em que situações? Por que os

japoneses comem no chão? Isso é igual ou diferente da movimentação da Capoeira que dançamos?

Danças, leituras, reflexões podem gerar mais movimentação, combinações, outras danças de autoria das crianças, outras vontades de assistir dança e assim vamos, dançando!

Muitos professores têm experimentado essa proposta integrada entre o que sugeriu Ana Mae Barbosa (Abordagem Triangular) e Isabel Marques (Dança no Contexto) e percebido o quanto o olhar e os corpos das crianças se transformam quando tomam consciência de suas possibilidades corporais a partir da incorporação e corporeificação dos signos da linguagem em diálogo com o fazer, o apreciar e a contextualização da dança.

Funcionalidade e expressividade

Vamos começar essa conversa nos dirigindo à funcionalidade do corpo em movimento, ou melhor, aos aspectos funcionais do próprio movimento.

Tendo que “os movimentos de um ser vivo servem-lhe, em primeiro plano, para que assegure o cumprimento das suas necessidades vitais” (Laban, 1978, p. 151), ou ainda que o movimento funcional “caracteriza-se por ser um movimento associado à operação de trabalho ou a um objetivo específico” (Rengel, 2003), podemos dizer que nossos corpos em movimento exercem funções o tempo todo para que possamos, sobretudo, sobreviver.

Mas será que basta “sobreviver”? O interessante seria pensarmos em corpos e movimentos que, ao contrário, exercem funções para “viver”. Vamos entrar nessa seara agora: as relações entre os aspectos funcionais e expressivos do corpo em movimento e as possibilidades de ampliar, aprofundar e atribuir significados às nossas vivências, à vida.

Nem sempre estamos conscientes dos atos funcionais exercidos pelo nosso corpo, pois muito frequentemente colocamos tudo no “piloto automático”. É muito comum no mundo adulto que funções corporais cotidianas acabem sendo exercidas au-

tomaticamente. Escovamos os dentes sem atenção, comemos muito rápido, não bebemos água na hora que deveríamos, quase nunca apreciamos uma caminhada na rua. Não raramente, nossa desatenção às funções corporais que nos garantem a sobrevivência acabam sendo exercidas sem percepção, sensação, sem prazer. Assim, também nos automatizamos – como se fôssemos máquinas de execução de rotinas cotidianas.

Com as crianças, isso também pode acontecer quando não observamos com cuidado o aprendizado das funções cotidianas de seus corpos, ou seja, o aprendizado da funcionalidade de seus movimentos. Aquilo que é necessidade básica e que pode nos processos educacionais ser prazer, fruto de sensações e percepções diferenciadas, acaba virando um amontoado de deveres impostos pelo mundo adulto. *Brincar* de comer, *jogar* com o corpo ao tomar banho, se *divertir* ao andar na rua fugindo das linhas, *explorar* o espaço com os primeiros passos e quedas, *descobrir* lugares, são ações que rapidamente se rotinizam.

Nosso corpo aprende a exercer suas funções básicas corriqueiramente desde o nascimento: aprendemos a descer a escada, pegar um copo, lavar as mãos, ir ao banheiro, comer com talheres, atravessar a rua... Muitas vezes, aprendemos tudo isso somente por imitação, cópia e repetição de adultos cuidadores, irmãos, colegas da mesma idade.

Em outras ocasiões, não é a cópia por iniciativa pessoal que prevalece: há quem nos ensine propositivamente, quem dê dicas, mostre, explique *como* fazer as coisas; muito comumente há quem sistematize esse conhecimento cotidiano do corpo em movimento no tempo e no espaço. Esse é um dos papéis do professor em situação escolar.

O fato é que todos nós temos necessidades corporais cotidianas de sobrevivência básica e, sobretudo, de convivência social. Essas necessidades exigem que aprendamos como o corpo funciona, como o movimento pode atuar para que desempenhemos nossas funções pragmáticas no cotidiano a contento de todos.

As escolas de educação infantil teriam um papel muito importante no processo de aprendizagem das funções do corpo e

do movimento a fim de organizá-las, sistematizá-las, ampliá-las, e, sobretudo, de relacioná-las aos contextos de interação social. As escolas têm um papel muito importante para que o aprendizado das funções do corpo não se automatize, não se torne meramente um polo de sobrevivência, mas de efetiva *vivência* das crianças nos tempos e espaços que os corpos descobrem durante a infância.

Não raramente, no entanto, professores deixam para situações informais (família, rua, igreja etc.) o aprendizado significativo dos movimentos funcionais. Professores muito comumente esperam que de seu convívio familiar as crianças já venham com essa “bagagem corporal funcional” pelo menos “iniciada”. Em outros casos, simplesmente entregam esses aprendizados para outros ambientes fora da escola.

O que caberia à escola nesse processo de aprendizado das funções do corpo em movimento? Será que à escola cabe somente “corrigir” o que não foi aprendido “corretamente” em casa, nas ruas, nas igrejas etc., como tão comumente vemos? Ou, ao contrário disso, à escola cabe ressignificar os movimentos funcionais?

As situações de interações nas escolas têm o potencial de trabalhar com as crianças esses mesmos movimentos funcionais de forma sensível, consciente, significativa. Na escola podemos construir sentidos que não sejam os meramente mecânicos e automatizados de sobrevivência em comunidade que comumente as crianças trazem de seu convívio fora da escola.

Comer, andar, fazer fila, descer escada, entrar e sair da sala etc. são compreendidos pelo senso comum como movimentos “dados”, “simples”, “óbvios” – e obrigatórios – a serem executados mecanicamente pelas crianças. O mesmo senso comum reza que não há outras formas de comer, andar, entrar e sair da sala de aula, ouvir uma história.

Para além disso, o senso comum reza que não é necessário encontrar essas outras formas de o corpo vivenciar os tempos e os espaços da escola, principalmente em situações que não estão diretamente relacionadas às áreas de conhecimento prees-

tabelecidas como escolares (Ciências, Português, Matemática, Estudos Sociais).

Muito frequentemente, ouço de professores que ressignificar as funções do corpo em movimento na escola “é uma bobagem, o que é necessário é ordem e disciplina [dos corpos] para podermos aprender”. Alguns professores se escondem por trás da questão da segurança para disciplinar os corpos das crianças – a fila rigorosa é necessária para que, por exemplo, “não caiam da escada”, “não se machuquem”. Vamos conversar mais sobre isso no decorrer deste capítulo.

A funcionalidade na dinâmica das interações

Raramente em escolas de Educação Infantil os movimentos funcionais são compreendidos, sentidos, percebidos. Raramente a “rotina corporal funcional” – comer, escovar os dentes, ir ao banheiro, andar pelos corredores, entrar e sair das salas de aula – tem proposta ou até mesmo propósito: não raramente professores atuam com seus alunos como se estivessem adestrando cachorrinhos e não educando corpos/pessoas. Ou seja, educando seres humanos. A exigência da formação de filas para entrar em sala de aula é um exemplo: essa é uma questão funcional de organização dos corpos que sempre merece ser repensada. Por que a escola usa tanto a fila?

À escola, lugar intencional para trabalhar processos de ensino e aprendizagem, cabe o papel de, primeiramente, conscientizar as crianças de seus movimentos corriqueiros, cotidianos, ou seja, funcionais. Podemos indagar, conversar, propor às crianças que se percebam corporalmente nas diferentes situações de “rotina corporal”. Por exemplo: beber água requer o mesmo tipo de movimentação que descer a escada? O que é igual? O que é diferente em relação aos movimentos que o corpo faz? No primeiro, usamos somente as mãos, fazemos um gesto, *parte* do corpo “funciona”. No segundo, o corpo todo é envolvido, o corpo *todo* “funciona”.

Mas, para quê tudo isso se “queremos somente que as crianças escovem os dentes”? Para que as crianças comecem a compreender que seus corpos são elas mesmas, que os corpos não são

instrumentos, peças, meios para executar rotinas mecânicas. Ao compreenderem que *são* seus corpos, esses corpos clamam por educação – e não adestramento – o tempo todo.

Se estamos realmente buscando o protagonismo infantil, não podemos compreender o movimento corporal mecanicamente, mesmo que seja em situações aparentemente “apenas” funcionais. Há formas de expressão e comunicação que estão diretamente e incontestavelmente conectadas ao corpo em movimento. Na verdade, “os aspectos funcionais e expressivos do movimento são intimamente relacionados. Sua integração em um contexto específico cria significados para o movimento” (Hackney, 2002, p. 40).

Mollie Davis (2003), professora e pesquisadora inglesa, afirma que “o movimento atua como um suporte para o sistema de signos de comunicação não verbal” (p. 129). Compreender o movimento dessa forma pressupõe uma mudança na maneira como propomos e trabalhamos com as rotinas corporais em situação escolar. O sentido último, ou a funcionalidade, pode ser funcional ou utilitário, mas toda e qualquer movimentação (ou não movimentação) do corpo pode propiciar significados – portanto, ser lida e ressignificada.

Para que os corpos e movimentos das crianças na escola não se automatizem, as atividades escolares podem propor que a funcionalidade do corpo seja compreendida em seus contextos socioafetivo-culturais. Em outras palavras, na escola podemos propor que a funcionalidade do corpo em movimento seja ressignificada. Por exemplo, as situações de fila. Mesmo sabendo que esta é uma questão polêmica e enraizada na alma de muitos professores de educação infantil, vou novamente arriscar uma discussão.

Em vez de colocar as crianças em fila aos gritos, impacientes e nervosas com a “desorganização” e/ou com a recusa corporal das crianças, em vez de ficarmos bravos com os “desagregados”, podemos conversar com elas sobre a necessidade de uma fila nos diversos contextos sociais – no banco, no ponto de ônibus, no cinema, no bandeirão. Enfim, por que a necessidade de formação de fila na escola? Em que momentos ela é realmente necessária? As necessidades de alinhamento na escola são as mesmas em relação a outros lugares em que se colocam em fila?

A fila é uma forma de organizar corpos no tempo/espaço. Se esses corpos estão todos os dias organizados na mesma hora, no mesmo espaço e do mesmo modo sem qualquer proposta e/ou problematização, estamos certamente colaborando para que os corpos das crianças se automatizem. Reparem que, na maioria das vezes, no fim do ano – ou nos agrupamentos com crianças mais velhas – não há nem necessidade de gritos, eles “já aprenderam”! Na verdade, na maioria das vezes, os corpos das crianças mais velhas já estão condicionados, automatizados, assim como o gado que entra no tronco para ser vacinado.

Podemos, ao contrário disso, relacionar corpos na fila à construção de novos espaços, de outros tempos, de outras “ordens” para que se cumpra o necessário, o funcional: entrar ou sair da sala, por exemplo. Por que não entrar brincando com os corpos das crianças? Jogando com os espaços, com objetos? Prestei assessoria de dança em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) da cidade de São Paulo que aproveitava propostas de dança para que as crianças entrassem e saíssem da sala: utilizavam as paredes dos corredores para formar, perfurar e preencher tensões espaciais, relacionando-se alegremente entre si até chegarem ao pátio ou à sala de aula.

Construir diversas possibilidades de “fazer fila” (organizar os corpos em linha) com a mesma função é uma forma de não automatizarmos os corpos das crianças e de atribuírmos outros sentidos a ações funcionais necessárias à convivência e à organização das rotinas escolares.

A proposta de ressignificar a rotina corporal funcional em todas as suas instâncias com certeza levará mais tempo. Na escola que acabo de mencionar, “entrar na sala”, dançando, leva muito mais tempo, claro. Vale perguntar: mas quem está “apressado” no cumprimento das rotinas escolares? Com certeza, isso não diz respeito às crianças: elas querem – e precisam – brincar, conviver, se divertir, experimentar e isso já é, em si, um enorme aprendizado. Afinal, é para isso que vão à escola!

Não podemos nunca nos esquecer de que é no período de educação na infância que nossos corpos – nós mesmos – mais

aprendem a “ser”, ou, ao contrário disso, a desaparecer... As rotinas sem sentido, a disciplina corporal arbitrária, os movimentos meramente funcionais e automatizados fazem com que corpos – portanto pessoas – desapareçam!

Funcional e expressivo⁸

No momento em que a rotina funcional é ressignificada, quer por rodas de conversa, quer por propostas lúdicas, é que nossos corpos começam a aprender outras possibilidades de ser, de conviver, de escolher – nossos corpos começam a compreender formas de expressividade, mesmo dentro da funcionalidade. Ou seja, não vamos deixar de escovar os dentes propriamente, de comer sem desperdício, de tirar uma soneca reconstituidora, de ir ao banheiro com um mínimo de higiene ou ainda de entrar e sair da sala de aula sem machucar os colegas. No entanto, podemos fazer tudo isso respeitando e, acima de tudo, incentivando e mobilizando as crianças para que aprendam a se expressar corporalmente.

Em outras palavras, quando somos capazes de ressignificar os movimentos funcionais conforme acabamos de conversar, quando entendemos como eles são processados no/pelo corpo, quando propomos outras formas de fazer as mesmas coisas, já estamos trabalhando os aspectos expressivos do corpo em movimento, mesmo que de forma ainda circunscrita a uma necessidade (matar a fome, a sede, o sono etc.).

De fato, todo movimento é – ou deveria ser – expressivo; o próprio movimento, em si mesmo, por si só, já é expressivo (Davies, 2003). As crianças pulam de *alegria*, batem os pés *de ódio*,

⁸ Rudolf Laban, no início do século XX, enfatizou em seu trabalho a importância de conhecermos os movimentos funcionais e sua oposição complementar aos movimentos expressivos. Impregnado de teorias artísticas de sua época, Laban concebeu e definiu essas categorias. Mesmo que hoje os conceitos de “expressão” e “expressividade” em arte estejam sendo problematizados por muitos artistas e teóricos da arte, as ideias de Laban podem ainda nos ajudar a compreender a dança em situação escolar. O movimento expressivo será aqui tratado como o movimento cujo sentido se processa na possibilidade de produzir significados no fazer e também na fruição artísticas. Manteremos a distinção proposta por Laban por estarmos apenas introduzindo esse tema na literatura pedagógica de ensino de dança.

se seguram *reticentes*, se chacoalham de *excitação* (*ibid*). Funcionalidade e expressividade são, a rigor, inseparáveis.

Nossos corpos em movimento têm um grande potencial expressivo, criativo, comunicativo. Laban, grande estudioso do movimento humano, dizia que “o movimento não é somente um fato físico, [...] é também um fato de significação variada em suas sempre mutantes expressões” (Laban, 1978, p. 146). O autor (*ibid*) continua, afirmando que:

o movimento [...] revela evidentemente muitas coisas diferentes. É o resultado, ou da busca de um objeto dotado de valor, ou de uma condição mental. Suas formas e ritmos mostram a atitude da pessoa que se move numa determinada situação. Pode tanto caracterizar um estado de espírito e uma reação, como atributos mais constantes da personalidade. (p. 20)

Para uma primeira conclusão, basta reiterarmos que o corpo em movimento não é um *veículo* de expressão, ele é a própria expressão de seres humanos que buscam e constroem sentidos o tempo todo. Como já vimos, somos nossos corpos e *neles* – e não com eles – nos expressamos.

Corpo e expressividade na dança

Podemos expandir esse conceito de expressividade e comunicabilidade intrínsecas ao movimento humano afirmado por Laban. No caso da escola, é seu papel social ir além da espontaneidade, da expressão intrínseca e/ou dita “inata” que o movimento é e proporciona. Podemos, em situações pedagógicas, estimular, propor e desenvolver situações em que os corpos das crianças não sejam entendidos e percebidos somente em seus aspectos funcionais (mesmo que expressivamente) e/ou autoexpressivos. Em situação escolar, podemos compreender os corpos em movimento de outras formas que não somente voltados para necessidades de *sobre-vivência* e/ou *com-vivência*.

Para ampliarmos e aprofundarmos as possibilidades de “expressividade funcional” e de “autoexpressão” é necessário que possibitemos e motivemos as crianças a criar, inventar, descobrir, experimentar e experienciar outras formas de *estar no mundo com seus corpos*; é necessário que sintam no corpo o prazer dessa inserção e de diálogos transformadores – e não reprodutores – com o mundo. Uma das possibilidades para que isso aconteça é engajarmos as crianças em atividades de dança, de arte.

Sabemos que os elementos dos movimentos funcionais e dos movimentos expressivos são invariavelmente os mesmos (Laban, 1978). Para que as crianças possam experienciar e viver seus corpos e movimentos de forma transformadora (quer em situação funcional ou dita expressiva), elas precisam *conhecer os sentidos dos movimentos*, só assim poderão realmente expressá-los (*ibid*). Laban dizia que é preciso uma atitude interna consciente para que possamos nos comunicar e nos expressar com nossos corpos em movimento. Trataremos disso no próximo capítulo.

Além de uma atitude interna caracterizada pelos impulsos de movimento colocada por Laban, vale a pena pensar também na atitude estética presente e necessária às proposições artísticas.

A atitude estética que a dança/arte propõe destitui o corpo em movimento de qualquer função ou propósito prático concreto, pragmático, funcional. Ou seja, não dançamos “para” nada: não dançamos “para” ficar mais calmos, “para” melhorar a coordenação motora, “para” relaxar, “para” compensar o corpo das atividades mais “sérias” (estudar Português ou Matemática, por exemplo) ou ainda, não dançamos “para” apaziguar a agressividade dos alunos.

A dança compreendida como arte tem *valor em si mesma*, não deveria “servir” a nenhum outro propósito. A dança/arte é em si expressão, participação e diálogo com o mundo sem que haja uma finalidade específica, um objetivo a ser alcançado no futuro; sem que devamos cumprir uma meta que não seja a própria fruição e experiência da arte. Mas então, para que dançar na escola, perguntariam os pragmáticos tecnicistas, os tarefeiros, os “funcionais”.

Esta é uma pergunta que há tempos permeia a educação brasileira. Se, supostamente, a dança/arte não “serve” para “nada”, para que incluir a arte/dança no currículo escolar? Esta também é uma pergunta que geralmente provém daqueles que aceitam passivamente o mundo como ele está: violento, injusto e feio.

Se não lograrmos sair dos finalismos, do pragmatismo, do tecnicismo, acredito, dificilmente seremos atores de transformação das dinâmicas sociais. Ao contrário, continuaremos reproduzindo o universo das relações tal qual ele se apresenta em nosso cotidiano. Com isso não quero dizer que não devemos ser “práticos” (dedicados ao fazer), que não devemos ensinar como o corpo em movimento funciona em nosso cotidiano. Com isso, não quero dizer que devemos “deixar rolar” as aulas de Arte sem orientação, planejamento, processos avaliativos. Muito pelo contrário. Quero dizer que a meta, o objetivo, o “resultado” não estão fora do próprio dançar, fruir dança.

Caso nossos corpos continuem sendo objetos de manipulação do sistema – via finalismos e funcionalidades desprovidas de expressão pessoal e coletiva –, caso nossos corpos em movimentos continuem afastados da possibilidade de uma expressão artística/estética, o mundo provavelmente continuará exatamente como está. É isso que desejamos? Estamos satisfeitos com os abusos de menores, com a proliferação das drogas, com a corrupção devastadora, com o desmatamento etc.?

Mas voltemos à dança na escola e à sua importância *em si* nos processos de ensino e aprendizagem das crianças pequenas. Conforme vimos, não dançamos “para”, nós... *dançamos*. Nessa linha de raciocínio, também não deveríamos assistir a espetáculos de dança “para” nada a não ser para vivenciar e fruir o que a arte da dança e seus artistas têm a oferecer nela mesma.

De fato, para que possamos fruir arte, a atitude *estética* é necessária – uma atitude que proporciona outras formas de ver, escutar, se movimentar, atuar, ler. Ao incentivarmos o fazer, a fruição e o compartilhamento da arte pela importância que ela tem em si em nossos corpos e em nossas vidas, nada mais do que isso, já estaremos construindo atitudes corporais também diferentes e diferenciadas nas redes de relações cotidianas das crianças. Não

dançamos “para” ler/estar o mundo, *dançando* nós podemos ler e estar no mundo (Marques, 2010).

A dança tem o potencial de abrir possibilidades de experiência corporal estética, e não somente “funcional expressiva”. De fato, “a dança pode ser considerada como *a poesia das ações corporais no espaço*” (Laban, 1978, p. 52) – [grifo da autora]. Destituído de uma finalidade, de uma função pragmática, de um objetivo a ser atingido fora da própria dança, o corpo que dança encontra tempos e espaços para ser vivenciado em sua integridade de ser e de estar em tempos espaços presentificados. Ou seja, dançando e fruindo dança adentramos outro universo de experiências corporais, as artísticas e estéticas.

O filósofo e pesquisador Celso Favaretto (2010) propõe a arte “como agenciamento de sentidos irredutíveis ao conceitual, outro modo de experiência e do saber” (p. 233). Para o autor, a arte são “acontecimentos de linguagem, sensações, percepções e afetos que se fazem nas palavras, nas cores, nos sons, nas coisas, nos lugares e eventos articulados [...]” (*ibid*) e que

funcionam como interruptores da percepção da sensibilidade, do entendimento; funcionam como um descaminho daquilo que é conhecido. Uma espécie de jogo com os acontecimentos, de táticas que exploram ocasiões em que o sentido emerge através de dicções e timbres nas formas não nos conteúdos, uma viagem pelo conhecimento e pela imaginação: são imagens que procuram captar o tipo de deslocamento da subjetividade promovido pelas obras da arte. (*ibid*, p. 232)

A dança em contexto escolar deveria possibilitar vivências desses acontecimentos artísticos e, sobretudo, a *compreensão* da própria arte – a compreensão corporal e intelectual⁹ dos sen-

⁹ Mesmo sabendo, como já vimos, que mente e corpo são um só, não se separam, conectados, “corponectivos” (Rengel, 2008), separei neste texto a compreensão corporal da intelectual por mera tradição, para que seja compreendida dentro de um referencial há séculos utilizado e introjetado pela maioria do professorado.

tidos construídos pelos artistas em suas escolhas de criação de objetos artísticos (no caso da dança de espetáculos, manifestações, performances).

Partindo desse olhar para a arte, os processos criativos pelos próprios alunos tornam-se vitais para que compreendam em seus corpos/mentes esses outros caminhos – os deslocamentos – para as leituras de mundo.

A dança, conforme já vimos, quando trabalhada como linguagem – e não como um conjunto de passos a serem ensaiados, repetidos, decorados mecanicamente e apresentados displicentemente – pode abrir caminhos para que cada criança seja protagonista em/de seu próprio corpo, de seus próprios movimentos, de sua própria dança, de sua própria vida, enfim. A dança, se compreendida como arte, linguagem e conhecimento tem o grande potencial de abrir canais para a expressividade da própria criança no universo da fruição e do fazer arte.

As vontades, querer, desejos e sonhos das crianças podem e devem se expressar corporalmente na convivência dialógica consigo mesmas, com os outros e com o meio em que vivem. As atividades de dança podem ser uma forma de concretizar e corporificar essas potências de ideias, visões, sensações e percepções de mundo. Vale sempre lembrar que somos quem somos em relação ao mundo: é o universo das relações *entre* nós e o mundo (pessoas, meios, objetos) que nos constitui.

Por essa razão, não podemos confundir a expressividade que se realiza na potência da criação e da fruição da dança/arte com a *autoexpressão*: ou seja, com o puro extravasamento de sentimentos, com uma catarse pessoal. Propostas de dança na escola que se realizam como pura expressão de sentimentos pessoais (catarse) alinhariam novamente o ensino de dança ao espontaneísmo, à psicologização da arte, conceitos estes já exaustivamente discutidos e trabalhados pela literatura pedagógica.

A pesquisadora Ana Mae Barbosa há décadas debate esta questão afirmando que “se a arte não é tratada como conhecimento, mas como ‘um grito da alma’, não estamos fazendo nem educação cognitiva nem emocional” (Barbosa, 1992, p. 13).

Podemos entender essa colocação de Barbosa para o universo da dança na escola lembrando que, por exemplo, colocar uma música e “deixar as crianças dançarem à vontade”, sem orientação, ou ainda sugerir que dançam “a alegria”, “a tristeza”, “o medo” que sentem, são formas de extravasamento emocional que nem sempre trabalham a compreensão de signos, a impregnação de sentidos, a incorporação da linguagem. Estas propostas “livres” e “espontâneas” podem ser também bastante arriscadas e comprometedoras do ponto de vista emocional e requerem preparo do professor para lidar com seus resultados.

Somente como adendo, pois não entrarei aqui nesta seara, muitas vezes, no intuito de que as crianças se “expressem livremente”, encontramos em muitas escolas propostas de dança sem orientação alguma. Isso pode levar ao imobilismo das crianças, ao vazio do sentido (Dançar o que? Como?), à vergonha da exposição, à farra.

Por outro lado, se não há direcionamento, proposta ou proposição diante do “vamos dançar” da professora, há sempre a possibilidade de as crianças dançarem o que conhecem e reconhecem como dança: por exemplo, as danças adultas da mídia ou ainda, não dançarem. Tanto no imobilismo quanto na reprodução acrítica de danças a criança não é protagonista, é uma mera réplica de um mundo adulto bastante questionável.

Mas voltemos à questão da autoexpressão e da expressão artística/estética. Em meu primeiro livro (Marques, 1999), discuto a questão do “*auto tudo*” a que a dança para/com crianças foi lançada nas últimas décadas. A dança para crianças que abarca a concepção de expressão pessoal (também chamada de dança criativa, referência a modalidade que vem do inglês “*creative dance*”) exorta

a possibilidade de um *autodesenvolvimento* da criança: autoexpressão, autoconhecimento, autolibertação, autocontrole, autoeducação. [...] a educação centrada no aluno é o que mais caracteriza os princípios educacionais desta modalidade de dança (Marques, 1999, p. 83).

Acho interessante uma pequena pausa para compreendermos historicamente como propostas de dança para crianças que valorizavam a expressão tornam-se/tornaram-se autocentradas, e, portanto, com proposta e caráter artístico/estético bastante comprometidos.

Um pouco de história¹⁰

Rudolf Laban, na Inglaterra, e Margaret H'Doubler, nos Estados Unidos, foram, no início do século XX, as influências mais significativas na criação e difusão dos discursos e práticas da dança em âmbito internacional e que até os dias de hoje – resguardadas interpretações regionais – tratam de unificar o ensino de dança para crianças. Embora nunca tenham trabalhado juntos, as justificativas educacionais destes dois autores são bastante semelhantes no que diz respeito à filosofia e aos objetivos de propostas de dança no universo infantil.

Tanto o discurso educacional de H'Doubler quanto o de Laban estão profundamente enraizados na filosofia da dança moderna do início do século XX: os ideais de expressão interior e emoção humana são entendidos como os princípios edificantes da criação artística. Em seus respectivos países, o tom maior do movimento modernista foi uma busca da autonomia do sujeito criador. A arte da dança curvou-se sobre ela mesma, construiu-se a partir da imaginação, da individualidade, dos processos capazes de adentrar a alma humana e comunicar-se com o universo transcendente.

Vale a pena fazermos um paralelo com o campo das artes visuais: na mesma época, a novidade, a inovação, as formas próprias do ser humano foram buscadas pelos artistas modernistas das artes visuais nas tribos indígenas, nas classes populares e nas crianças, símbolos de inocência, de pureza e de expressão livre de códigos predeterminados.

Descomprometidas com as convenções, com a ordem social, com a intelectualidade e com as academias, as crianças eram vis-

¹⁰ Trecho adaptado extraído do livro: Marques, Isabel. *Dançando na escola*. São Paulo: Cortez Editora, editado pela primeira vez em 2003, hoje em sua 6ª edição.

tas pelos artistas como “os detentores dos canais puros das forças primitivas de criatividade” (Wilson, 1990, p. 57). Recuperada pelos artistas, essa expressão supostamente ingênua da criança os ajudaria a expressar, em vez da aparência, a essência dos objetos. Consequentemente, “é o modernismo que detém a chave da ideia de que a criança poderia criar arte” (p. 53).

Embora não se tenham evidências de que os trabalhos artísticos quer de Laban ou de H'Doubler tenham sido inspirados e/ou baseados na dança da criança, no plano educacional essa concepção de arte aparece de maneira bem clara. Esses autores também acreditavam e defendiam a liberdade, a ingenuidade, a espontaneidade e sobretudo a naturalidade *a priori* contidas nas danças das crianças.

Para estes autores, a “expressão através da atividade corporal espontânea é tão natural na criança quanto respirar” (H'Doubler, 1977, p. x), ou seja, “a vontade *inata* da criança de fazer movimentos do tipo de dança é uma forma inconsciente de extroversão e exercício que a introduz ao mundo da fluência de movimento e fortifica suas faculdades *espontâneas* de expressão” (Laban, 1985, p. 12) – [grifo da autora].

Alimentados por estas ideias, o ensino de dança sugerido por Laban (1985) e por H'Doubler (1925, 1977) passaram a propor práticas pedagógicas que não “invadissem” a criança, ou que possibilitassem o desenvolvimento “natural” deste “artista que está dentro de cada um”. A infância não poderia ser destruída, e, pelo contrário, deveria ser preservada, como discute o pesquisador canadense Donald Soucy (1991).

Diretamente influenciado pelas ideias de John Dewey, Laban, na Inglaterra, propõe um ensino de dança no qual as crianças pudessem por si próprias “aprender fazendo” seus movimentos e danças “livres, naturais e espontâneos”. Laban

implorou às autoridades que substituíssem a ginástica por uma abordagem mais *natural* do ritmo e da harmonia para atingir através da *exploração livre* do movimento uma con-

fiança crescente no uso do espaço e dos relacionamentos do espaço. (Hodgson e Preston-Dunlop, 1990, p. 48) – [grifo da autora].

Similarmente, H'Doubler (1977) acreditava que

a inclusão da dança no programa de educação geral é uma maneira de dar *livre* oportunidade para todas as crianças *experimentarem* as contribuições que ela pode dar a sua personalidade em desenvolvimento e a sua crescente *natureza* artística (p. 59) – [grifo da autora].

Em outras palavras, em âmbito essencialmente pedagógico, o processo de ensino e aprendizagem passa a ser mais aprendizagem do que ensino. Ou, conforme aponta Dermeval Saviani (*in* Ferraz e Fusari, 1993) sobre essa tendência educacional, a pedagogia

deslocou o eixo da questão pedagógica do intelecto para o *sentimento*; do aspecto lógico para o *psicológico*; dos conteúdos cognitivos para os *métodos ou processos pedagógicos*; do professor para o aluno; do esforço para o *interesse*; da disciplina para a *espontaneidade*; do diretivismo para o *não diretivismo*; da quantidade para a *qualidade*; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para *uma pedagogia de inspiração experimental*, baseada, principalmente, nas contribuições da Biologia e da Psicologia. (p. 31) – grifo das autoras.

Este eixo pedagógico só veio a reforçar as ideias modernistas sobre a arte/dança da criança, tendo gerado e generalizado a crença no que hoje chamamos de “espontaneísmo”, “dança livre”, “dança criativa” no universo escolar. Ou seja, mesmo existindo o saber (ou os conteúdos) ele acaba sendo negado e suprimido por

muitos professores em contexto escolar. A supressão do saber tem como propósito não interferir no processo de criação supostamente “natural” dos alunos.

Ou seja, aquilo que “estaria de fora”, “além deles” (dos alunos) e que poderia estabelecer uma mediação na relação professor/aluno – o saber – acaba sendo excluído. Ao excluí-lo, funda-se a “expressão corporal”, a “autoexpressão” – e as modalidades ditas criativas de dança –, que são raramente consideradas dança, mas simplesmente *meios* para educação.

Embora os discursos de Laban (1985) e de H'Doubler (1977) valorizem a “expressão individual natural inata da criança”, os dois autores, que até hoje dão suporte teórico para elaboração de programas e projetos educativos em dança nas escolas do mundo todo, são bem explícitos no que diz respeito a estabelecer conteúdos a serem trabalhados com as crianças em aulas de dança. A meu ver, eles não defendem pura e simplesmente o “grito da alma” em sala de aula.

A “dança livre” almejada por Laban deve ser entendida como “uma técnica que é livre de modelos de estilos em particular, mas de maneira alguma caoticamente livre”. (Ulmann, *in* Laban, 1985, p. 117). H'Doubler, por seu lado, enfatizou em seus livros que a expressividade e a naturalidade almejadas em trabalhos de dança com crianças não significa um movimento sem forma, mas sim movimentos não estilizados, modelados, impostos de fora para dentro.

H'Doubler (1925) enfatizava que o trabalho da criança não pode ser considerado arte somente porque é expressivo, fazendo uma diferenciação entre a arte de dançar e a arte da dança. A autora (1977) acreditava que

“a dança na educação não existe somente para o prazer de dançar, mas através do esforço criativo em *dar forma estética à experiência* significativa espera-se que os alunos desenvolvam sua força criativa e, assim, melhorarem como *peçoas* – [grifo da autora].”

Poderíamos concluir que, influenciados direta ou indiretamente por Dewey, ambos os autores acreditavam, como Barbosa (1989) que “não há germinação espontânea na vida mental. Se ela [a criança] não receber a sugestão do professor, irá recebê-la de alguém ou de alguma coisa, em casa ou na rua, ou daquilo que algum colega mais vigoroso estiver fazendo” (p. 48).

Em conclusão genérica, vê-se que o conhecimento da linguagem da dança foi sempre fortemente enfatizado, tanto por Laban quanto por H'Doubler, nos processos de ensino e aprendizagem de uma dança “expressiva”. Isso afasta, definitivamente, a auto-expressão como caminho, meta ou vivência corporal das propostas destes autores.

Os processos históricos de produção e crítica ao ensino de arte para crianças nos mostram hoje que o respeito e o incentivo ao repertório individual de movimento do aluno, assim como aos seus processos de criação, não podem excluir o conhecimento socialmente constituído e historicamente produzido dos processos de ensino e aprendizagem de dança nas escolas.

Expressão, arte e sociedade

Sem, absolutamente, negar o valor educacional da dança no que tange à formação pessoal das crianças (caráter, personalidade, comportamento etc.), resta-nos indagar e discutir se, na sociedade atual, objetivos educacionais somente centrados no aluno ainda são interessantes e significativos tanto para as crianças quanto para a sociedade em que vivemos.

A criação de danças pelas próprias crianças é sem dúvida uma forma de sentir, de dizer e de significar quem são. Obviamente, os sentimentos e emoções das crianças estarão sempre presentes na fruição, na experiência e em suas composições se assim for permitido e incentivado.

A construção da arte, no entanto, lida mais com as visões, sensações e percepções das *relações eu/mundo* do que com os sentimentos e emoções pessoais de cada um. No corpo, com o corpo e pelo corpo a criança pode construir suas próprias formas

de dançar, construindo, assim, outros sentidos, outras formas de ser/estar no mundo. Ao darmos ênfase somente à autoexpressão, sem compreendermos a dimensão estética na/da arte, incidiremos novamente em propostas e proposições ingênuas (no sentido freiriano) de dança para crianças.

Susan Stinson (1995), educadora e pesquisadora na área de dança para crianças, afirma que “está claro que [...] a pedagogia da “dança criativa” [contribui] para manter não apenas o mundo da dança, mas o mundo geral tal qual são” (p. 87). Ou seja, a educação centrada somente na criança, as propostas de construção de sentidos eminentemente ligadas à autoexpressão, pouco conectam e/ou contribuem para que as relações criança/mundo sejam possíveis: são propostas que pouco contribuem para que qualquer tipo de transformação se realize.

A mesma autora (2010) propõe que o mundo, e isso inclui as aulas de dança, pode ser melhor do que realmente é. Não precisamos fazer as mesmas coisas que sempre são feitas, uma só pessoa pode fazer a diferença, completa. Stinson (*ibid*) ressalta que a transformação pode ser amedrontadora, especialmente quando temos certeza absoluta de que estamos corretos onde estamos, mas podemos também ser corajosos: como professores, precisamos nos manter flexíveis e, passo a passo, cruzar as fronteiras do desconhecido (*ibid*).

O universo da dança na escola, tal qual vimos discutindo neste livro, ainda é um grande desconhecido para a maioria dos professores de educação infantil; introduzir outros conceitos e ideias sobre a dança/corpo/mundo pode ser um pouco amedrontador. Muito do receio, do medo e da dúvida, creio, se estabelece pela falta de formação em dança da maioria dos professores de educação infantil: nossos cursos de Pedagogia ainda ignoram a arte – e, sobretudo, a dança – como integrante do currículo escolar.

A seguir, tento dar continuidade ao diálogo sobre ensino de dança, discutindo, propondo e levantando questões sobre propostas de dança na educação infantil. Obviamente este livro e estas pequenas dicas, exemplos e discussões não substituem uma formação contínua e presencial na área de dança – e nem tenho, absolutamente, essa pretensão. Mas espero que a dis-

cussão que se segue possa começar a iluminar alguns caminhos e a encorajar professores a realizar e/ou rever suas práticas de dança na escola.

QUADRO SÍNTESE

Vimos nesse capítulo que:

- conceitos de dança constituídos socialmente influenciam substancialmente formas de ensinar dança. Por isso é interessante mapear conceitos de alunos e professores;
- a dança é linguagem artística que tece relações de nexos (sentidos) entre intérprete, movimento e espaço cênico. A dança não pode ser definida somente como movimento, mas sim como uma rede de relações que inclui o movimento;
- em processos de ensino e aprendizagem da dança na educação infantil devemos priorizar a educação de corpos cênicos que saibam brincar (criar vínculos). A dança não é brincadeira, pois tem também a função de tecer relações estéticas com o mundo, mas a brincadeira deve estar sempre presente nos processos de ensino e aprendizagem da dança na educação infantil;
- repertórios de dança devem ser escolhidos com critério, ensinados com amplitude e lidos com clareza. Para isso é necessário que aprendamos os componentes da linguagem da dança. A dança não pode ser definida somente como repertório, pois ela é linguagem artística, ação sobre o mundo;
- é importantíssimo que as crianças se divirtam nas aulas de dança, mas a dança não pode ser definida como divertimento, pois é área de conhecimento;
- aprendemos a ler a dança dançando, olhando/apreciando, contextualizando e problematizando suas relações consigo mesma, com as pessoas e com a sociedade;

- a funcionalidade e a expressividade são diferentes aspectos do movimento identificados por Rudolf Laban e estão em constante fluxo nas possibilidades do ser humano;
- os signos da linguagem da dança podem ser aprendidos e incorporados de acordo com a funcionalidade e/ou a expressividade dos corpos;
- o que diferencia os aspectos funcionais e/ou expressivos do movimento são os diferentes sentidos atribuídos aos signos, componentes e campos de significação da linguagem da dança. ■

