



A dança nas práticas pedagógicas da Educação Infantil numa escola pública: Os saberes corporais integrados aos processos de aprendizagem

*Dance in the pedagogical practices of early childhood education in a public school:
Body knowledge integrated into learning processes*

Débora Sampaio Vidal de Barros¹

Alexandre Moraes de Mello²

Lara Seidler de Oliveira³

Resumo

Este artigo aborda uma pesquisa que teve como objetivo construir, desenvolver e analisar, com a participação ativa das crianças, uma proposta intitulada “A Dança da Vida”, composta por três práticas pedagógicas sobre o tema “Ciclos da vida vegetal e animal”, realizada através da corporeidade que se expressa nas vivências da dança, dirigida a uma turma de Educação Infantil de uma escola pública municipal do Rio de Janeiro, durante o período da pandemia de Covid. A metodologia adotada foi do tipo qualitativa, classificada como um estudo de caso, contemplando também, características de uma pesquisa-ação. Tomando-se como referência a educação para a liberdade defendida por Paulo Freire, consideramos relevante refletir sobre alguns aspectos relacionados ao corpo e à infância, questionando os processos de escolarização colonizadora no Brasil que teve o corpo como alvo de objetificação e exploração, para a partir disto repensarmos práticas educativas capazes de emergir e legitimar os saberes corporais. O trabalho com a concepção de dança defendida por Isabel Marques, enquanto área de conhecimento que permite uma percepção crítica e integrada do corpo e das suas múltiplas relações consigo, com o outro e com o mundo, facilitou a participação ativa das crianças na construção das práticas pedagógicas, como também favoreceu a abertura de espaços de escuta, criação, formulação de hipóteses e curiosidades, viabilizando a ampliação do conhecimento de si e do mundo.

Palavras-chave: Dança na Educação Infantil; Práticas pedagógicas na Educação Infantil; Corpo e dança na escola.

¹ Professora de Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, mestre em Dança na linha de pesquisa Dança-Educação (UFRJ), graduada em Pedagogia (UNIRIO) e Psicologia (USU), Pós-graduada em psicomotricidade (UCAM). E-mail: Deborasv2@gmail.com. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1806-9335>

² Professor Titular da UFRJ, Professor credenciado do Curso de Mestrado em Dança (UFRJ), Pós-doutor em Ciências da Educação/Cultura Infantil pelo Experice/Paris 13-Paris 8/Sorbonne Paris Cité, Doutor em Educação (USP), Mestre em Didática da Educação Física (UFRJ) e Pós-graduado em Psicomotricidade (IBMR). E-mail: alemoraesrj@yahoo.com.br. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0312-5725>

³ Professora do Programa de Pós-graduação em Dança UFRJ, Professora Associada do Departamento de Arte Corporal /DAC da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Doutora em Artes Visuais pela Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro, mestre em Ciência da Arte pela Universidade Federal Fluminense. E-mail: laraseidler@yahoo.com.br. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7688-0396>

Abstract

This article discusses a research project that aimed to build, develop, and analyze, with the active participation of children, a proposal entitled “The Dance of Life”, comprising three pedagogical practices on the theme “Cycles of plant and animal life”, carried out through corporeality expressed in dance experiences addressed to a Kindergarten class of a municipal public school in Rio de Janeiro in the Covid pandemic. Classified as a case study, the methodology adopted was qualitative but also included characteristics of action research. Taking as a reference the education for freedom advocated by Paulo Freire, we assessed some aspects related to the body and childhood, questioning the processes of colonizing schooling in Brazil in which the body was the target of objectification and exploitation. From this reflection, we designed new educational practices capable of bringing out and legitimizing the children's bodily knowledge.

Keywords: *Dance in early childhood education; Pedagogical practices in early childhood education; Body and dance in school.*

Introdução

O presente artigo trata da dança integrada às práticas pedagógicas na Educação Infantil, realizadas numa escola pública municipal do Rio de Janeiro, situada em um complexo de favelas, no ano de 2021. Especificamente, a pesquisa aqui abordada se desenvolveu durante o último subprojeto bimestral do ano letivo, integrante da proposta pedagógica denominada “A Dança da Vida”, que teve como tema “Ciclos da vida vegetal e animal”.

O contexto social em que ocorreu este estudo foi extremamente diferenciado. O Brasil e o mundo conviviam com uma das mais graves pandemias, com altíssimo risco de vida para as pessoas. A pandemia de Covid 19 afetou a todas as áreas, para além da saúde. A educação, em todos os níveis de ensino, foi extremamente impactada e passou-se a buscar alternativas para a realização de um trabalho de qualidade, tentando superar as imensas dificuldades que surgiram.

O objetivo da pesquisa tratada no presente artigo foi construir, desenvolver e analisar, com a participação ativa das crianças, uma proposta intitulada “A Dança da Vida”, composta por três práticas pedagógicas sobre o tema “Ciclos da vida vegetal e animal”, realizada através da corporeidade que se expressa nas vivências da dança,



dirigida a uma turma de Educação Infantil de uma escola pública municipal do Rio de Janeiro, durante o período da pandemia de Covid.

Para além de trabalhar o conteúdo sobre o tema “Ciclos da vida vegetal e animal”, procurou-se garantir o protagonismo das crianças e seus saberes corporais, através de atividades de dança, nos processos de construção de conhecimento em sala de aula.

Permitir a condução das crianças nas práticas pedagógicas em aulas, na aventura de experimentar, aprender e inventar o mundo com elas, pôs em questão processos discursivos, históricos e sociais que participam da constituição dos diversos olhares sobre corpo e infância, compreendendo o exercício de refletir sobre esse tema como parte da experiência que toca o corpo, gerando afetações, aprendizagens e transformações.

Ao longo desse percurso a dança passou a integrar as ações educativas experimentadas junto às crianças como uma área de conhecimento capaz de favorecer uma experiência estética que redimensiona o espaço-tempo da sala de aula, afetando e provocando inquietações, pensamentos e sentimentos, contribuindo para um modo autônomo e inventivo de estabelecer relações com o processo de conhecer.

Tomando-se como referência a educação para a liberdade (Freire, 1994), consideramos relevante refletir sobre alguns aspectos relacionados ao corpo e à infância, questionando os processos de escolarização colonizadora no Brasil. De acordo com Vergolino (2018), tais processos, muitas vezes ainda hoje, baseiam-se em uma padronização, inclusive na maneira de aprender no ambiente escolar. Na Educação Infantil isso se expressa, por exemplo, na expectativa de que todas as crianças sigam o mesmo ritmo de aprendizagem, desconsiderando suas experiências e tempos singulares, bem como na imposição de atividades com resultados estéticos uniformes, como a reprodução de desenhos prontos, moldes e pinturas com “limites” definidos pelo adulto. Além disso, práticas que exigem silêncio constante, filas rígidas e posturas corporais controladas evidenciam uma tentativa de normatizar os corpos, desestimulando a espontaneidade, o brincar livre e as múltiplas formas de expressão



infantil. Essas ações reiteram uma lógica colonizadora que busca homogeneizar subjetividades e restringir a diversidade de saberes e formas de ser e estar no mundo.

Esse movimento crítico contribui para ampliar a compreensão sobre concepções pedagógicas reguladoras dos corpos, oferecendo base para abordagens metodológicas descolonizadoras, inspiradas em conteúdos da dança, capazes de alargar as possibilidades de experimentação e aprendizagem dos corpos das crianças.

Procedimentos Metodológicos

A metodologia adotada neste estudo é do tipo qualitativa, classificada como um estudo de caso, mas que possui também características de uma pesquisa-ação.

Trata-se de um estudo de caso em função do conjunto de fatores específicos envolvidos na pesquisa. O estudo caracteriza-se pelo desenvolvimento de uma proposta pedagógica curricular denominada “A Dança da Vida”, para abordar o tema “Os ciclos da vida vegetal e animal” previsto no projeto político-pedagógico da escola. O principal destaque da proposta pedagógica foi a sua realização através da dança, com atividades corporais dançantes inspiradas na vida vegetal e animal e com a participação ativa das crianças. Outro fator relevante é que o trabalho de campo ocorreu sob as restrições impostas durante o período de pandemia de Covid 19.

Lüdke e André (1986, p. 17) afirmam que o interesse pelo estudo de caso “incide naquilo que ele tem de único, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes semelhanças com outros casos e situações”.

Ao mesmo tempo, estiveram presentes procedimentos de uma pesquisa-ação, uma vez que a proposta objeto da pesquisa era parte do conteúdo regular previsto no projeto pedagógico e ministrado por uma docente do quadro da escola, que atuou como professora-pesquisadora e que é uma das autoras do presente artigo. Para Thiollent (2000, p. 15) a pesquisa-ação fica caracterizada “quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação”



e que, simultaneamente, ocupa-se de “uma ação não-trivial, o que quer dizer uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida”.

No que se refere aos procedimentos éticos, tratando-se de uma pesquisa caracterizada como pesquisa-ação, o projeto foi autorizado pela escola e desenvolvido como parte do currículo da Educação Infantil da instituição, articulado ao projeto político-pedagógico vigente, que orienta as práticas educativas em consonância com os direitos de aprendizagem das crianças. Por se tratar de uma professora-pesquisadora, que esteve diretamente envolvida na proposição das atividades, os responsáveis legais pelos alunos e alunas foram diretamente consultados e concordaram com a proposta de utilizar a dança como estratégia pedagógica e investigativa, com o devido esclarecimento sobre os objetivos e metodologias adotadas. As crianças, por sua vez, foram sempre convidadas a participar das ações de forma livre e respeitosa, sem qualquer imposição ou obrigatoriedade, em conformidade com os princípios éticos da escuta e do respeito à infância. Ademais, todas as identidades foram rigorosamente preservadas ao longo do processo de escrita e divulgação deste artigo, optando-se, inclusive, por não incluir registros fotográficos das proposições, a fim de garantir a proteção integral da imagem e privacidade dos envolvidos.

O trabalho foi realizado numa escola pública de Educação Infantil, localizada em um complexo de favelas na zona norte do Município do Rio de Janeiro, dirigido a uma turma de Maternal I composta por 15 crianças na faixa etária de 2 a 3 anos de idade. As aulas totalizaram 44 sessões e ocorreram com a frequência de cinco vezes por semana, no período de 04 de outubro a 09 de dezembro de 2021.

Utilizou-se como instrumentos de pesquisa um diário para os registros sobre cada sessão, que incluíam falas, comentários, reações e perguntas das crianças, relatórios de planejamento e desenvolvimento das aulas, além de vídeos e fotografias.



A proposta pedagógica “A Dança da Vida”: a contribuição da dança nas aprendizagens da Educação Infantil

Descrevemos a seguir os aspectos relevantes da experiência desenvolvida, compreendendo os resultados obtidos, comentados em diálogo com a literatura da área, sobre a participação da dança em práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Com a pandemia mundial em curso, o que modificou os parâmetros de relacionamento com as crianças, o ano letivo teve início com uma estratégia de educação remota, feita principalmente através da construção de relacionamento com os responsáveis que recebiam semanalmente uma proposta de atividade através de um aplicativo virtual e tinham o compromisso de enviar evidências (fotos ou vídeos) da realização em casa, junto às crianças. Quando possível, considerando a dificuldade das famílias de acesso à internet, eram feitas chamadas de vídeo em uma tentativa de estreitar o relacionamento com os pequenos também.

Em maio, a unidade iniciou um modelo híbrido, que consistia no envio de atividades semanais para as famílias que optassem por continuar em casa e a elaboração de atividades presenciais com o grupo que desejasse estar no ambiente escolar.

Somente no último bimestre, foi que a presença na unidade passou a ser obrigatória para todos que estavam matriculados. Importante mencionar que de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996) até os 3 anos e 11 meses o espaço educacional formal é facultativo, somente a partir dos 4 anos é que a permanência na escola se torna obrigatória. Com isto, no ano de 2021, face a todo o contexto, a turma de maternal I recebeu somente 15 matrículas, quando o habitual em anos anteriores era em torno de 25.

Mesmo com a frequência obrigatória no último bimestre, o quantitativo diário nesta turma raramente ultrapassava o total de 10 crianças, em razão do protocolo estabelecido no local de permanecer isolado em caso de sintomas gripais da criança ou de um familiar de convívio próximo.



Toda essa conjuntura fez com que precisássemos criar estratégias de conexão dentro dos protocolos de segurança estabelecidos para evitar o contágio do Corona vírus (Covid-19). Durante esta trajetória, fomos compreendendo juntos, as estratégias possíveis diante da necessidade da construção de vínculo dentro de um modelo remoto, em seguida híbrido e por fim, totalmente presencial. Foi neste contexto cronológico em que o subprojeto “A Dança da Vida” aconteceu.

“A Dança da Vida”, objeto de estudo deste artigo, corresponde a um subprojeto de turma concebido com base nas experiências que se desenharam no coletivo do Maternal I, composto por 15 crianças e 3 adultos, no qual uma das autoras deste artigo atuou ao longo do ano de 2021 como professora regente. Houve na escola a construção pelo corpo docente de um projeto político-pedagógico anual intitulado “Sou natureza, sou criança, sou vida”, preparado com a expectativa de orientar todos os grupamentos na organização e mobilização de experiências relevantes no universo de cada faixa etária que constitui aquele espaço. Cada regente de turma, junto à sua equipe, tinha a responsabilidade de propor atividades alinhadas ao tema central do projeto, de acordo com o interesse das crianças.

Uma vez que, no começo do ano letivo o contato com as famílias era estritamente virtual, as propostas enviadas inicialmente foram em boa parte tentativas de conhecer um pouco mais as crianças e suas realidades. Notamos que uma quantidade significativa morava em casas com quintais compartilhados e conviviam com bastante árvores em seus entornos. Conseguimos, então, na sequência, propor algumas atividades com base no tema do projeto político-pedagógico, que tinha naquela ocasião, a natureza como principal mote. Cabe destacar que a natureza à qual nos referimos nesse contexto diz respeito a um recorte específico e cotidiano, tais como plantas, árvores frutíferas, pequenos animais, insetos, folhas, flores e elementos do ambiente natural com os quais as crianças mantinham relações sensoriais.

A dança já fazia parte de algumas proposições feitas para realização em casa com as famílias durante o período exclusivamente remoto como, por exemplo, observar o movimento das folhas que caem no quintal ou próximo de casa, dançar



esse movimento e, por fim, fazer um desenho do que vivenciou. Ou, mesmo no modelo híbrido, quando reuníamos em duplas, as poucas crianças presentes e propúnhamos que uma de frente para a outra, dançassem as músicas que eram tocadas e que tinham os animais como tema. Primeiro, uma delas criava e a outra reproduzia, depois trocavam o comando. Mas, foi no último bimestre, de modo inteiramente presencial, que conseguimos experimentar a dança em nosso cotidiano como nossa grande aliada na organização e elaboração de práticas pedagógicas que apoiaram na construção de diversas aprendizagens sobre si e o mundo, favorecendo um ambiente seguro e convidativo à criação, ressignificação, compreensão, imaginação, subversão e realização. Além de ter se configurado como uma valiosa ponte para consolidação de vínculo e afetos entre adultos e crianças na sala de aula.

Amparada então, pelo projeto político pedagógico anual da unidade e já tendo identificado o interesse das crianças pelos muitos mundos que habitam a natureza, foi decidida a utilização dos espaços ao ar livre da escola para assim observar a interação das crianças com o entorno e oportunizar experiências em um espaço com menos incidência de contágio. Foi neste cenário, que surgiu a curiosidade das crianças voltada para uma jaqueira, que ficava bem ao lado do prédio da unidade, e para os micos e passarinhos que passeavam por ela.

Todos os dias então, fazíamos nossa roda de conversa matinal debaixo dessa jaqueira e aproveitávamos para observar tudo o que se movia ali, com nossos binóculos mágicos, feitos com rolos de papel-higiênico. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a roda de conversa é uma oportunidade de diálogo e intercâmbio de ideias que considera a criança enquanto sujeito histórico, que se desenvolve nas relações (Brasil, 2013). Neste espaço elas podem ser autoras de seus pensamentos, narrar suas experiências vividas ou imaginadas, argumentar, fazer uso da linguagem de forma prazerosa, interagir, aprender com o outro e acessar diferentes pontos de vista.

Foram as crianças que apontaram o currículo que deveria ser desenvolvido a partir dali. Machado e Petit (2020) referem-se aos currículos que por séculos foram concebidos *para* o outro e sobre a urgência de assumir a atitude de conceber, edificar,



construir *com* o outro. Petit (2015), inspirada pela filosofia africana, nos ensina que os acontecimentos do cotidiano são primordiais para o conhecer/aprender. Desse modo, o corpo coletivo torna-se fonte inesgotável em que se estabelecem as diferenças, a pluralidade e os múltiplos jeitos de compartilhar conhecimento.

O compartilhamento das experiências coletivas em meio à natureza, nos conduziu a uma série de investigações e descobertas sobre o ciclo vegetal (da semente ao fruto), e mais tarde também, do ciclo animal (da lagarta a borboleta). O curso desta jornada deu origem à composição e realização de três práticas pedagógicas na Educação Infantil, que na pesquisa em pauta, foram organizadas e assim intituladas: “O corpo para conhecer, reconhecer e inventar mundos”, “A improvisação em dança na construção de saberes” e “A expressão artística como possibilidade de elaboração e comunicação de aprendizagens”.

Tais práticas foram sustentadas por um composto metodológico construído com base em muitas reflexões, parte delas já abordadas aqui, sobre corpo, infância, dança e aprendizagem, e foram inspiradas em alguns dos conteúdos da dança, sistematizados por Isabel Marques (1999) por meio de sua organização em textos, subtextos e contextos da dança, além da Teoria Fundamentos da Dança (TFD), de Helenita Sá Earp (1945). As três práticas pedagógicas citadas, integrantes do subprojeto “A Dança da Vida” e objeto desta pesquisa, serão detalhadas e analisadas nas próximas subseções.

O corpo para conhecer, reconhecer e inventar mundos

Em um dia rotineiro, mas não repetido, de experiências diversas compartilhadas à sombra da jaqueira, uma das crianças da turma, percebeu em um dos galhos da jaqueira um mico abrindo uma das jacas e exclamou com espanto: “tia, aquilo se come?!”. Foi então que iniciamos uma longa conversa sobre árvores frutíferas e as diferentes espécies de animais que se alimentam delas, incluindo nós, humanos.



Neste campo, começou a se desenhar a primeira prática pedagógica para aprendizagens que recebeu o título de “O corpo para conhecer, reconhecer e inventar mundos”. Somos semente, mas também somos terreno, germinamos, armazenamos, brotamos, florescemos, frutificamos, colhemos. Somos cheiros, sabores, cores e texturas. Somos movimento. Corpo em movimento.

A dança, de acordo com Isabel Marques (2011), é capaz de favorecer a construção de corpos críticos, relacionais, lúdicos e cidadãos. Quanto mais conhecemos e reconhecemos este corpo, mais estamos aptos a criar pontes relacionais e a inventar outros jeitos de ser e viver. Foi então, intencionando saber mais sobre quem se é no corpo, na natureza, no movimento, que foram propostas experiências lúdicas e sensoriais que pudessem abrir caminhos para a ampliação desse conhecimento.

A concepção ocidental eurocêntrica de corpo humano, o colocou historicamente em um cenário de poderes em disputa para fins de controle (Foucault, 1987). Com a colonização, a cultura europeia colocou-se como modelo único de humanidade, marginalizando, inferiorizando e negando cotidianamente outras formas de existir no mundo: “somos herdeiros de mentalidades decapitadas, as tradições ocidentais cultivam há tempos a má sorte de ter a cabeça deslocada dos corpos [...]. O corpo é meramente campo a ser disciplinado e normatizado sobre a vigilância do pecado” (Simas; Rufino, 2018, p. 93).

Pensar práticas pedagógicas libertadoras dos corpos na Educação Infantil, implica, portanto, imperiosamente, no compromisso com movimentos de descolonização (Rufino, 2023), capazes de friccionar processos de escolarização que historicamente nos coloniza, nos molda, nos formata e nos enquadra, para promover ações educativas emancipadoras dos corpos.

Tal compromisso conduz aos estudos do filósofo afroperspectivista Renato Nogueira (2019) sobre cosmosensação, conceito africano para se referir a uma forma de viver, explicar e sentir o mundo, capaz de incorporar os sentidos humanos, na relação com os demais seres do universo.



Sob a motivação e orientação desse saber, surgiu a oportunidade de desenvolver com as crianças uma prática pedagógica que pudesse valer-se dos sentidos humanos, para através dessas experiências encontrar novas percepções sobre si e sobre o mundo que nos cerca.

Isabel Marques (2011), em sua organização do que seriam os conteúdos da dança, elucida quais seriam os *subtextos da dança*, e defende a consciência corporal como um conteúdo desta área de conhecimento, alegando que o corpo que dança é o mesmo que atravessa ruas, apaixona-se, envelhece. Portanto, os saberes da dança estariam necessariamente atrelados aos aspectos perceptivos deste corpo que dança, às corporalidades de quem habita a sala de aula.

Fizemos a degustação de uma jaca colhida do pé, guardamos os caroços, que também são sementes. Dali, começaria um percurso de paciência, cuidado e constância que envolveria muitos dos nossos sentidos. Freire (2004, p. 72) denuncia “uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros”. Pensar corpo, implica pensar este corpo com o mundo, com a natureza que nos compõe. Partindo deste princípio, iniciamos o plantio das sementes de jaca. Todos nós, juntos, preparamos o solo, cuidamos do canteiro que estava abandonado e decidimos investir tempo e esforços no reflorestamento daquele espaço, ao mesmo tempo em que reflorestávamos nossa imaginação e conhecimentos.

Foram o cuidado e a atenção ao solo que permitiram às crianças encontrarem outras vidas naquele espaço, como as minhocas que, com seus movimentos de arejar a terra, nos inspiraram a dançar o movimento da vida.

A vivência sugerida envolvia a construção de dois túneis, um vertical e outro horizontal, feitos com materiais da sala (cadeiras, colchonetes, rolos grandes de espuma empilhados e um tecido preto no topo). No túnel horizontal viveríamos a experiência de rastejar como a minhoca e ao entrarmos na pilha de rolos de espuma, o túnel vertical, seria possível experimentar a sensação de estar em um buraco escuro, o que é bem comum no dia a dia das minhocas. Eles toparam. Construímos juntos os nossos cenários e iniciamos a brincadeira!



Nesta proposta foi possível contemplar *Subtextos da dança* (Marques, 1999) através dos diferentes estímulos à consciência corporal, bem como a Teoria Fundamentos da Dança (TFD) de Helenita Sá Earp (1945), a partir de algumas das ações contidas nos cinco *Parâmetros do corpo*, como por exemplo, rotação, translação, lateralidade, flexão, saltos, quedas, elevações, o uso das diferentes bases de apoio (de pé, joelhos, sentada, deitada), de diferentes trajetórias (definidas visualmente ou não), os acentos e impulsos nas variações de dinâmica, a busca pelo equilíbrio na exploração do eixo, e tantas outras.

Mesmo não nomeando todas as ações no desenvolvimento das propostas com as crianças, poder praticá-las nos oferecia maior entendimento das possibilidades do corpo na relação com o outro e o espaço, favorecendo a ampliação do conhecimento de si e do entorno através dos elementos constitutivos da dança.

A improvisação em dança na construção de saberes

Este mesmo trabalho envolvendo o ciclo vegetal nos permitiu desenvolver a segunda prática pedagógica para aprendizagens: A improvisação em dança na construção de saberes. Primeiro sem roteiros e, em seguida, utilizando como acordo prévio as etapas do ciclo vegetal (semente – árvore – fruto – semente) e depois, do ciclo animal (ovo – lagarta – pupa – borboleta). Duas canções nos serviram de inspiração, além disso, recursos como bambolês com fitas e um tapete sensorial compuseram o cenário das experiências. A cada dança novas descobertas e apreensões sobre o tema eram realizadas.

A música “Planta Bambolê” (Planta Bambolê, 2017), do grupo musical “Palavra Cantada”, surgiu em um momento de brincadeira com sementes ao ar livre entre as crianças e narra a experiência de uma semente que antes solta, agora com caule e raiz, busca novos meios de dançar sua existência. Foi solicitado que eles ouvissem a música e, como já era esperado, ouviram e logo começaram a dançar. Dançamos livres como sementes e enraizados como árvores. Cada um do seu jeito, improvisaram



suas danças, conduzidos pela música proposta e inspirados pelas imagens trazidas por ela.

Por alguns dias a música “Planta Bambolê” fez parte dos nossos momentos de cuidados com a terra. As crianças mostravam sempre muito entusiasmo e, então, foram sugeridas práticas de improvisação em dança com o uso de bambolês enfeitados com fitas coloridas. O objetivo neste momento era através da proposta, perceber o quanto temos de diferenças e semelhanças com o corpo-árvore. Encontrar novos equilíbrios, sustentações, apoios e bases para improvisar, enquanto buscava referências nos corpos dispostos na natureza: a árvore, a semente, as folhas, as flores e os frutos.

Kunz (1994) defende a dança enquanto linguagem presente no ambiente escolar através da improvisação por acreditar nesta ferramenta como um dos caminhos de desenvolvimento da personalidade, na medida em que seus estímulos proporcionam determinação e responsabilidade dos indivíduos, além disso, “proporciona a abstração de significados que o símbolo permite” (p. 168), configurando, portanto, um importante veículo de aprendizagem.

Diante de tantos engessamentos provocados pela estrutura escolar, poder desenvolver uma prática pedagógica pautada na improvisação em dança que tem por metodologia a experimentação sem modelos pré-estabelecidos (Saraiva-Kunz, 2003) e de maneira lúdica e prazerosa, favorecendo o desenvolvimento de habilidades e a construção de conhecimento sobre si e o mundo, tornou-se um princípio e uma forte estratégia para honrar o compromisso com ações que valorizam a experiência criativa e descondicionante no espaço da Educação Infantil.

A experiência de improvisação em dança como estratégia para construção de conhecimento encontrou espaço em um outro momento protagonizado por uma criança, que logo no começo de uma manhã chegou muito entusiasmada carregando uma lagarta sobre uma folha larga, com todo cuidado que conseguia, enquanto convidava seus amigos de turma para mostrar o que havia encontrado no trajeto de sua casa até a escola.



Conversamos sobre as transformações da natureza, sobre a capacidade da lagarta se tornar borboleta. Iniciamos um caminho de pesquisa sobre as fases dessa transformação e foi proposto que pesquisássemos também através de nossos corpos, dançando cada fase, inspirados pela versão de uma música do cancioneiro popular, que narra a comilança de uma lagarta até morar em seu casulo, formar suas asas e finalmente voar como borboleta. Estas foram as etapas dançadas de modo improvisado.

Logo no começo o acordo era apenas o de dançar cada uma das etapas, que neste caso coube como roteiro “da metamorfose do ovo da lagarta à borboleta”. Depois de algumas semanas uma outra criança nos contou de um episódio de uma série infantil conhecida como “Show da Luna” em que a personagem principal descobria que as borboletas sentiam os gostos pelos pés!

Mais uma proposta foi feita: a confecção de um tapete sensorial para também, experimentarmos o mundo a partir da sola dos pés. Juntamos materiais recicláveis como areia, caixas de ovos, canutilhos, plástico-bolha, lixas e algodões. Estabelecemos mais um acordo: o de improvisar nossas danças sobre aquele tapete, seguindo o roteiro das fases de transformação do ovo da lagarta à borboleta e, também, as impressões advindas da experiência sensorial que nos ajudava a mover criativamente pelo espaço, construindo ainda mais saberes sobre nós mesmos e o mundo que nos cerca.

A improvisação consta na sistematização feita por Isabel Marques (1999) como um dos itens que compõem os textos da dança, ou seja, configura uma das possibilidades de vivenciar a dança em si. Enquanto praticávamos a improvisação, exploramos os níveis, as rotações, os apoios e tantas outras possibilidades provocadas pela experiência. Os corpos das crianças, já acostumados à rotina dançante proposta pelas práticas pedagógicas em curso, sentiam-se confiantes para explorar possibilidades com mais autonomia e criatividade. Assim, a cada passo que dançavam, abriam caminhos de conhecimento sobre si mesmos, sobre tempos, tamanhos, formas, espaços e transformações na natureza.



A expressão artística como possibilidade de elaboração e comunicação de aprendizagens

Por fim, fomos atravessados pelo calendário de atividades ordenado pelo município, que orientava a realização de uma reunião com os responsáveis para oferecer uma devolutiva sobre os processos de aprendizagens das crianças. O evento gerou certa indignação entre os pequenos, já que, em tese, o evento deveria acontecer sem a participação deles. Esta mobilização fez nascer o desejo de organizar uma apresentação artística para que as crianças pudessem compartilhar o que estavam vivenciando em sala de aula, propondo uma forma autoral e poética de corresponder ao objetivo do encontro.

Foi proposto aos responsáveis um encontro final e combinamos com as crianças que, no encontro, faríamos uma apresentação de dança de modo que as famílias pudessem conhecer e participar nas nossas construções. Eles escolheram compartilhar a experiência de improvisação em dança sobre a metamorfose da lagarta. Iniciamos um processo de contextualização para realizarmos o que chamamos de improvisação assistida.

Neste caso, não se tratava de uma produção sequencial e lógica dos movimentos, não era uma apresentação de dança coreografada como nos moldes tradicionais, mas sim uma tentativa de compartilhar com os pais a experiência de uma dança que priorizasse a criação intuitiva e espontânea.

Além da improvisação em dança como *texto* (Marques, 1999) que possibilita experimentar e compreender melhor a linguagem da dança e seus processos, foi utilizado nesta prática o conteúdo de dança designado pela mesma autora como *contexto*, que considera os elementos sociais e culturais que circundam a experiência dançante.

O contexto foi assim se desenhando: A lagarta trazida por uma criança para a sala de aula motivou uma série de experiências dançantes que contribuiu para a ampliação do entendimento sobre o mundo que nos cerca, sobre nossos corpos e sobre diferentes elementos que constituem a linguagem da dança; O palco escolhido



para nossa apresentação foi o tapete sensorial, construído coletivamente e inspirado pelo conhecimento compartilhado de uma criança sobre as borboletas; E a nossa trilha sonora foi uma música do cancioneiro popular, também escolhida em grupo e que fazia parte do nosso cotidiano e do universo lúdico infantil. Cada parte que integrava esta apresentação de dança estava profundamente entrelaçada com o contexto vivido pelas crianças, dentro e fora da sala de aula.

Após muitas conversas cotidianas e experimentações sobre o que aconteceria naquele encontro, incluindo a possibilidade de serem vistos por outras pessoas da comunidade escolar, chegou o dia de viverem aquela experiência com suas famílias. As crianças se organizaram e uma após a outra desfilaram pelo tapete dançando as fases da lagarta enquanto uma música do cancioneiro popular era tocada e repetida. Logo, os responsáveis aprenderam a canção e começaram a cantar juntos com as crianças. Além disso, uma delas tomou a iniciativa de puxar a mãe pela mão para participar. A partir desse momento, todos nós, adultos e crianças, dançamos no tapete “a dança da vida”, aprendendo com as crianças infinitas possibilidades de sentir, dialogar, experimentar e incorporar saberes.

O documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelece como princípios estéticos, o da “sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (Brasil, 2013, p. 16). Este subprojeto e, em especial, esta última prática pedagógica analisada, permitiu vivenciarmos juntos, corpo docente, crianças e famílias, o potencial estético que a dança pode oferecer, ampliando a capacidade de perceber, organizar, compreender e expressar as diferentes sensações promovidas na relação corpo-mundo.

Outro aspecto importante foi que a experiência evidenciou, de forma sensível e potente, a importância do protagonismo das crianças nos processos educativos. Ao conduzirem com autonomia, criatividade e expressividade, as crianças romperam com uma lógica tradicional de escolarização, que historicamente têm tratado as crianças como receptáculos passivos do conhecimento, desconsiderando suas experiências, culturas e modos próprios de compreender o mundo (Vergolino, 2018). Ao reconhecer



as crianças como sujeitos críticos e criadores, abre-se espaço para práticas pedagógicas capazes de favorecer o diálogo, a escuta e a construção coletiva do saber, respeitando as múltiplas formas de ser, sentir e construir aprendizagens.

Conclusão e Considerações Finais

A tomada de consciência sobre o papel que se deseja exercer junto às crianças em sala de aula não é algo dado, ao contrário, precisa ser revisitada cotidianamente, pois as marcas de uma educação escolar repressora nos constituem, podendo comprometer por vezes, nosso olhar e caminhada.

Probst e Kraemer (2012, p. 13) discutem sobre o que classificam como formas sutis de produzir subjetividades ou, ainda, sobre os “modos de enquadrar as possibilidades do ser criança”. De acordo com os autores o espaço educacional institucionalizado, desde o princípio, busca sujeitar os corpos dos educandos a um modelo de conduta socialmente reconhecido e aceito.

Freire (2004) afirma que uma educação libertadora só é possível quando o educador oprimido reconhece as opressões em seu corpo e busca a humanização de si mesmo e dos outros. Encontrar as chaves que abrem algumas destas cercas que incidem não somente sobre os corpos das crianças, mas também sobre os adultos educadores, fez parte do processo de elaboração das práticas educativas emancipatórias compartilhadas neste trabalho.

O desenvolvimento do subprojeto “A Dança da Vida”, inspirado em conteúdos da dança, serviu como um exercício motivador em que foi possível perceber o prazer como parte fundante do processo de aprendizagem, despertando a autonomia e permitindo o protagonismo das crianças em um ambiente institucionalmente sujeitador, mesmo com os inúmeros desafios, tais como a necessidade do distanciamento dos corpos, a insegurança diante de uma pandemia ainda em curso, um calendário institucional rígido e impositivo, entre outros.



No caso estudado, compreendemos que construir uma proposta pedagógica com a participação ativa das crianças foi facilitada pela presença da dança em sala de aula, posto que, além de permitir enxergar um horizonte de possibilidades para desenvolver uma prática educativa prazerosa, frutiva e guiada pelos saberes dos corpos das crianças, favoreceu a abertura de espaços de escuta, formulação de hipóteses, elaborações e curiosidades trazidas por elas, viabilizando a ampliação do conhecimento de si e do mundo.

A proposta de ter a dança integrada às atividades pedagógicas previstas no projeto da escola mostrou-se bem-sucedida na sala de aula, facilitou o processo de construção de conhecimento e possibilitou o desenvolvimento de práticas educativas emancipadoras do próprio corpo, sobretudo, nas relações com os demais corpos que integravam o espaço escolar. O estudo demonstrou que na Educação Infantil, etapa de ensino em que o corpo e o movimento mobilizam intensamente os aspectos cognitivos, afetivos e sensíveis das crianças, as práticas pedagógicas integradas à dança têm um forte potencial para alcançar as aprendizagens previstas no programa curricular, até mesmo em períodos de exceção, como aquele em que ocorreu a última pandemia.

Referências

BÂ, A. H. ***A noção de pessoa na África Negra***. Tradução: Luiza Silva Porto Ramos e Kelvin Ferreira Medeiros. In: DIETERLEN, Germaine (ed.). Paris: CNRS, 1981, p. 181 – 192.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, SEB, 1996.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, 2017.

EARP, H. S. A dança como fator educacional. In: **Arquivos da Escola Nacional de Educação Física e Desportos**. Ano I, n. 1, outubro de 1945, p. 20-23. Rio de

Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica, Recife, v. 11, n. 1, 2025. ISSN: 2447-6943

Este artigo está licenciado sob forma de uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a publicação original seja corretamente citada.

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



Janeiro: Universidade do Brasil, Escola Nacional de Educação Física e Desportos, 1945.

FOUCAULT, M. Os corpos dóceis. In: **Vigiar E Punir: Nascimento Da Prisão**. Tradução: Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

KUNZ, M. C. S. Ensinando a dança através da improvisação. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 1, n. 5, p. 166- 169, 1994.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, A. F.; PETIT, S. H. Filosofia africana para afrorreferenciar o currículo e o pertencimento. **Revista Exitus**, Pará, v. 10, 2020.

MARQUES, I. Notas sobre o corpo e o ensino de dança. **Revista Caderno Pedagógico**, v. 8, n. 1, 2011.

MARQUES, I. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 1999.

NOGUERA, R. Infância em afroperspectiva: articulações entre sankofa, ndaw e terrixistir. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Brasília. n. 31, mai.-out./2019.

PLANTA bambolê. Intérprete: Palavra Cantada. Compositores: S. Peres e L. Tatit. In: BAFAFÁ. Intérprete: Palavra Cantada. São Paulo: Gravadora Independente, 2017.

PETIT, S. **Pretagogia: Pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral e Tradição Oral**. Contribuições do Legado Africano para a Implementação da Lei nº 10.639/2003. Fortaleza: EdUECE, 2015.

PROBST, M.; KRAEMER, C. Sentado e quieto: o lugar do corpo na escola. **Atos de pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 7, n. 2, p. 507-519, maio/ago. 2012.

RUFINO, L. **Ponta-cabeça: educação, jogo de corpo e outras mandingas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2023.

SÁNCHEZ CEREZO, S. (dir.), **Enciclopédia de Educação Infantil - Recursos para o desenvolvimento do currículo escolar** (Volume I). Rio Mouro: Nova Presença. 1997.



SARAIVA-KUNZ, M. C. **Dança e Gênero na Escola**: formas de ser e viver mediadas pela Educação Estética. Tese de Doutorado. Lisboa: FMH, Universidade Técnica de Lisboa, 2003.

SIMAS, L. A.; RUFINO, L. **Fogo no mato: a ciência encantada das macumbas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VERGOLINO, E. B. Escolas indígenas e escolarização colonizadora: uma abordagem a partir de escolas indígenas do Canadá e Brasil. **Ensino em Foco**, Salvador, v. 1, n. 1, 2018.

