

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS *CAMPUS* SOROCABA  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Vitória de Lima Floriano

**A INFLUÊNCIA DA DANÇA NOS CORPOS DAS CRIANÇAS  
PEQUENAS E NA CONSTRUÇÃO DE SUAS IDENTIDADES**

SOROCABA / SP

2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS *CAMPUS* SOROCABA  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Vitória de Lima Floriano

**A INFLUÊNCIA DA DANÇA NOS CORPOS DAS CRIANÇAS PEQUENAS E NA  
CONSTRUÇÃO DE SUAS IDENTIDADES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
ao curso de Licenciatura em Pedagogia da  
Universidade Federal de São Carlos *campus*  
Sorocaba para obtenção do título de licenciada  
em Pedagogia.

Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lucia Maria Salgado  
dos Santos Lombardi

Sorocaba / SP

2021



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA - CCPedL-So/CCHB**  
 Rod. João Leme dos Santos km 110 - SP-264, s/n - Bairro Itinga, Sorocaba/SP, CEP 18052-780  
 Telefone: (15) 32295978 - <http://www.ufscar.br>

DP-TCC-FA nº 19/2021/CCPedL-So/CCHB

**Graduação: Defesa Pública de Trabalho de Conclusão de Curso**

**Folha Aprovação (GDP-TCC-FA)**

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

**VITÓRIA DE LIMA FLORIANO**

**A INFLUÊNCIA DA DANÇA NOS CORPOS DAS CRIANÇAS PEQUENAS E NA CONSTRUÇÃO DE SUAS IDENTIDADES**

**Trabalho de Conclusão de Curso**

**Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba**

Sorocaba, 24 de junho de 2021

**ASSINATURAS E CIÊNCIAS**

Cargo/Função	Nome Completo
Orientador	Prof.ª Dr.ª Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi
Membro da Banca 1	Prof.ª M.ª Adriana Vilchez Magrini Liza
Membro da Banca 2	Prof.ª Dr.ª Mirza Ferreira



Documento assinado eletronicamente por **Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi, Professor(a)**, em 24/06/2021, às 12:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufscar.br/autenticacao>, informando o código verificador **0416628** e o código CRC **15F424B8**.

**Referência:** Caso responda a este documento, indicar expressamente o Processo nº 23112.011102/2021-21

SEI nº 0416628

Modelo de Documento: Grad: Defesa TCC: Folha Aprovação, versão de 02/Agosto/2019

Prof.ª M.ª Adriana Vilchez Magrini Liza

Prof.ª Dr.ª Mirza Ferreira

Floriano, Vitória de Lima

A influência da dança nos corpos das crianças pequenas e na construção de suas identidades / Vitória de Lima Floriano -- 2021.

34f.

TCC (Graduação) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi

Banca Examinadora: Mirza Ferreira, Adriana Vilchez Magrini Liza

Bibliografia

1. Dança. 2. Criança. 3. Corpo. I. Floriano, Vitória de Lima. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -  
CRB/8 6979

## RESUMO

FLORIANO, Vitória de Lima. *A influência da dança nos corpos das crianças pequenas e na construção de suas identidades*. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba, Sorocaba, 2021.

Este trabalho apresenta o resultado de uma pesquisa bibliográfica, que buscou compreender se o contato com a dança e o movimento expressivo influenciam os corpos das crianças pequenas e de que forma isso acontece. Buscando responder à questão-problema “Como a dança influencia os corpos das crianças pequenas e a construção de suas identidades?”, o trabalho é assim constituído: o Capítulo I traz um memorial que relata um pouco da trajetória da autora no que diz respeito ao objeto da pesquisa, contextualizando sua conexão ao tema. O Capítulo II aborda os conceitos de dança, de criança e infância que sustentam o trabalho, considerando a dança enquanto expressão no processo de descoberta e desenvolvimento de identidade cultural das crianças, bem como reflete sobre a inserção da dança na educação formal. Os resultados da investigação revelam que a dança influencia o desenvolvimento da identidade cultural das crianças no sentido de possibilitar a descoberta do corpo, o autoconhecimento e é capaz de ressignificar as experiências que as crianças vivem com o seu corpo. Foi verificado que a dança possibilita que as crianças estabeleçam relações entre seus corpos e o mundo que as rodeiam, traçando conexões entre as pessoas e a sociedade, formando sua identidade a partir do seu corpo, se colocando na comunidade de forma crítica.

**Palavras-chave:** Dança; Criança; Corpo; Identidade; Movimento.

## ABSTRACT

FLORIANO, Vitória de Lima. *The influence of dance on young children's bodies and on the construction of their identities*. 2021. Undergraduate thesis (Licenciatura in Pedagogia) – Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba, Sorocaba, 2021.

This work presents the result of a bibliographical research, which sought to understand if the contact with dance and expressive movement influences the bodies of young children and how this happens. Seeking to answer the problem-question “How does dance influence the bodies of young children and the construction of their identities?”, the work is constituted as follows: Chapter I brings a memorial that reports a little about the author's trajectory regarding to object of research, contextualizing its connection to the theme. Chapter II addresses the concepts of dance, children and childhood that sustain the work, considering dance as an expression in the process of discovery and development of children's cultural identity, as well as reflecting on the insertion of dance in formal education. The results of the investigation reveal that dance influences the development of children's cultural identity in order to enable the discovery of the body, self-knowledge and is capable of giving new meaning to the experiences that children live with their bodies. It was verified that dance enables children to establish relationships between their bodies and the world around them, drawing connections between people and society, forming their identity from their bodies, placing themselves in the community in a critical way.

**KEYWORDS:** Dance. Children. Bodies. Identity. Movement.

# SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	<b>8</b>
<b>2. CAPÍTULO I: MEMORIAL</b>	<b>11</b>
<b>3. CAPÍTULO II: A INFLUÊNCIA DA DANÇA NOS CORPOS DAS CRIANÇAS PEQUENAS E NA CONSTRUÇÃO DA SUA IDENTIDADE</b>	<b>18</b>
3.1 DE QUAL DANÇA ESTAMOS FALANDO?	18
3.2 CONCEITOS DE CRIANÇA, INFÂNCIA E CORPO.	20
3.2.2 OS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA CRIANÇA	24
3.3 A DANÇA E A EDUCAÇÃO FORMAL.	25
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>30</b>
<b>5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>33</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Compreender as questões relacionadas ao desenvolvimento integral das crianças é um assunto bastante complexo. Nesta pesquisa busca-se pensar e refletir, por meio de referenciais teóricos e documentais, a formação da identidade e da corporalidade na infância, através das experiências com a dança. O foco etário estabelecido para a investigação sobre essa descoberta do corpo ligada às explorações que as crianças vivem com o movimento está na primeira infância, mais especificamente, na criança pequena.

Pesquisadores das múltiplas infâncias e do desenvolvimento dos sujeitos já elucidaram a importância de compreender as questões corporais que as crianças carregam. Isabel Marques (2011, 2012) e Daniela Finco (2010), por exemplo, relacionam o desenvolvimento e reconhecimento do corpo como parte essencial da formação das crianças e salientam a importância de se ter um olhar crítico para as práticas que têm como objetivo essa área do conhecimento.

Quando pensamos nas múltiplas infâncias e definições de criança e de infância, as dicotomias entre natural/biológico e social/cultural se apresentam de forma forte. Do ponto de vista corporal, pode-se dizer que “O indivíduo age no mundo através de seu corpo, mais especificamente através do movimento.” (STRAZZACAPPA, 2001. p. 69), se entendermos o corpo, tanto infantil quanto o adulto, enquanto estritamente biológico, podemos cair na ideia de que ele não produz cultura e não é afetado pelo mundo, como, portanto, agiria sobre ele?

São inegáveis as questões biológicas, mas podemos dizer que “[...] atualmente a proposição de que nossos corpos são um entrelaçamento de vivências de tempos e espaços sociais já é quase um consenso.” (MARQUES, 2012. p.31). Nesse sentido, pensando que o corpo infantil estabelece relações tanto biológicas quanto culturais com o meio em que vive, a forma como o corpo é trabalhado e desenvolvido pode afetar diretamente as questões identitárias e sociais dos indivíduos.

Daniela Finco (2010) em sua tese de doutorado, diz que corpo e infância podem ser vistos enquanto fenômenos complexos da relação entre natureza e cultura, sendo que “A forma como as crianças vivenciam os seus corpos é, portanto, um elemento importante pelo qual as crianças criam ativamente as suas identidades.” (FINCO, 2010, p. 34). A autora continua ainda ressaltando que “O corpo se torna um recurso fundamental para fazer e quebrar a identidade, precisamente porque, assim como esta última, ele é instável.” (FINCO, 2010, p. 34). Portanto,

o desenvolvimento e a construção da identidade acontecem de forma diretamente ligada às experimentações do corpo. Existem, nessa discussão, diversas variáveis, como as questões relacionadas ao gênero homem/mulher por exemplo. Mas neste trabalho abordamos o assunto do ponto de vista da dança. Baseando nas pesquisas de estudiosos do corpo e da infância, especialmente de Márcia Strazzacappa (2001 e 2018), Isabel Marques (1990 e 2012) Daniela Finco (2010) e Klauss Vianna (2018), considerando as proposições de corpos de Laban e Michel Foucault (1987) foi questionado, como problema principal desta pesquisa, o seguinte: de que maneira o contato com a dança influencia a construção das identidades e as questões corporais das crianças pequenas?

Para além dos referenciais teóricos, essa pesquisa se justifica também nas experiências e questionamentos pessoais de um corpo que vivenciou a dança já na infância e que dialoga desde então com as questões corporais de maneira íntima. No capítulo denominado "Memorial", há um breve resgate histórico pessoal que permite localizar de onde esse escrito parte e se localiza no espaço tempo, assim como quem é o sujeito que o escreve. O olhar para si, permite reflexões acerca dos modos de interpretações e razões que nos fazem hoje as pessoas que somos. Por isso, iniciamos os devaneios com a lembrança do corpo dançante que hoje queremos analisar.

Já no capítulo II, abordamos o conceito de dança, iniciando com um recorte histórico baseado principalmente nas pesquisas de Lenira Rengel e Rosana Van Langendonck (2006), que nos mostram os caminhos e desenvolvimento das danças. Desde as danças rituais, que buscavam adorar os deuses e/ou figuras místicas, sempre cheias de significados e magia, até o tecnicismo do ballet clássico e o surgimento do ideal de corpo dançante. Considera-se importante reconhecer a história da dança para então significá-la e pensar em como sua prática afeta cada indivíduo. Nessa parte do escrito, definiremos então o significado do termo “dança” aplicado durante toda a reflexão e que, mais adiante, será debatido em suas mais diversas vertentes. Para essa definição, faz-se uso das proposições de Isabel Marques (2011, 2012) e Klauss Vianna (2018), dialogados e refletidos para a construção da conceituação de dança enquanto expressão, forma de vida e corporalidade, não se limitando à dança cênica, isto é, à dança que tem como intuito ser apresentada a um público, aquela que é “[...] levada ao teatro ou outro lugar que o substitua, como uma praça ou parque, com a intenção de ser apresentada para um público.” (RENGEL e LANGENDONCK, 2006. p. 3).

Mais adiante, são apresentados, de forma dialogada, os diferentes conceitos de criança, infância, corpo e identidade. Partindo das ideias de Anete Abramowicz, Diana Levcovitz e Tatiane Cosentino Rodrigues (2009), busca-se entender a criança e a infância para além das

definições meramente cronológicas e legais, mas como um ser presente, sem ser baseado no vir a ser. Entendendo a criança enquanto sujeito atual e ativo, que aprende e se desenvolve na relação entre natureza e cultura. Destaca-se então a relação do desenvolvimento das crianças e sua relação com o corpo e a experimentação. É a partir dessas definições que se inicia o diálogo acerca da possível influência da dança nos corpos infantis, isso porque, segundo as autoras, a criança se desenvolve a partir da exploração e experiência, e ambas se dão através de seu corpo. Portanto, a criança descobre o mundo, além do intelecto, através do seu corpo (STRAZZACAPPA, 2018). É nesse sentido que se discute a construção da identidade pelas crianças pequenas e ressalta-se que, se o corpo se mostra de forma tão importante na construção da identidade dos sujeitos, o corpo que tem contato com a dança pode apresentar características positivas e negativas de acordo com a sua experiência.

No próximo subtítulo, dá-se início à discussão acerca da relação entre infância e dança partindo dos estudos da dança na educação formal. Salientando que, embora a dança não possa ser resumida a movimento, visão que será grandemente defendida durante esse trabalho, não é possível negar que, para as crianças pequenas o movimento é muito importante e desejado. Segundo Isabel Marques (2012), as crianças pequenas, em sua maioria, desejam estar “[...] em movimento grande parte de seu tempo; não são as palavras, mas, sobretudo, seus movimentos, que dão sentido a suas atividades, necessidades e desejos cotidianos de relações significativas.” (MARQUES, 2012. p. 77). Portanto, para compreender o papel da dança, enquanto expressão, é preciso olhar para o movimento corporal das crianças. É essa a proposta do capítulo, compreender as influências da dança com as crianças partindo de seus movimentos, corporalidade e experiências, baseando-se principalmente nas pesquisas de Isabel Marques e Márcia Strazzacappa.

Contudo, este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que é resultado de uma pesquisa bibliográfica, com enfoque qualitativo e apresentado aqui nesse texto, busca dialogar com os autores e refletir acerca do ensino de dança enquanto ferramenta para reconhecimento do corpo e desenvolvimento crítico da corporalidade das crianças, identificando as influências da dança na construção da identidade dos indivíduos, focando no ensino de dança no ambiente escolar.

## 2 CAPÍTULO I: MEMORIAL

“Atravessados pelas referências dos grupos sociais aos quais pertencemos, em tempos e espaços históricos, vamos nos apropriando de modos de ser, pensar e sentir, formas particulares de significar o mundo; por meio de experiências, hábitos e valores compartilhados com eles, vamos nos formando esteticamente, constituindo repertórios vivenciais e socioculturais que abrem ou fecham as possibilidades de inventarmos formas, cores, sons, gestos, histórias, de imaginarmos e de reinventarmos a própria existência. Como diz Veia Vecchi (2013), o estético é um processo de empatia, é o contrário da indiferença e é ativador da aprendizagem. Tramadas na relação com outros significativos, as experiências com a arte, a cultura e a natureza, penetrando a pele, olhos, ouvidos, olfato, paladar, podem afetar todos os sentidos e, dessa maneira, contribuir para romper a indiferença e reafirmar a vida.” (OSTETTO, 2018, p. 168)

Quando me pego olhando para o eu de anos atrás e a ideia de estética de Luciana Esmeralda Ostetto (2018), começo a divagar em cada detalhe de minha existência que me trouxe hoje até aqui. Cada pessoa que um dia conheci, obras de arte que um dia apreciei, cada movimento e experiências que coadjuvaram minha história e fazem parte do meu ser.

Ora, como iniciar, então, este escrito sem antes entender os caminhos que instigaram as indagações e proposições aqui expostas? Ostetto e Kolb-Bernardes (2015), nos mostram como o ato de narrar algo já vivido proporciona um reconhecimento do sujeito, de suas próprias histórias, caminhos e sensações, possibilitando rever e significar as experiências que, segundo elas, nos fazem pensar o que fomos, o que somos e o que estamos nos tornando. “Pelo trabalho da reflexão, no tramado de relações percebidas, a construção de significados em torno de novas rotas que se anunciam é potencializada.” (OSTETTO e KOLB-BERNARDES, 2015. p. 164). Reservo, então, este primeiro capítulo, para as lembranças de um corpo dançante que há muito tempo, consciente e inconscientemente, tenta entender a ligação do seu corpo com o universo. Não sendo, no entanto, uma descrição linear ou cronológica, mas sim uma contextualização das minhas sensibilidades, histórias e marcos que constituem o meu ser em diversos aspectos e momentos da minha existência.

Parafraseando Mário Quintana, não há nada como um pé depois do outro. As idas e vindas da vida que às vezes até de forma irônica me moldaram e continuam moldando, me fazendo entender os questionamentos a partir das minhas experiências. Vale iniciar dizendo que, eu morava em uma cidade do interior de São Paulo, e nela morava em um bairro rural. Farei uso de uma redundância para dizer que cresci no interior do interior. O significado de cultura se resumia a obras de artes daqueles artistas famosos, que ninguém nem sabia falar o nome. Em alguns fragmentos da minha memória, me vem à cabeça um vizinho, bem mais velho do que eu, que na época queria fazer teatro. Eu nunca tinha assistido a um teatro, mas lembro de meu pai, um nordestino que veio para São Paulo em busca da “vida melhor” com pouco

estudo e muitos anos de trabalho manual, dizendo “mas vai sobreviver de que? Teatro é brincadeira de rico, não enche barriga.”. Eu não sabia na época, mas experienciaria o teatro muitos anos mais tarde, pois surpreendentemente, minha mãe decidiu que iria colocar as filhas no balé.

Não me recordo como foi iniciar na dança, eu tinha 3 anos quando minha mãe me levou para fazer uma aula experimental. Como foi essa aula, eu não sei. Mas sei que foi suficiente para não querer mais sair. Também me recordo muito pouco da minha primeira apresentação, que só aconteceu alguns anos depois, quando minha mãe conseguiu se organizar financeiramente para comprar o figurino, aquela fantasia que ela guardou durante anos e anos e exibia orgulhosamente como “a primeira fantasia de balé das minhas filhas”.

Foi no balé que tive o primeiro contato com o movimento coreografado, com a dança clássica e conseqüentemente com a arte. Me recordo muito bem dos sentimentos e dos significados que a dança trazia para o meu convívio na minha infância na escola, em casa e no balé. Dançar era o meu momento de magia, onde tudo era possível. Eu viveria essa sensação algumas outras vezes durante minha curta existência, como quando aprendi os prazeres da leitura no auge dos meus 6 anos de idade ou quando sonhei em ser uma bailarina que toca violino e dança ao mesmo tempo lá na casa dos 10 ou 11 anos.

Dançar foi a porta de entrada para as diversas vivências que surgiram em minha vida. Hoje, prestes a me formar como pedagoga, olho para minhas relações e consigo distinguir como ter contato com essa arte moldava e de certa forma até ditava as minhas relações sociais. A dança me fez entrar em um mundo bem distante da minha escolinha no bairro rural, mesmo que na época eu não tivesse consciência disso.

Eu era a única na escola que fazia balé, e eu era a única na academia de ballet que estudava em escola pública. Parecia que vivia em dois mundos completamente diferentes. Na escola, eu adorava a atenção que recebia: os professores pediam para eu dançar em todos e quaisquer eventos (assim o fazia, com muito gosto), as crianças achavam o máximo conhecer uma “bailarina” e pediam para eu ensinar passos que eu nem fazia ideia de como fazer. Isso me fez adorar ter a atenção, ser, de certa forma, “especial”.

Já na academia, eu era apenas a filha da secretária, isso porque, poucos anos após iniciarmos no balé, minha mãe conseguiu o emprego e a bolsa para que eu e minha irmã pudéssemos continuar a dançar. E isso me fez passar quase metade do tempo de infância naquele ambiente. Eu amava ir para lá, eu amava as aulas de balé, e quando ganhei a bolsa para fazer também as outras modalidades que eram ofertadas (sapateado americano, sapateado irlandês e *jazz*), parecia que eu tinha ganhado na loteria. Foram longos e deliciosos anos saindo

correndo da aula de sapateado para pegar o último ônibus e ir embora com minha mãe e minha irmã.

Na dança eu conheci os prazeres de muitas outras artes, mas a primeira, foi a música. A gente escuta música por quase toda nossa vida, mas senti-la é uma coisa totalmente diferente. Quando sentimos as melodias, a letra, o tempo e cada detalhe da canção, ela fica marcada na memória. Como a música de uma das minhas apresentações, por exemplo. Dançamos a versão instrumental, mas a música com letra tocava antes no solo de uma bailarina mais velha. Assistia aquele solo ali, da coxia. Não me recordo quem cantava, quem tocava, ou sequer o nome da música, mas lembro dos trechos e dos movimentos que os acompanhavam, “*os sonhos mais lindos, sonhei. De quimeras mil, um castelo ergui.*” O “quimeras mil” só vim a descobrir alguns anos mais tarde, não era a letra que chamava a atenção. Era a melodia. A gente ficava ali, assistindo ansiosas da coxia, a bailarina que rodava ao som de uma canção tão linda. Consigo ainda visualizá-la levantando os braços alongados, andando pelo palco, girando, se movimentando lindamente. Tudo era perfeito, parecia que ela tinha a conexão perfeita com quem estava cantando e elas se completavam. É engraçado pensar que não lembro um passo sequer da coreografia que eu dancei, mas consigo reproduzir, talvez exatamente, os movimentos iniciais daquela bailarina aos olhos da criança de 7 anos que assistia da coxia. Ali, se qualquer um me perguntasse a famigerada frase “o que você quer ser quando crescer”, eu ia responder que queria ser igual a ela. Descobri ali que sempre iria visualizar uma conexão entre a música e o movimento.

Enquanto crescia, dividia minha vida entre a realidade e o mágico dos espetáculos, o imaginário e a dança. Eu me sentia orgulhosa em subir no palco, em dançar. E não precisava ser o palco de um teatro, podia ser a roda de amigos na escola, a sala de aula ou a sala de casa, desde que tivesse pessoas ali só para me assistir. Mas tinha também o outro lado, o lado telespectador, mas não da plateia, mas da coxia. A coxia era especial para mim, eu amava ficar ali, assistindo de lado as pessoas. Ouvir a música que tocava e, ao mesmo tempo, também ouvir os ruídos das pessoas. Quero dizer, quando a ponta da sapatilha da bailarina toca o chão, faz um som, um som único.

Quando você se ajoelha, se abaixa, gira, se move, quando você dança, para além da música, seu corpo produz sons diferentes. Sons que, na sua maioria, não dava para ouvir da plateia, é por isso que eu gostava da coxia. Eu conseguia ouvir os vestidos rodando, os corpos se tocando. Gostava de ver a feição das pessoas quando terminavam sua apresentação, quando saíam dos holofotes, quando já não havia mais público. Quando eu estava no palco, eu amava

terminar e olhar a forma como os outros também estavam me assistindo. Descobri que nosso corpo pode produzir som. Não me surpreende ter me apaixonado pelo sapateado logo depois.

Nesse caminho de sons, gestos e imaginação, iniciei uma nova, e infelizmente breve, paixão: o violino. A música clássica já fazia parte dos meus dias no balé, mas foi quando iniciei meus estudos com o violino que vim a conhecê-la em suas nuances. O som que saía do instrumento era lindo. Eu queria dançar e tocar ao mesmo tempo. Eu amava as aulas, amava aprender as notas. Tinha uma beleza na música que me fazia lembrar a dança e, tinha uma beleza na dança que me fazia lembrar a música. Era a combinação perfeita. Eu me sentia livre, leve, me sentia incrível.

Sonhava em me tornar uma artista. Eu tinha certeza que esse era o meu futuro. Eu sonhava também em ter um violino só para mim. Porque minha mãe não tinha dinheiro para comprar um e eu usava o instrumento que a “Casa da cultura”, uma instituição pública que existia na cidade onde morava, disponibilizava, mas não podia levar ele para casa, só podia usar lá. Que pena. Não me recordo exatamente quanto tempo eu participei dessas aulas, mas tive que abandoná-las por questões organizacionais (mudaram o horário dos encontros e o ônibus não chegava a tempo). Nunca mais toquei um violino. Mas a música clássica continuou comigo no ballet. Eu gostava de brincar de tentar adivinhar os instrumentos. Errava todos e tinha um péssimo ouvido para isso. Às vezes, quando dançava, gostava de fechar os olhos. Parecia que, assim, de olhos fechados, eu conseguia flutuar. Já não tinha controle e quem me movia era só a música.

Simultaneamente a dança e a música, também conheci o teatro, e me encantei de novo. Primeiro, como espectadora. Eu amava ver as pessoas no palco, as formas e os jeitos. Achava que as maneiras como elas agiam e atuavam eram, de certa forma, uma dança. Eu via a dança em tudo, eu imaginava as trilhas sonoras, os movimentos, às vezes rápidos, às vezes calmos, às vezes fortes, às vezes longos. Mesmo nas minhas brincadeiras, sempre imaginava como ia ser cada movimento. Comecei a participar de teatros na igreja. Eu não frequentava a igreja, mas estava em todos os teatros. Sempre era a noiva da quadrilha, amava quando decidiam que além da dança ia ter também uma mini encenação.

Eu era inquieta, bem inquieta. “Para de pular”, “para de bater o pé”, “senta”, eu ouvia isso o tempo todo. A escola era exatamente assim. A instituição que tenta domesticar nossos corpos era uma dificuldade para mim. Eu fugia, ou tentava, desta realidade quando eu lia livros. As histórias me levavam para outro universo, eu conseguia imaginar todos os personagens, suas vestimentas, seus gestos, suas formas. Era como um teatro dentro da minha cabeça. Eu conseguia ler e imaginar como seria se eu transformasse os momentos da história em dança.

Que música seria? Esse seria um ballet, mas aquele com certeza seria um sapateado! Eu me divertia lendo. E era o momento em que, ao invés de pedirem para eu parar, as pessoas elogiavam e contavam sobre os benefícios da leitura. Minha mãe, que teve negado seu direito à escola ainda muito nova, achava aquilo o máximo e comprava vários livros baratos que encontrava por aí.

Olhando para trás, me pego pensando em como o movimento, o corpo e o espaço eram figurinhas constantes e fundamentais nas minhas vivências. Fugia das artes plásticas, mas me deleitava nas artes corporais. Isso porque, sempre considerei ter zero talento para criar qualquer coisa com argila, massinha ou qualquer outro material, nem me arrisco a falar sobre desenho e pintura também. Parece que essas eram as únicas coisas onde eu não conseguia ver movimento, não conseguia escutar música. Hoje, revendo esses sentimentos, penso também que a minha exposição a esse tipo de arte era basicamente a escolar. Talvez isso tenha influenciado um pouco a criação desse distanciamento com as artes plásticas. Parece que enquanto eu mergulhava em uma parcela artística, só colocava as pontas dos pés no que se relacionava com as plásticas.

Assim foi se desenrolando minha infância e grande parte da minha adolescência. Com o tempo comecei a trabalhar como professora de balé, ainda na minha adolescência, ajudava com os pequeninos. Na época, não tinha a mínima ideia de reconhecimento do corpo que viria a ter anos mais tarde, finalizando a graduação em Pedagogia. Cresci e me desenvolvi em meio a dança. Foi uma delícia. Nem sempre tão perto, já que em alguns momentos a escola me cobrava mais do que eu queria e mesmo que a dança fosse a minha maior prioridade, para minha mãe a escola sempre fora a primeira necessidade. Nesses momentos em que parecia ter a dança um pouco mais distante, a música entrava mais fortemente em cena. Aliás, não havia música que eu escutasse que não me desse vontade de me movimentar. Fui do clássico ao MPB; do MPB ao Rock; do Rock ao Pop; do Pop de volta ao MPB. E assim fui trilhando meu caminho.

Enfim, realmente, o corpo sempre foi arte para mim. Sempre foi expressão, experiência, sensação. Que isto está ligado ao que me tornei é claro, mas o que busco saber é exatamente em quais entrelinhas do meu ser isso se manifesta. Talvez em todas. Porque eu continuo vendo movimento nas coisas, continuo sentindo e ouvindo os ruídos, continuo achando os corpos, arte.

No início de 2019 me matriculei na disciplina obrigatória do curso de Pedagogia “Educação, Corpo e Movimento”. Minhas expectativas em relação a essa matéria eram extremamente altas. Felizmente posso falar que não me decepcionei em nada. Foi muito interessante reconhecer que vários processos que tanto me incomodavam durante o meu percurso escolar tinham razão e objetivo para terem acontecido.

No contexto desta disciplina, estudando a obra “Vigiar e Punir” de Michel Foucault (1987), pude refletir sobre o ato de a escola ter, dentre suas funcionalidades, a tarefa de nos enquadrar e moldar de acordo com as necessidades da sociedade. Além disso, pude pensar sobre quanto os estereótipos de gêneros que existem na sociedade influenciam no desenvolvimento do corpo e do movimento em cada indivíduo. Foi encorajador perceber esses aspectos e pensar que, de certa forma, podemos agir de forma diferente com os nossos alunos, nossas crianças e com as pessoas a nossa volta.

Enquanto pedagoga, é importante saber qual é o papel do corpo e do movimento dentro da educação, é importante refletir sobre o que se espera da escola para que possamos trabalhar na busca por meios de mudar ou, ao menos, amenizar esses mecanismos que nos deixam tantas marcas.

As oficinas de educação somática, da Técnica Klauss Vianna, dança educativa de Rudolf Laban, brincadeiras e jogos durante a disciplina foram sensacionais. Cada uma foi única. A sensação, os sentimentos, a vibração dentro da sala eram incríveis, além de ser uma ação em conjunto, no coletivo, particularmente serviram muito para meu autoconhecimento e autorreflexão. Só aumentaram a minha vontade, que já não era pouca, em adentrar esse mundo da educação do corpo e de suas relações.

Não poderia deixar de falar também da nossa visita ao quilombo Cafundó.



**Figura 1:** “Conhecendo as danças do Quilombo”. Foto-ensaio com fotografias do acervo da professora Lucia Lombardi. Educação, Corpo e Movimento. 09/05/2019.

Que noite linda. No quilombo Cafundó, me senti acolhida e abraçada, dançando jongo e samba de roda com os moradores. A sensação de estar ali, participar da roda e ouvir o tanto de história e conhecimento que aquelas pessoas têm para nos passar era indescritível. Foi algo que guardarei para sempre dentro do meu coração e da minha alma, esperando poder revistar o quilombo com mais e mais frequência.

Essa disciplina foi um separador de águas dentro da minha formação, foi onde me encontrei e onde enxerguei o caminho por onde quero seguir enquanto pedagoga e pesquisadora.

Talvez, tenha conseguido nesse memorial uma ótima e pessoal justificativa para essa pesquisa, não academicamente, mas para o meu eu interior. Fico desejando que aquela sensação do movimento nunca me abandone e que um dia, enquanto educadora, eu possa proporcionar sensações tão boas quanto essa nos outros indivíduos. Que a Vitória criança continue aqui vendo música e dança até nas coisas mais banais. Ainda longe de sanar todas as questões que cercam o desenvolvimento da identidade dos indivíduos e seus estímulos corporais, mas caminhando. Finalizo com uma poesia em forma de música que me faz sempre pensar melhor no passado, e no futuro:

“Deixe-me ir  
Preciso andar  
Vou por aí a procurar  
Rir pra não chorar  
Se alguém por mim perguntar  
Diga que eu só vou voltar  
Depois que me encontrar”

Cartola, 1976.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> PRECISO ME ENCONTRAR. Intérprete: Cartola. Compositor: Candeia. 1976. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fUjOfsoBhMY> .

### **3 CAPÍTULO II: A INFLUÊNCIA DA DANÇA NOS CORPOS DAS CRIANÇAS PEQUENAS E NA CONSTRUÇÃO DA SUA IDENTIDADE**

#### **3.1 DE QUAL DANÇA ESTAMOS FALANDO?**

Olhando brevemente para o conceito de dança e seus significados, é possível observar que a dança já foi vista das mais diversas formas. Mas afinal, o que é a dança? Para responder essa questão, voltemos um pouco para o seu possível surgimento. Lenira Rengel e Rosana Van Langendonck (2006) datam esse surgimento há milênios de anos atrás, isso porque, o ser humano “Antes de pronunciar as primeiras palavras, ele fazia gestos e sons como forma de comunicar suas ideias e emoções.” (RENGEL; LANGENDONCK, 2006. p. 7). Os povos antigos já dançavam e a dança tinha objetivos diferentes da dança que conhecemos atualmente, visto que, a dança com o passar do tempo se tornou cênica, “[...] isto é, passaram a ser apresentadas ao público com uma função diferente daquela de adorar os deuses ou a natureza.” (RENGEL; LANGENDONCK, 2006. p. 7). A ideia da dança era relacionada à vida e suas experiências reais, pinceladas com magia, expressão e figuratividade.

Isabel Marques (2012), ressalta que a dança, quando pensamos historicamente nos povos primitivos, eram manifestação de amor, de morte, de guerra e de religião. Nas culturas antigas, a dança era a mais alta expressão da vida, chegando a ser definida por Platão como “um dom dos deuses”. O simbolismo da dança e do movimento foram marcantes nas mais diversas sociedades humanas que viveram, como Rengel e Langendonck (2006) expõem ao falar das danças religiosas e rituais do Egito, Índia e Grécia, onde havia inclusive o pensamento de que a dança era parte fundamental na formação de cidadãos completos, sendo parte integrada na educação e vista como ferramenta de santificação dos corpos.

Ora, é a partir da Idade Média e da força do cristianismo que a dança passa a ser condenada e não mais incentivada. Isso porque, segundo Rengel e Langendonck (2006), a igreja passa a denominar qualquer forma de manifestação corporal como pecado. Marques completa relatando que:

Durante a Idade Média a dança foi “paganizada”, pois enquanto expressão que se dá através do corpo, era duplamente condenada pela igreja. O dualismo corpo e alma fez com que a dança fosse relegada da liturgia e da comunicação espiritual às danças camponesas e nobres, revestidas de pesadas vestimentas e carecidas de êxtase, de amor e de vida. (MARQUES, 1990. p. 6)

Ainda segundo Rengel e Langendonck (2006), a dança volta a florescer com o Renascimento, onde passa a se tornar aceita como forma de divertimento de uma aristocracia. A dança se torna acadêmica com o surgimento do balé clássico, na França e Itália. Rengel e

Langendonck (2006), detalham o balé como forma de divertimento das realezas, onde os bailarinos são afastados dos telespectadores e a dança passa a fazer parte de festividades que simbolizavam o poder e a riqueza. Essa ideia se fortifica com o surgimento dos espetáculos que tinham como objetivo divertir a corte.

Rengel e Langendonck (2006) destacam nesse recorte histórico o espetáculo *Circe*, criado pela companhia denominada *Balé cômico da rainha*, em 1581. Nele, surge o conceito de “corpo de baile”, que segundo as autoras é a junção de vários bailarinos dançando juntos e coreografados no palco.

No século XIX, com o surgimento do Romantismo, o balé sofre algumas mudanças. O homem, que antes era destaque nas danças e corpos de baile, perde um pouco de espaço para a idealização da mulher e os espetáculos, segundo Rengel e Langendonck (2006), passam a buscar inspirações em personagens fictícios. Embora a dança continue a ser vista como divertimento, não mais como expressão corporal, espiritual ou religiosa assim como em seus primórdios, algumas mudanças foram bastante significativas. Rengel e Langendonck (2006) destacam os trajes que se tornaram mais leves, facilitando a fluidez dos movimentos e a técnica que também mudou grandemente, principalmente por conta do surgimento das sapatilhas de ponta.

A partir do século XX, surgem diversos dançarinos e pensadores que trabalham a dança e o movimento corporal para além do tecnicismo do balé tradicional.

Essa dança trouxe muitas mudanças: pés descalços, movimentos do tronco de um modo mais flexível e técnicas executadas ao nível do solo, com os dançarinos deitando, sentando e se ajoelhando. Na técnica clássica, a maioria dos exercícios era, e ainda é, em geral, executada em pé. (RENGEL e LANGENDONCK, 2006. p. 41)

Rengel e Langendonck (2006), ressaltam ainda que a maior mudança foi nos ideais. A dança passa agora a ter viés político e social, sentimentos humanos do homem moderno e do mundo ao seu redor. Amplia-se a consciência dos bailarinos para o corpo e o movimento. Alguns nomes se destacam quando pensamos nesse momento da história da dança, entre eles temos Rudolf Jean-Baptiste Attila Laban (15 de dezembro de 1879, Bratislava, Eslováquia – 1 de julho de 1958, Reino Unido), coreógrafo, bailarino e teatrólogo, considerado o maior teórico do movimento.

Laban, vem trazer para a dança e teatro, princípios considerados cotidianos e que não recebiam muita atenção, como andar, respirar, agachar. Isabel Marques (2011) diz que, Laban, “Por trás do professor intuitivo, dedicado e observador, no entanto, repousava primordialmente um artista, preocupado com as questões de sua época, com a expressividade do ser humano,

com a espiritualidade da arte.” (MARQUES, 2011. p. 276). E Rengel e Langendonck (2006), destacam a importância de Rudolf Laban na intencionalidade do eu e do espaço na dança. Continuam ainda que, “Laban, e com ele os modernos, criou ideias de que a partir de um ponto no espaço o dançarino poderia torcer, dobrar, esticar o tronco e outras partes do corpo para frente e para trás.” (RENGEL e LANGENDONCK, 2006. p. 44). Assim, Laban traz novas experiências e significados para a dança. Marques (2011) ainda relata que, “Laban, portanto, antes de dialogar com educadores, dialogou com artistas e com o público, dedicando-se incansavelmente a estudar a arte do movimento sem finalidades explicitamente educacionais ou escolares.” (MARQUES, 2011. p. 276)

Do balé clássico às danças modernas, são diversas as definições de dança. Outro nome que se destaca é Klauss Vianna, que vem dizer que “A dança começa no conhecimento dos processos internos” (VIANNA, 2018. p. 104). Abordando a dança enquanto forma de se movimentar e comunicar. Trazer para o exterior aquilo que nos é interno.

O que vemos, no entanto, é que o domínio da arte da dança, em nossos dias, obedece a certas regras e convenções em função de um ideal estético antecipadamente suposto e proposto. Mas é possível pensar a dança para além desses limites, como uma das raras atividades em que o ser humano se engaja plenamente de corpo, espírito e emoção. Mais do que uma maneira de exprimir-se por meio do movimento, a dança é um modo de existir - e é também a realização da comunhão entre os homens. (VIANNA, 2018. p. 105).

Pensando, portanto, nas mais diversas concepções, abordarmos para esse trabalho a dança em sua forma mais ampla. Entendida como movimento e expressão, o autoconhecimento do corpo e do espaço, com técnicas e historicidade, segundo Isabel Marques (1990), “[...] a dança como forma de vida, como elemento integrante do ser humano por si só, como ação e expressão cotidiana e espontânea.” (MARQUES, 1990. p. 10). Mais tarde, a autora ainda complementa dizendo que “A dança, enquanto arte, tem o potencial de trabalhar a capacidade de criação, imaginação, sensação e percepção, integrando o conhecimento corporal ao intelectual.” (MARQUES, 2012. p. 5).

### **3.2 CONCEITOS DE CRIANÇA, INFÂNCIA E CORPO.**

Compreendido o conceito de dança a ser abordado, se faz necessário compreender os conceitos de criança e infância, para então discutirmos a influência da dança na construção de sujeitos, partindo da pequena infância. Se, como adotamos anteriormente, a dança é uma forma de vida, de expressão cotidiana, comunicação e autoconhecimento, é importante reconhecer

suas especificidades e importância no desenvolvimento dos indivíduos. A educação formal e informal molda os sujeitos, tendo diversos autores, pensadores e pesquisadores da área diferentes concepções acerca do como o fazem.

Vamos pensar então na construção desses sujeitos desde as múltiplas infâncias, focando em sua construção na educação, portanto, sua construção sociológica. Baseando nos escritos do filósofo Reinaldo Furlan (2017), acerca da construção de sujeitos a partir dos ideais de Michel Foucault (1926 - 1984), Sartre e Merleau-Ponty, “Afinal, educar é sempre formar um sujeito para um determinado tipo de comportamento social.” (FURLAN, 2017. p. 1037).

Nesse campo da formação do indivíduo, Furlan (2017) apresenta a concepção de sujeito “[...] enquanto polo ativo do indivíduo em suas diferentes possibilidades de configuração de mundo, nas suas relações com os outros e as coisas.” (FURLAN, 2017. p. 1039). Ora, pensaremos a priori na concepção do ser sujeito criança que age no mundo e é afetado por ele. Mas que criança é essa?

Se pensarmos nos termos legais, podemos adotar a concepção do ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) com promulgação em 13 de julho de 1990, que define que, “Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.” (BRASIL, 1990).

Ora, é possível então tal determinação sanar todas as questões relacionadas a conceituação de criança e infância? Segundo Anete Abramowicz, Diana Levcovitz e Tatiane Cosentino Rodrigues (2009), a concepção de infância extrapola a cronologia e/ou a faixa etária, em seu artigo denominado “Infâncias em Educação Infantil”, as autoras vem dizer ainda que “[...] a ideia de infância não está vinculada unicamente à faixa etária, à cronologia, a uma etapa psicológica ou a uma temporalidade linear, cumulativa e gradativa, mas ao acontecimento, à arte, ao inusitado, ao intempestivo.” (ABRAMOWICZ, LEVCOVITZ; RODRIGUES, 2009. p. 180).

As autoras continuam pensando a infância enquanto experiência, momento que não se define apenas cronologicamente e que está em seu próprio tempo, não visa o futuro, isso é, segundo as autoras, a infância é o momento de experiência para o sujeito criança, e por isso não deveria ser vista com a visão autocêntrica de que a infância é a preparação, formação para a fase adulta. Não deveria, portanto, ter como centro o adulto. Essa visão equivocada é, no entanto, bastante difundida e presenciada na sociedade humana. Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009) falam sobre essa ideia de criança como o “vir a ser” e infância como “para ser”,

Nesse sentido, infância guarda relação com povo. Como numa prescrição, revela uma concepção de criança que pressupõe determinada infância para desabrochar no adulto. O foco é o adulto. A criança e sua infância prescrita são um interregno. Dessa forma, é vista como aquela que tem ou não infância. A criança é educada no interior do que é ter uma infância, mas na direção de tornar-se um adulto.

O que sabemos, entretanto, é que criança é um intervalo populacional que abarca todas as crianças. Há bilhões delas, de todos os jeitos e em toda a parte, vivendo diversas infâncias, em diversos tempos. Criança e infância são, portanto, múltiplas e, dessa maneira, guardam relação com a multidão, em virtude de seu caráter muitas vezes nômade, intempestivo e selvagem, que faz tudo fugir. (ABRAMOWICZ, LEVCOVITZ e RODRIGUES, 2009. p. 193)

As autoras continuam ainda apresentando a infância como algo que já é. É importante pensar nas crianças como sujeitos singulares, potentes e que são agora, não “futuros adultos”. Assim como, para as autoras, a infância não é uma fase ou etapa passageira, tanto em relação ao comportamento, disciplina ou desenvolvimento, mas um momento presente que tem como protagonistas sujeitos completos, curiosos e que afetam o mundo assim como são afetados.

Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009), concluem que, o conceito de infância relacionado a experiência, possibilita a “[...] a construção de subjetividades, faz-se a saída da condição de in-fante (não falante) à condição de falante, transforma-se língua em discurso, insere-se numa cultura e abre-se para a construção de outras culturas e outras linguagens.” (ABRAMOWICZ, LEVCOVITZ e RODRIGUES, 2009. p. 195). Concomitante, Sandra R. S Richter (2016), pesquisadora da área de educação, linguagem e infância, completa que,

Por não estar em linguagem desde “sempre” e ter que com ela aprender a nela colocar-se, a infância não é natural, universal e nem pode ser antecipada. É na circularidade da infância como origem da linguagem e linguagem como origem da infância (AGAMBEN, 2005) que emerge o extraordinário que talvez defina infância e linguagem como experiência do inefável, aquela que não pode ser nomeada ou descrita, pois ambas dizem respeito ao acontecimento não antecipável nem repetível que transforma uma vida. (RICHTER, 2016. p. 96-97)

Portanto, a criança é um indivíduo de direitos, deveres e particularidades. Assim ela é reconhecida nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil - DCNEIS (2010, p. 12) como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010)

Caminhemos então pelo campo da experimentação. As crianças exploram o mundo e se descobrem a partir de suas experiências, portanto, não existe uma criança universal, ou uma

infância universal, pois tais conceitos dizem respeito a sujeitos plurais e diversos. Ora, se pensarmos então na criança que experimenta, não seria o corpo uma das partes fundamentais desse processo? Não seria o corpo, os sentidos, o ser, objetos de atenção na educação e formação de crianças, pensadas como sujeitos subjetivos?

São amplas as concepções de corpos, principalmente se pensarmos nos corpos das crianças. Existem dicotomias que separam o corpo como conceito biológico ou o corpo como puramente social. Quando pensamos no conceito de corpo infantil socialmente, Daniela Finco, pedagoga, doutora e pesquisadora da área da educação e sociologia, que tem importantes trabalhos relacionados à infância e a construção dos corpos e gêneros, vem dizer em sua tese de doutorado que, “Os estudos sociológicos mostram-nos que o corpo humano não se reduz a sua dimensão biológica.

O corpo é também artefato impregnado de símbolos, de representações e de significados. Assim, a cultura pode ser expressa no corpo e em suas ações.” (FINCO, 2010. p. 32). Portanto, o corpo das crianças é biologicamente orquestrado, elas precisam comer, dormir, andar; mas também são culturalmente socializados. Suas identidades, concepções, culturas, também as formam e são internalizadas a partir das relações entre a criança e o mundo. Finco (2010) diz ainda que,

O corpo, seus movimentos, gestos, posturas, ritmos, expressões, linguagens são construções sociais que acontecem nas relações entre as crianças, entre estas e os adultos, de acordo com cada sociedade e cultura. Do corpo nascem e propagam-se as significações que fundamentam a existência individual e coletiva; ele é o eixo da relação com o mundo. Pela corporalidade, a criança faz do mundo a extensão de suas experiências. O corpo torna-se um recurso fundamental para fazer e quebrar identidade, precisamente porque, assim como essa última, ele é instável. Como afirma Georges Vigarello, o corpo é “um objeto suscetível de esclarecer o mundo.” (2003, p. 23). O corpo produz sentidos continuamente e assim participa de forma ativa do espaço social e cultural. (FINCO, 2010. p. 33)

Se, então, o corpo infantil age no mundo e é afetado por ele, podemos dizer que a forma como é estimulado estará presente em seu ser em todas as etapas de sua vida. Daniela Finco (2010), aponta ainda que os corpos e a infância são fenômenos complexos da relação entre natureza e cultura. Se a criança experimenta, portanto, o mundo ao seu redor através do corpo, é através do mesmo que ela vai formulando a sua identidade. Seria, pois, a infância o momento no qual nossos corpos são formados? Não exclusivamente. Nossos corpos não são algo exterior ou para o mundo, mas sim nossa forma de estar no mundo. Isso não significa, no entanto, que seu processo de formação é totalmente interno, vivemos e somos afetados pela sociedade e

estímulos externos, que vão nos moldando, formando e criando as nossas identidades culturais, pessoais, subjetivas ao longo de toda a nossa vida, a infância, portanto, faz parte desse processo que não se finaliza nela.

### **3.2.2 OS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA CRIANÇA**

Vimos que o corpo, a criança e sua formação estão ligadas de diversas maneiras e que é nas infâncias, pautadas em seus elementos culturais, sociais e pessoais, que vão sendo formadas as subjetividades dos indivíduos. Daniela Finco (2010), salienta em seu trabalho a relação da escolarização e das concepções de corpos femininos e masculinos e a formação das crianças e suas identidades. Para dar início a essa discussão, é importante lembrar que, “Tal como está construído, o conceito clássico de socialização, até o de desenvolvimento infantil, priva as crianças da possibilidade de serem atores sociais de pleno direito.” (FINCO, 2010. p. 40).

Ora, falamos tanto sobre as crianças serem sujeitos e como tal, elas agem no mundo assim como o mundo age sobre elas, não sendo possível agregar a identidade da criança apenas aos estímulos e formações externas e/ou unificadas. Claro, não podemos negar tais influências, mas é necessário observá-las de forma mais ampla. A criança é plural e suas relações também.

Na sociedade contemporânea, existem estudos que atribuem o desenvolvimento cognitivo, social e cultural das crianças às questões biológicas, como as concepções da psicologia do desenvolvimento infantil, que devem ser consideradas em conjuntos com as questões sociais, não sendo assim limitante. Finco (2010), salienta que:

A Psicologia do Desenvolvimento tem exercido importante papel nas relações de poder (Dahlberg, Moss e Pence, 2003), através de um sistema de conceitos e classificações, baseada em uma visão adultocentrada e na concepção a-histórica das crianças, pois toma o adulto como parâmetro de normalidade e evolução, imprimindo à infância um caráter natural e atemporal. Segundo Rosemberg (1996), esta perspectiva acaba por retirar da infância seu caráter histórico, ou seja, seu potencial transformador.” (FINCO, 2010. p. 42)

Se a criança é, portanto, constituída de características biológicas e sociais, podemos pensar que sua identidade cultural e suas subjetividades advém de sua relação entre seu ser biológico e os estímulos sociais ao qual ela é exposta. Márcia Strazzacappa, em seu capítulo do livro “Formação de Educadores: Modos de pensar e provocar encontros com a arte e mediação cultural”, ressalta a importância de se pensar a criança com um ser que “[...] não é apenas intelecto e que a construção do conhecimento também passa pelo corpo.” (STRAZZACAPPA, 2018. p. 97).

Nesse sentido, a formação da identidade cultural e social da criança se dá no conjunto de estímulos e na forma como a mesma interage com o mundo. Ora, como interagimos com o mundo senão através do nosso corpo? Strazzacappa (2018), salienta ainda “[...] que corpo também é mente, visando que superem a dicotomia entre conhecimento sensível versus conhecimento racional.” (STRAZZACAPPA, 2018. p. 97). Nesse mesmo sentido, Isabel Marques (2012), vem dizer 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.” (MARQUES, 2012. p. 31). Portanto, nossas identidades estão ligadas diretamente com a forma que experienciamos nosso corpo. A autora ainda salienta que,

Incorporar, aprender e compreender o corpo como fluxos constantes entre parte/todo/movimento/pausa abre possibilidades para que as crianças possam ouvir seus corpos, experimentar e fazer escolhas a respeito de como e porque desejam construir suas danças - e suas vidas. (MARQUES, 2012. p. 81).

A criança descobre seu corpo e através dele descobre o mundo. É comum presenciar as crianças pequenas tocando seus corpos, observando seu reflexo no espelho, imitando outras crianças e/ou adultos, brincando em jogos dramáticos que lembram situações que vivenciaram antes como espectadores, etc. Partiremos, portanto, da influência do corpo na formação da subjetividade das crianças. Buscando interações que respeitem as crianças, fujam do adultocentrismo e permitam às crianças explorar e se desenvolver de maneira positiva. Assim, sua subjetividade e identidade vão sendo traçadas.

### **3.3 A DANÇA E A EDUCAÇÃO FORMAL.**

Ao pensarmos na dança e na educação, os mais variados aspectos devem ser levados em consideração. Isabel Marques (2012), aponta que a abordagem das escolas formais com a dança um tanto quando limitada, embora a amplitude da dança possa ser grandiosa. No Brasil, a autora destaca ainda que a dança no sistema de educação sofre com aspectos históricos da educação, com suas raízes jesuítas e relacionado com os valores e mitos da Igreja.

Ora, vimos, portanto, que a dança por anos foi relacionada ao pecado e a forma de se expressar corporalmente foi negada pela Igreja. É possível ver nas escolas o movimento sendo controlado e contido, não incentivado. Márcia Strazzacappa (2001), destaca em seu artigo sobre *Educação e a Fábrica de corpos: A dança na escola*, que:

O indivíduo age no mundo através de seu corpo, mais especificamente através do movimento. É o movimento corporal que possibilita às pessoas se

comunicarem, trabalharem, aprenderem, sentirem o mundo e serem sentidos. No entanto, há um preconceito contra o movimento. Solange Arruda, na introdução de seu livro *Arte do movimento*, afirma que “é mais chic, educado, correto, civilizado e intelectual permanecer rígido. Os adultos, em sua maioria, não se movimentam e reprimem a soltura das crianças.”. Isso começa em casa e se prolonga na escola.” (STRAZZACAPPA, 2001. p. 69)

Isabel Marques (1990), aprofunda ainda a relação da dança com a educação, ressaltando que na maioria das vezes “[...] a arte, e mais especificamente a dança, sejam os “primos pobres” da educação [...]” (MARQUES, 1990. p.11). O que se apresenta de forma incoerente com o que deveria ser o propósito da escola formal. Ainda segundo Marques (2012), estudiosos do movimento, tais como Laban, veem a dança e o movimento como um dos aspectos mais importantes da educação, principalmente em sua fase inicial. Isso porque, segundo a autora, estudos mostram que a dança auxilia no desenvolvimento integral dos indivíduos, isto é, em seus aspectos intelectuais, psicológicos e afetivos, além de facilitar a aprendizagem. Completa dizendo que é preciso pensar o “[...] fato de que a escola deve dialogar com a sociedade em transformação, ela é um lugar privilegiado para que o ensino de dança se processe com qualidade, compromisso e responsabilidade.” (MARQUES, 2012. p. 5).

Em seu livro *“Interações: crianças, dança e escola”* (2012), Marques destaca a importância de um ensino que pensa nos corpos das crianças, uma vez que “[...] é no período de educação na infância que nossos corpos - nós mesmos - mais aprendem a “ser”, ou, ao contrário disso, a desaparecer...” (MARQUES, 2012. p. 56-57), a autora continua salientando que rotinas que olhem apenas para a disciplina corporal e a ordem de acordo com as concepções de “boa educação” dos adultos, transformando o movimento corporal em apenas funcionais e automatizados, acabam fazendo com que, “[...] corpos - portanto pessoas - desapareçam!” (MARQUES, 2012. p. 57).

Nesse sentido, ao pensarmos na educação formal, Márcia Strazzacappa (2001) adentra a concepção de disciplina que é abordada nas instituições formais de ensino, denominando-a como “não-movimento”. É esperado e incentivado a falta de movimento corporal dentro das salas de aula; a automatização do corpo tal como Marques cita em seus escritos e Michael Foucault apresenta como a docilização dos corpos.

Foucault, filósofo francês que apresentou o conceito de docilização dos corpos, nos mostra a existência e estímulo de um “[...] corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado.” (FOUCAULT, 1987. p. 118) seguindo os interesses dos detentores do poder. Hoje, podemos visualizar dentro das mais diversas instituições, incluindo as instituições de ensino, que “Esses métodos que permitem o controle minucioso das

operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas” (FOUCAULT, 1987, 118).

Isabel Marques (2012), trabalha com o conceito de corpos dóceis para entender o ensino de dança de maneira criativa ou apenas reprodutiva. Isso porque, segundo a autora, a cópia mecânica de repertórios, ao invés de promover a criatividade, as relações e a expressão dos corpos, acaba por educar “[...] corpos silenciados, apáticos, não participantes e/ou expressivos.” (MARQUES, 2012. p. 41). Vemos essa realidade dentro das instituições de educação. Márcia Strazzacappa relata que:

O movimento corporal sempre funcionou como uma moeda de troca. Se observarmos brevemente as atitudes disciplinares que continuam sendo utilizadas hoje em dia nas escolas, percebemos que não nos diferenciamos muito das famosas “palmatórias” da época de nossos avós. Professores e diretores lançam mão da imobilidade física como punição e da liberdade de se movimentar como prêmio. Constantemente, os alunos indisciplinados (lembrando que muitas vezes o que define uma criança indisciplinada é exatamente o seu excesso de movimento) são impedidos de realizar atividades no pátio, seja através da proibição de usufruir do horário do recreio, seja através do impedimento de participar da aula de educação física, enquanto que aquele que se comporta pode ir ao pátio mais cedo para brincar. Estas atitudes evidenciam que o movimento é sinônimo de prazer e a imobilidade, de desconforto. (STRAZZACAPPA, 2001. p. 70)

Ora, como pensar então a dança dentro dessa escola que preza a disciplina como “não - movimento”? Bom, vejamos a dança para além da dança cênica e coreografada, mas sim a dança como expressão. Marques (2012) nos diz que “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.” (MARQUES, 2012, p. 18), é possibilitar a expressão através do corpo.

No mesmo sentido, Klauss Vianna (2018), diz que, se a dança é uma forma de existir e se expressar, “[...] cada um de nós possui a sua dança e o seu movimento, original, singular e diferenciado, e é a partir daí que essa dança e esse movimento evoluem para uma forma de expressão em que a busca da individualidade possa ser entendida pela coletividade humana.” (VIANNA, 2018. p. 105). Portanto, não podemos falar sobre a dança apenas enquanto movimento e resumi-las às aulas de educação física, enquanto continua-se a docilizar os corpos dentro das salas de aula, e tampouco deve se apegar unicamente às danças de repertório e a cópia de movimentos.

A educação formal das crianças pequenas hoje, segue as diretrizes propostas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017. Nos atentamos então ao que pode

remeter a dança na educação e suas funções na escola, ela aparece nos campos de experiência. Vejamos,

Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.). (BRASIL, 2018, p. 41).

E, continua ainda, garantindo que as crianças devem, na escola,

Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. (BRASIL, 2018. p. 41)

Ora, se a dança é expressão, e segundo Klaus Vianna (2018) “A dança começa no conhecimento dos processos internos.” (VIANNA, 2018. p. 104), não estaria ela intimamente ligada aos objetivos propostos na BNCC? Porém, embora citada, ela continua subentendida e sem estabelecer critérios estruturados do que seria o ensino da dança enquanto formação integral das crianças. Muitas vezes equivocadamente relacionada apenas à cópia e reprodução de repertórios ou brincadeiras.

Marques (2012) ressalta que “[...] 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.” (MARQUES, 2012, p. 19). Assim, a dança acaba se tornando apenas movimento, e esse movimento entra na definição de Márcia Strazzacappa (2001) de “moeda de troca” apresentada anteriormente. Não se é pensado em estimular as relações e expressões da dança, mas sim, em possibilitar para as crianças um momento de movimento livre, lazer, diversão, recompensa. Não abrangendo toda a potencialidade da dança, que segundo Marques (2012), poderia proporcionar aos indivíduos

formas de estabelecer espaços e relações amplos consigo mesmo, com os outros e com o mundo. A autora diz ainda que a dança a ser trabalhada na escola deveria produzir sentidos, ser entendida enquanto arte e formação de redes de relações.

Portanto, a brincadeira, os jogos, a recreação, a educação física, não são o resumo da dança. Claro, não se pode negar a importância da ludicidade e do campo da brincadeira na formação das crianças. Mas, como nos explica Márcia Strazzacappa (2001), a dança olha para as capacidades motoras das crianças, mas também olha para suas capacidades imaginativas, criativas e relacionais. A autora ainda diferencia as atividades de dança das atividades comumente propostas nos momentos de educação física, por exemplo, “[...] pois não caracterizam o corpo da criança como um apanhado de alavancas e articulações do tecnicismo esportivo, nem apresentam um caráter competitivo, comumente presente nos jogos desportivos.” (STRAZZACAPPA, 2001. p. 71).

A dança, segundo Márcia, permite ao corpo expressar suas emoções. Ela se relaciona com a brincadeira, é possível brincar enquanto se dança, o problema está em reduzir a dança a toda e qualquer brincadeira, enxergando-a apenas enquanto movimento. Sem intencionalidade, como cumprir o que a BNCC pede em relação à corporalidade? Como descobrir os variados modos de ocupação do espaço e tempo através do corpo, se nossas crianças apenas tem liberdade de criação nos momentos de brincadeiras “livres”?

Marques (2012), salienta que para compreender a importância da dança a ser ensinada na escola, é necessário pensar no corpo enquanto o que ele é, e não no corpo que será formado para algo. Somos seres integrais e completos, devendo então a dança e a escola estimular o desenvolvimento respeitando as individualidades e o ser de cada um. Diz ainda que, “[...] 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.” (MARQUES, 2012. p. 33).

Entramos novamente na definição de dança que permite e estimula a criatividade, a descoberta, a criação, através do corpo dos indivíduos em formação. Portanto, se a dança não extrapola os limites dos repertórios, da cópia e do corpo pensado para algo, e não em seu ser, estaremos educando corpos apáticos, segundo Marques (2012), “Ao entendermos o ensino de dança como reprodução mecânica de repertórios, estaremos primordialmente educando corpos dóceis.” (MARQUES, 2012. p. 41). Por outro lado, se a dança compreendida enquanto linguagem e amplamente trabalhada de forma crítica, tem potencial de agir sobre o mundo (MARQUES, 2012).

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Sempre achei isso bonito: ninguém é igual a ninguém, não existe receita para se fazer arte ou dança. O professor deve apenas aviar a receita - como se fazia antigamente -, mas essa receita é pessoal, não serve para todo mundo.”

Klauss Vianna, 2018. p.37

Retomando a questão-problema da pesquisa, “como a dança influencia os corpos das crianças pequenas e a construção de suas identidades?” é possível afirmar que o acesso à dança na infância, enquanto forma de expressão, fugindo da simplória cópia dos repertórios, influencia o desenvolvimento da identidade cultural das crianças no sentido de ressignificar as experiências que as crianças vivem com o seu corpo, através do seu corpo. A dança, no entanto, também se diferencia das brincadeiras e das aulas de Educação Física, por exemplo. Sendo uma modalidade que dispõem de suas respectivas propostas e funções, é importante considerarmos essas diferenças quando pensamos a dança inserida na educação formal.

O contato com aulas de dança, envolve cultura, corpo, movimento, experiência, descoberta e autoconhecimento, podendo influenciar a manutenção da construção de corpos dóceis, que é uma das funções sociais das instituições escolares, tal como nos apresenta Michel Foucault, ou estimular cidadãos conscientes, críticos e que compreendam o corpo e o mundo de forma interligada e significativa, sendo diferenciada na qualidade e intencionalidade das práticas de dança. Ao pensar nas crianças pequenas, Isabel Marques (2012) ressalta que, “Na Educação Infantil, o componente corpo da linguagem da dança pode ser uma riquíssima fonte de conexões para dialogar e construir com os alunos redes de relações sociopolítico-culturais.” (MARQUES, 2012. p. 99).

Pensar no ser humano enquanto sujeito biológico e social, mais precisamente em relação ao corpo infantil e a sua forma de conhecer e se relacionar com o mundo, exige reflexões que ultrapassam as dicotomias. É importante iniciar pensando que, cada corpo é um corpo porque cada indivíduo é capaz de experienciar o universo de uma maneira particular.

As crianças, por sua vez, vivem suas infâncias de forma única, pessoal. Agem no mundo e são afetadas pelo meio que as rodeiam, construindo assim suas particularidades, visões de mundo, concepções, enfim, sua identidade. Entendendo aqui por criança, o ser que é ser completo, portador de direitos e deveres, não um miniadulto ou algo que ainda virá a ser. Dessa maneira, afasta-se também da concepção de que o desenvolvimento corporal apenas acontece na infância pois essa seria a fase de desenvolvimento que prepara para a fase adulta.

Muito pelo contrário, o corpo precisa ser pensado e conceituado como aquilo que é inerente ao ser humano, é através dele que nos comunicamos e relacionamos. Isabel Marques (2012) diz que, quando pensamos nas crianças “[...] nossos corpos não são meios, canais ou instrumentos, mas sim protagonistas das brincadeiras e das danças.” (MARQUES, 2012. p. 32), é através do corpo que a criança descobre e age no mundo. A criança é seu corpo presente, vive seu corpo e através dele se comunica.

A autora ainda salienta que tudo o que sentimos, entendemos, conhecemos, construímos e relacionamos aos nossos corpos, nos ajuda a estabelecer ou não as relações mais diversas com a nossa sociedade (MARQUES, 2012). Continuando ainda que, “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.” (MARQUES, 2012. p. 33).

Se, portanto, somos os nossos corpos, a afirmação de Strazzacappa (2001), se mostra significativa e ressalto a mesma novamente aqui, “O indivíduo age no mundo através de seu corpo, mais especificamente através do movimento.” (STRAZZACAPPA, 2001. p. 69). É nessa perspectiva que começamos o diálogo acerca do movimento e dos corpos com a dança nas múltiplas infâncias. É sabido que o movimento está presente em todos os aspectos da infância, as crianças são inquietas e utilizam o movimento para se expressar e agir sobre o mundo (MARQUES, 2012). Portanto,

Nas propostas de articulação entre a dança e a sociedade devemos nos lembrar da importância de fazer com que as crianças percebam que seus corpos também são articulados e conectados ao mundo, à sociedade, às pessoas; é muito importante para que elas percebam, compreendam e saibam opinar/agir sobre as dinâmicas das interações sociais em que vivem. (MARQUES, 2012. p. 100)

Assim, pode-se dizer que a dança influencia diretamente os corpos das crianças, conseqüentemente, influencia também a construção de seu ser, sua subjetividade e identidade. Pode possibilitar a construção de pensamento cultural crítico e que respeite as experiências e individualidades, ao mesmo tempo que proporciona o conhecimento da linguagem artística que abrange a dança.

No entanto, estamos longe de sanar todas as questões e discussões acerca do ensino de dança para as crianças pequenas, o que também não era o intuito do escrito. Acredito ainda que essa linha de pensamento abra possibilidades para pensar a dança enquanto algo intrínseco aos

corpos humanos e, que se trabalhada com qualidade cultural, pode nos levar a compreender nossos corpos e dinâmicas sociais de uma maneira diferente.

Por hora, finalizo esse escrito, desejando que seja apenas o começo de muitos outros diálogos que ainda estão por vir.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Infâncias em Educação Infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 179-197, Dec. 2009. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072009000300012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072009000300012&lng=en&nrm=iso) Acesso em 5 de maio de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017. Disponível em [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf) . Acesso em 02 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: [http://www.uac.ufscar.br/domumentos-1/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://www.uac.ufscar.br/domumentos-1/diretrizescurriculares_2012.pdf) Acesso em: 03 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em: 03 jun. 2021.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm#art266](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266)>. Acesso em: 16 dez. 2020.

FINCO, Daniela. **Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças**: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero. São Paulo, 2010. 216 p. Tese () - Universidade de São Paulo. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde20042010135714/publico/DANIELA\\_FINCO.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde20042010135714/publico/DANIELA_FINCO.pdf). Acesso em: 8 mai. 2021.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Tradução Raquel Ramallete. 27º ed. Petrópolis: Vozes, 1987. 288 p. Tradução de: Surveiller et punir.

FURLAN, Reinaldo. A importância da discussão sobre a noção de sujeito: Foucault, Sartre, Merleau-Ponty. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1035-1054, dez. 2017. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022017000401035&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022017000401035&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 08 maio 2021.

MARQUES, Isabel A. **Revisitando a dança educativa moderna de Rudolf Laban**. Sala Preta, v. 2, p. 276-281, 2011. DOI: 10.11606/issn.2238-3867.v2i0p276-281. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57104>. Acesso em: 4 jul. 2021.

MARQUES, Isabel A. **Dança na escola**: arte e ensino. Salto para o Futuro , v. 22, p. 3-30, 2012. Disponível em <http://www.ficms.com.br/web/biblioteca/Dan%E7a%20na%20Escola.pdf> . Acesso em 04 jun. 2021.

MARQUES, Isabel A. **Dança e Educação**. Faculdade de Educação. São Paulo, 1990. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33450/36188>. Acesso em: 8 jan.

2021.

MARQUES, Isabel A.; BAROUKH, Josca Ailine (Coord.); ALVES, Maria Cristina Carapeto Lavrador (Org.). **Interações: crianças, dança e escola**. São Paulo: Blucher, 2012. 162 p. (Coleção InterAções).

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **No novelo da memória, atravessamentos do sensível: torna-se**. Revista Digital do LAV – Santa Maria – vol. 11, n. 2, p. 166-191 – mai./ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/33904>. Acesso em 26 out. 2020.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; KOLB-BERNARDES, Rosvita. **Modos de falar de si: a dimensão estética nas narrativas autobiográficas**. Pro-posições, Campinas, v. 26, n. 1, p. 161-178, abr. 2015. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010373072015000100161&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010373072015000100161&lng=pt&nrm=iso) . Acesso em 20 abr. 2021.

RENGEL, Lenira; LANGENDONCK, Rosana Van. **Pequena viagem pelo mundo da dança**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

RICHTER, Sandra. R. S. **Educação, arte e infância: tensões filosóficas em torno do fenômeno poético**. Crítica Educativa, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 90–106, 2017. DOI: 10.22476/revcted.v2i2.99. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/99>. Acesso em: 5 maio. 2021.

STRAZZACAPPA, Márcia. **Pensando sobre o corpo (ou dando corpo ao pensamento) na formação de professores**. In: Martins, Mirian Celeste; Momoli, Daniel; Bonci, Estela (Orgs.). Formação de Educadores: Modos de pensar e provocar encontros com a arte e mediação cultural. São Paulo: Terracota Editora, 2018, p. 96-105. Disponível em: [https://www.mackenzie.br/fileadmin/ARQUIVOS/Public/1-mackenzie/universidade/unidades-academicas/CEFT/2018/E-books/LIVRO\\_Form.\\_Educ.\\_-\\_Modos\\_de\\_pensar\\_e\\_provocar\\_encontros\\_com\\_a\\_arte\\_e\\_med\\_cult.pdf](https://www.mackenzie.br/fileadmin/ARQUIVOS/Public/1-mackenzie/universidade/unidades-academicas/CEFT/2018/E-books/LIVRO_Form._Educ._-_Modos_de_pensar_e_provocar_encontros_com_a_arte_e_med_cult.pdf). Acesso em: 25 mai. 2021.

STRAZZACAPPA, Márcia. **A Educação e a fábrica de corpos: a dança na escola**. Cadernos Cede. abril/2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n53/a05v2153.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2021.

VIANNA, Klaus; em colaboração com Marco Antonio de Carvalho. **A dança**. 8. ed. São Paulo: Summus Editorial, v. 3, 2018.