

Carolina Romano de Andrade*

Julia Matias Silva**

A dança e coreopoliciamentos da infância:

uma prática de controle do espaço na Educação Infantil

*D*ance and choreopolitics of childhood:

a practice of space control in early childhood education

RESUMO

O presente artigo investiga as relações de coreopoliamento nas práticas educacionais voltadas para a infância, destacando seu papel no controle do espaço na Educação Infantil. Inicialmente, são apresentados o conceito de coreopoliamento (Lepecki, 2011) e sua relação com o ambiente educacional, ressaltando a importância do trabalho com o espaço na dança na formação das crianças. A reflexão revela exemplos de como o controle do espaço é praticado, tanto em termos de organização física do ambiente quanto de regulação comportamental das crianças. Para tanto, são discutidos os mecanismos de controle social na escola da infância e são apresentadas reflexões sobre possíveis alternativas para promover espaços mais inclusivos e participativos por meio da dança.

Palavras-chave: Dança; Educação Infantil; Coreopolícia.

ABSTRACT

This article investigates the relationships of choreopolitics in educational practices focused on childhood, highlighting its role in controlling space in early childhood education. Initially, the concept of choreopolitics (Lepecki, 2011) and its relationship with the educational environment are presented, emphasizing the importance of working with space in dance in children's development. The reflection reveals examples of how space control is practiced, both in terms of the physical organization of the environment and the behavioral regulation of children. Therefore, mechanisms of social control in early childhood education are discussed, and reflections on possible alternatives to promote more inclusive and participatory spaces through dance are presented.

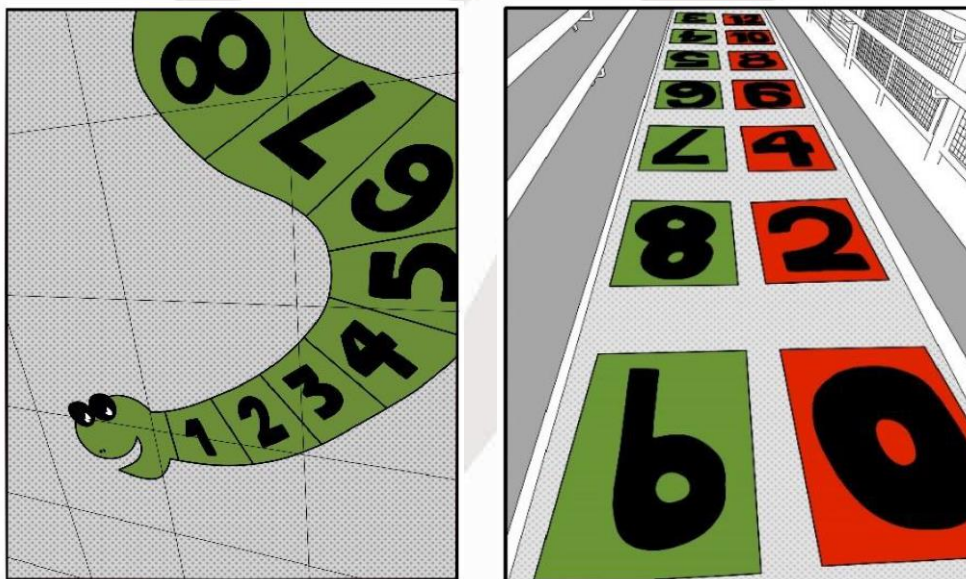
Keywords: Dance; Early Childhood Education; Choreopolice.

Introdução

Ao vivenciar o cotidiano da Educação Infantil, observa-se uma tendência das instituições em padronizar os movimentos das crianças, limitando sua exploração e expressão corporal. Como destacado por Strazzacappa (2001), a disciplina escolar historicamente tem sido associada à imobilidade, restringindo os movimentos das crianças como medida de controle. Esta visão é corroborada por Braga Goettems e Prado (2021), que, ao conduzirem pesquisa em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) em São Paulo, observaram que os corpos das crianças constantemente comunicam-se por meio de movimentos diversos, muitas vezes considerados inadequados pelas normas escolares.

Nesse contexto, os adultos presentes, como as professoras, exercem um papel de observadores e classificadores dos movimentos infantis, intervindo quando percebem desvios das normas estabelecidas, conforme podemos observar nas figuras a seguir, registrada por uma das autoras deste texto:

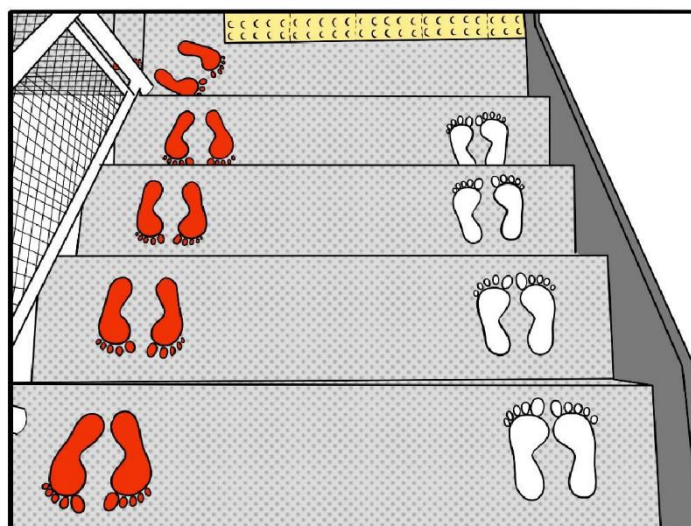
Figura 1 – Chão com pintura de cobra. **Figura 2** – Rampa com pintura de números.



Fonte: Autora 1.

No espaço escolar ilustrado diferentes áreas são delineadas por meio de pinturas no chão, cada uma com um propósito específico. Destacam-se duas pinturas em particular: uma na rampa que circunda o pátio e outra nas escadas que conectam os andares. Na rampa, os números estão dispostos em retângulos, em duas colunas, proporcionando uma experiência visual dinâmica e desafiadora para as crianças. Já nas escadas, pegadas pintadas de vermelho e branco direcionam o movimento dos alunos, indicando se devem subir ou descer.

Figura 3 – Escada com pintura de pegadas.



Fonte: Autora 1.

Essas pinturas não apenas demarcam os espaços, mas também influenciam o comportamento das crianças durante suas atividades diárias. Por exemplo, a subida e descida das escadas são atividades funcionais na rotina escolar, delimitadas pelas pegadas pintadas.

Ao analisar esses aspectos, busca-se compreender como a organização do espaço físico da escola contribui para a regulação dos movimentos das crianças, inserindo-se assim na discussão mais ampla sobre o coreopoliciamento na Educação Infantil.

Nesse sentido, é a intenção desse artigo investigar como as estruturas espaciais e as normas institucionais impactam a experiência das crianças na Educação Infantil. Ao explorar essas dinâmicas de poder e resistência no espaço escolar, este estudo busca discutir abordagens em dança centradas nas necessidades das crianças. A partir de uma reflexão sobre as práticas de controle dos movimentos infantis, discorreremos sobre estratégias pedagógicas em dança que promovam a liberdade e a criatividade das crianças na escola. Essa abordagem valoriza a colaboração e a experimentação, permitindo que os pequenos expressem sua criatividade e individualidade por meio do movimento, pautada em um viés mais inclusivo e democrático, que respeita a diversidade e a singularidade de cada criança.

O controle do espaço e o cerceamento de movimento na escola da infância

A compreensão das práticas de controle e regulação dos movimentos das crianças na Educação Infantil requer uma análise que vai além do ambiente escolar, adentrando nas teorias sobre poder e disciplina. Michel Foucault, em sua obra "Vigiar e Punir" (2014), oferece um arcabouço conceitual relevante, delineando como as instituições exercem controle sobre os corpos e comportamentos individuais, como práticas de governo ou governo.

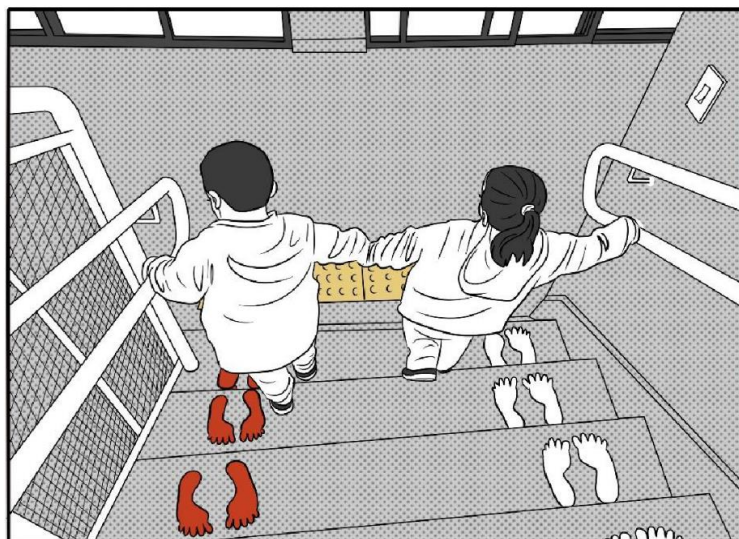
No último ano daquela década [1970], Foucault concentrou suas investigações em torno de práticas de governo, por ele entendido como todo o conjunto de ações pelas quais se conduzem as condutas. Assim, em termos foucaultianos, quando alguém conduz a conduta de outro(s) ou de si mesmo, o que ele está a fazer é o exercício do governo sobre esse outro ou sobre si mesmo (Veiga-Neto, 2019, p. 51).

Essas práticas visam não apenas ensinar normas de comportamento, mas moldar corpos dóceis, obedientes às regras instituídas. Aproximando essa ideia da escola da infância, o foco é alcançar a obediência automática, onde

as crianças internalizam e aplicam as normas sem a necessidade de intervenção constante dos adultos. Que elas possam, sozinhas, isto é, sem indicações dos adultos, subir pelos pés vermelhos e descer pelos pés brancos, conforme aponta a figura. Dessa forma, a busca pela disciplina pode restringir a liberdade de movimento e inibir a criatividade dos pequenos.

Muitas vezes, para a organização da rotina, a escola cria uma padronização de movimentos e posturas corporais, que se repetem incansavelmente. Nessa lógica, tudo o que foge da norma corporal é desencorajado, contribuindo para movimentos automatizados e desencorajando o conhecimento sensível (Godoy, 2013). A rigidez dessas normas muitas vezes entra em conflito com a espontaneidade e a expressão individual das crianças.

Figura 4 – Crianças descendo as escadas de mãos dadas.



Fonte: Autora 1.

O reforço à mecanização do movimento pode ocorrer assim que uma regra é quebrada (aqui analisamos as “regras” corporais), mesmo que isso ocorra em situações como a retratada na Figura 4, em que duas crianças

descem a escada de mãos dadas. Vemos que descem as escadas em segurança - argumento bastante usado para desmotivar a movimentação.

Sobre essa situação nesse contexto é pertinente ressaltar: (1) que essas orientações não são necessariamente seguidas por todas as crianças, em todos os momentos; (2) existem momentos que não é necessária a presença de alguém por perto ou dizendo algo para que se obedeça às orientações de movimento; e (3) as crianças repetem essas regras para/com outras crianças.

Espera-se dos pequenos apenas a obediência, pois as normas são estabelecidas sem dialogar com elas, o que reforça a ideia de que existem padrões de movimentos a serem seguidos sem conversa ou reflexão. Segundo Isabel Marques (2012),

A fila é uma forma de organizar corpos no tempo/espaço. Se esses corpos estão todos os dias organizados na mesma hora, no mesmo espaço e do mesmo modo sem qualquer proposta e/ou problematização, estamos certamente colaborando para que os corpos das crianças se autonomizem (Marques, 2012, p. 56).

Tal prática aproxima-se de um modo de ensinar dança, que se fundamenta na repetição e na cópia mecânica, favorecendo corpos automatizados: “Ao entendermos o ensino de dança como reprodução mecânica de repertórios, estaremos primordialmente educando corpos dóceis” (Marques, 2012, p. 41).

Contudo, retornando à situação em discussão, os professores da infância e, especialmente os que atuam com dança na escola, não precisam estimular o lado “correto” para descer a escada. Nesse caso, em uma situação que outra pessoa venha na direção “certa”, o professor pode incentivar que a criança encontre uma solução a partir da percepção dos corpos e do espaço, como indicar que ela ceda espaço para que o outro passe. Dessa forma, estariam incentivando outros meios de exploração corporal no espaço, umas das Temáticas da Dança (Andrade, 2016) importantes para serem trabalhadas na escola.

Possivelmente devido ao papel inerente à função de professora na Educação Infantil, que envolve a supervisão e adaptação dos comportamentos das crianças, o professor acaba assumindo a posição de alguém encarregado de guiar e disciplinar os corpos das crianças, em conformidade com os princípios do poder-saber e da hierarquia de idade. Assim, as orientações visuais presentes no ambiente escolar, como os padrões de movimento indicados no chão, são utilizados como mecanismos de controle dos deslocamentos infantis.

Em momentos da rotina escolar, as crianças tentam “burlar as regras”, ou criar outras possibilidades de explorar o espaço, com novos jeitos de conhecer com o corpo o ambiente escolar. Nos momentos em que as crianças estão fora das salas e das atividades predeterminadas, sem uma supervisão vigiada, elas percorrem os corredores da escola, criam brincadeiras sozinhas, brincam no parque, correm pelo pátio, entre outros. Essas são possibilidades de desobediência na visão do adulto, das normas criadas para as crianças, em que o corpo, além de movimentos reorganiza os espaços e tempos a elas impostos.

A escola propõe uma organização disciplinar espaçotemporal, na qual “o tempo de uns se deve ajustar ao tempo de outros de maneira que se possa extrair a máxima quantidade de forças de cada um e combiná-la num resultado ótimo” (Foucault, 2014, p. 162). Contudo, tendo em vista que “o poder se articula diretamente sobre o tempo; realiza o controle dele e garante sua utilização” (Foucault, 2014, p. 157), ao se deparar com uma pessoa adulta, a criança é enquadrada ao que deveria seguir.

Uma criança, ao desviar-se, encontra uma brecha nas determinações institucionais, cria fissuras na estrutura, gera instabilidade. Ela produz, mesmo que momentaneamente, uma coreografia de desvio ou uma coreopolítica (Lepecki, 2011), como veremos adiante, ao se colocar em tempos e espaços outros, diferentes daqueles determinados pela escola. Além disso, ela diz algo sobre si. Então, o que ressoa das ações dessa criança? O que é preciso para,

como diz Marina Marcondes Machado (2010), positivar os não ditos nas ações das crianças?

Positivar não é deixar não dormir, ou não dizer nada sobre a bagunça de brinquedos, nem se importar com meia banana comida, meia banana restante: positivar é apurar os sentidos para compreender o que aquele gesto expressa e comunica, de modo a conversar com ele, fazer interlocuções. Pois, somos nós que estamos contrariados com isso: estamos contrariados com um desejo autêntico atuado no corpo pelo performer diante de nós. O que fazer sobre isso? Como inventariar um tipo de gestualidade e repertório que, como adultos, não nos interessa, que nos contraria e nos atrapalha? (Machado, 2010, p. 130).

Para ouvir o que ressoa dos movimentos das crianças, positivando o que nos contraria e, assim, criando diálogos com os pequenos, parece ser necessário repensar as determinações espaçotemporais da escola de Educação Infantil. Não é simplesmente deixar desviar-se e esquecer, mas considerar o que as ações comunicam e, dessa forma, atentemo-nos para os desejos de relações das crianças.

Se a interpretação de algumas ações como desobediência é carregada da ótica adulta reguladora, na visão das crianças há interesses, curiosidades, bisbilhotices, que criam vínculos com aqueles espaços e objetos. Essa ideia está presente na etimologia da palavra brincar que “tem origem latina, vem de *vinculum*, que quer dizer laço, é derivada do verbo *vincire*, que significa prender, seduzir, encantar. *Vinculum* virou brinco e originou o verbo brincar” (Marques, 2012, p. 29). As desobediências corporais, como anteriormente abordadas, são brincadeiras que ocorrem muitas vezes em espaços não destinados a brincar.

As crianças retratadas desenvolviam uma conexão íntima com os espaços, buscando uma sensação de pertencimento. No entanto, quando essas ações são classificadas como desobediência, a criança que não segue as regras se distancia do adulto, que pode se sentir desrespeitado, pois as normas estabelecidas foram desconsideradas. Porém, ao adotar uma nova perspectiva para essas circunstâncias, percebe-se que quando as crianças se envolvem com

o ambiente e exploram os espaços estão estabelecendo vínculos. Essa mudança de visão abre a oportunidade de reinterpretar a forma como a relação entre adultos e crianças é posta. Ao observar com atenção as explorações corporais dos pequenos, pode-se fortalecer seus laços com os adultos.

A busca pelo reconhecimento e acolhimento do brincar corporal desempenha papel fundamental na construção de uma prática pedagógica em Dança para a Educação Infantil. Ao valorizar as relações e a brincadeira, pode-se evitar a automatização dos movimentos. Dessa forma, proporciona-se um ambiente que estimula a expressão individual, a criatividade e a interação social, por meio do corpo em movimento.

A coreografia e as relações com a escola da infância

A Dança, enquanto área do conhecimento e produção artística, desperta interesse não apenas pela criação de suas obras, mas também pelas diversas formas de conceber e executar coreografias. Essas práticas, marcadas pela diversidade de estilos, metodologias, períodos históricos e contextos, destacam a importância da coreografia como elemento central (Schulze, 2008 apud Moraes, 2019, p. 367). Refletir sobre as diferentes abordagens da coreografia é fundamental para repensar as relações entre adultos, crianças e o ambiente escolar da Educação Infantil.

Domenico da Piacenza, em "Sobre a arte de dançar e dirigir coros" (1425), delinea seis elementos fundamentais: métrica, memória, comportamento, percurso, aparência e fantasmata. Para esse artigo, destacamos a memória e o percurso como forma de relacionar aspectos da dança com a infância.

A memória não se limita ao registro histórico, mas sim ao resgate das ordenações temporais e espaciais vivenciadas, permitindo a repetição das coreografias (Gadelha, 2011). O corpo e o movimento dependem das imagens resgatadas, que serão reproduzidas. A necessidade de atualização constante

dessa memória é ressaltada por Gadelha, pois o passado do corpo prefigura o presente, e vice-versa (Gadelha, 2011). No entanto, essa atualização parece limitar o movimento ao passado vivido, em vez de ampliar as experiências no momento presente. Na escola, a coreografia operada pela memória em constante atualização, conforme proposto por Piacenza, pode favorecer a reprodução automática e mecanizada dos movimentos conhecidos, impondo-se sobre as crianças.

Essa abordagem prescritiva da coreografia pode se refletir no ambiente escolar, onde rotinas predefinidas pelos adultos podem limitar as crianças. Além disso, a busca por reproduzir padrões pré-estabelecidos pode levar à falta de adaptação às necessidades únicas de cada grupo, restringindo sua expressão e liberdade de movimento.

No entanto, há outras formas de conceber a coreografia, onde os dançarinos se tornam coautores do processo criativo, valorizando a colaboração e a experimentação, permitindo que dançarinos e crianças expressem sua criatividade e individualidade por meio do movimento. Essa é uma perspectiva mais democrática, que acolhe a singularidade de cada criança.

Apesar disso, a participação dos intérpretes-criadores na fase inicial de composição não garante necessariamente que os ensaios subsequentes e as alterações posteriores sejam igualmente construções coletivas. É importante ressaltar que essa etapa pode representar uma oportunidade de estabelecer uma memória/coreografia inicial coletiva.

Aproximando essa ideia da escola da infância, em algumas unidades escolares, especialmente no Ensino Fundamental I, são implementados os Conselhos Mirins, nos quais as crianças têm a oportunidade de expressar suas opiniões, sugestões e elogios à gestão escolar. Essa abordagem poderia ser comparada à coreografia dos espaços escolares junto às crianças, que atuariam como intérpretes-criadores. Contudo, mesmo se as crianças participassem da elaboração inicial, caso a execução da coreografia

reproduzisse de maneira irrefletida e invariável a escrita original, isso poderia ser percebido no cotidiano como uma imposição externa, limitando suas próprias vontades e explorações corporais.

Outra possibilidade é que o professor de dança fomente a autonomia em relação à vivência dos espaços e interações com a adoção de procedimentos como a escolha coletiva do espaço no qual o encontro de arte será realizado. E dessa forma, fazendo com que a necessidade das crianças seja expressa e negociada de forma coletiva a partir das propostas em desenvolvimento.

A rotina escolar, a dança e os coreopolicamentos

Lepecki (2011) enfatiza que a relação entre política e coreografia não é meramente metafórica, mas sim prática, destacando que a composição de uma obra de arte implica na construção e destruição de modos de operação. Hewitt (2005), citado por Lepecki, destaca que o conceito de coreografia é intrinsecamente político e social, indo além da mera expressão de questões sociais em obras de dança. Por meio das organizações construídas, as obras de arte sugerem questões sociais, políticas, econômicas, linguísticas, somáticas, raciais, estéticas e de gênero, mesmo que não intencionalmente. Dessa forma, a relação entre funções políticas e coreográficas pode ser compreendida como intrinsecamente conectada. Esse autor desenvolve o conceito de coreopolícia, que aprofunda a correspondência entre coreografia e política, indicando uma coreografia social que controla os movimentos corporais na cidade. A disposição e manipulação dos corpos na sociedade são regidas por políticas coreográficas, que determinam como os corpos se organizam e se deslocam no espaço (Lepecki, 2011).

Ao observar os coreopolicamentos (Lepecki, 2011), estabelecidos por normas corporais que limitam a vivência corporal das crianças na escola, percebe-se uma visão de criança correspondente à modernidade, na qual é

vista como não socializada e inferior, devendo ser conduzida para se tornar "alguém". Essa perspectiva permite analisar as práticas coreográficas da rotina da escola como formas de controle e regulação dos movimentos infantis, que refletem e reproduzem as hierarquias e normas sociais estabelecidas pelos adultos.

A prática de governança dos movimentos é situada por Lepecki (2011) na figura do policial, evidenciando sua função como agente regulador do movimento urbano que o operacionaliza a partir da lei. O autor propõe o conceito de planos de composição, que se refere à construção de áreas de ação, construção e acionamento de sentidos por meio de elementos diferenciais intensos e ativos. Sendo assim, entende-se a lei e a polícia como planos de composição dos coreopolicamentos urbanos.

Em paralelo, as escolas de Educação Infantil também possuem planos de composição que policiam os movimentos das crianças: a rotina como uma espécie de lei anterior à vivência dos corpos e os momentos de interação e acompanhamento da professora como um manejo coreográfico semelhante ao do policial

A reflexão sobre o coreopolicamento na infância e suas conexões com a dança destaca não apenas a importância da coreografia como elemento central da arte do movimento, mas também as complexas relações entre adultos, crianças e o ambiente escolar da Educação Infantil. A abordagem prescritiva da coreografia, refletida tanto em métodos históricos quanto em práticas contemporâneas, conforme apontado anteriormente, pode restringir a liberdade de movimento das crianças, limitando suas experiências e individualidade. No entanto, ao adotar uma perspectiva mais colaborativa, onde os dançarinos e as crianças se tornam coautores do processo criativo e as crianças exploradoras de seu movimento é possível promover uma educação mais democrática. A compreensão da relação entre política, coreografia e educação pode fornecer *insights* valiosos para repensar as práticas

pedagógicas e promover um ambiente escolar mais estimulante e participativo para as crianças.

Ao adentrar na complexidade do entrelaçamento entre a rotina e a percepção dos coreopolicamentos no contexto da Educação Infantil, é imperativo situar a concepção e aplicação da rotina. Barbosa (2000) em seus estudos investiga a natureza das rotinas na Educação Infantil, evidenciando a distinção entre os termos "rotina" e "cotidiano". A autora delinea as rotinas como construtos culturais que moldam e organizam o cotidiano, com o intuito primordial de estruturar a vivência diária. Por contraste, o conceito de cotidiano abarca uma abrangência maior, incorporando a totalidade da experiência humana, sem necessariamente se vincular à planificação ou à repetição, revelando-se como um espaço fluido e multifacetado.

Destacamos, particularmente, a associação entre a noção de rotina e os deslocamentos espaciais. A rotina expressa não apenas uma ordem temporal, mas também uma ordenação espacial, estabelecendo sequências, itinerários e durações (Barbosa, 2000). Essas características aproximam a concepção de rotina dos princípios da coreografia. Contudo, quando aplicadas na esfera escolar, tais rotinas frequentemente se restringem a deslocamentos funcionais, desconsiderando outras modalidades de movimento ou trajetórias alternativas. As coreografias dos grupos infantis muitas vezes se limitam a deslocamentos lineares e diretos em direção aos destinos predefinidos, negligenciando a variedade de expressões corporais (Alves; Brandão, 2017, p. 96).

Um exemplo ilustrativo desse sequenciamento rígido de deslocamentos é encontrado na Educação Infantil, onde as atividades diárias são estruturadas em torno de uma coreografia fixa, conforme aponta

Às oito da manhã, desjejum; às oito e meia, atividades pedagógicas; às nove e meia, parque; às dez horas, almoço; às onze horas, higiene bucal; às onze e meia, saída. Ao longo da semana cada dia é marcado por uma atividade – dia da sala de leitura, dia da educação física, dia do jardim e por aí vai (Alves; Brandão, 2017, p. 96).

Esta descrição evidencia a tendência à automatização das rotinas escolares, onde a organização prévia suprime a reflexão crítica sobre a estrutura estabelecida.

Ressalta-se ainda a afinidade entre a rotina e a coreografia no que concerne à repetição como elemento de significado. Conforme delineado por Barbosa (2000), a rotina é normativa, e sua repetição serve como mecanismo de manutenção da ordem e dos procedimentos estabelecidos. Entender a vivência cotidiana como uma escrita coreográfica, onde a sequência de movimentos é ditada quase como uma lei irrevogável, implica na delimitação dos espaços a serem vivenciados, ao mesmo tempo que restringe ou impede a exploração de outros espaços pela criança.

Ao analisarmos como as rotinas são concebidas nos dicionários e livros pedagógicos, observamos formulações desprovidas de contextualização, onde os costumes e hábitos prevalecem sobre a reflexão teórica. A rotina emerge assim como uma categoria pedagógica, composta por ações padronizadas com um padrão estrutural reconhecível por todos os envolvidos na área educacional (Barbosa, 2000). Reconhecida e disseminada, a rotina na Educação Infantil pode assumir um papel estruturante na prática educativa com crianças pequenas.

Ao longo dos séculos XIX e XX, a rotinização emerge como uma ferramenta essencial no processo de institucionalização inerente ao projeto moderno de conhecimento e controle do mundo, sob a égide da lógica cartesiana. O advento das ciências da infância, embora conferisse importância à criança, contribuiu para a criação de uma infância científica, cujas teorias, campanhas e manuais visavam descrever, regular e orientar as práticas infantis. Esse processo, entretanto, tende a homogeneizar e simplificar as complexidades inerentes à infância, reduzindo-as a uma concepção genérica e uniformizada (Barbosa, 2000).

Destacamos a presença do projeto moderno como um elemento homogeneizador que molda e planifica corpos e espaços urbanos (Lepecki,

2011), minimizando as complexidades geográficas, históricas, políticas, sociais, econômicas, linguísticas e raciais da infância. O projeto moderno, ao impor uma visão uniformizada e normativa da criança, desde os primeiros estágios de desenvolvimento até a entrada na creche, submete as crianças a uma série de rituais e práticas institucionais padronizadas (Barbosa, 2000).

Interessante notar que as rotinas também são estabelecidas com objetivos específicos no desenvolvimento infantil, como determinar o momento adequado para ingressar na creche ou definir os conteúdos e atividades pedagógicas a serem abordados. Quando as rotinas e seus elementos são encarados como ferramentas auxiliares para o controle e socialização da criança, eles se alinham ao panorama proposto pelas teorias tradicionais de socialização. Nessa perspectiva, seguir a rotina à risca contribui para alcançar os resultados desejados para cada fase do desenvolvimento infantil (Barbosa, 2000).

Nessa lógica, os cronogramas, horários e grades curriculares que delineiam a rotina escolar atuam como tecnologias de regulação e controle dos movimentos infantis nos espaços, organizando as relações e impondo uma determinada ordem na vivência escolar. A grade curricular, assim, torna-se uma narrativa espacializada e temporalizada que impõe uma coreografia específica aos corpos infantis, enquadrando-os em um roteiro predefinido que delimita o espaço, o tempo e os movimentos possíveis.

Esse enquadramento rígido das crianças dentro de uma coreografia pré-definida pode ter implicações significativas na sua experiência educacional e no desenvolvimento de sua autonomia e criatividade. Ao se submeterem a uma rotina estritamente controlada, as crianças podem ser privadas da oportunidade de explorar livremente o ambiente ao seu redor, de experimentar diferentes formas de interação social e de desenvolver habilidades de resolução de problemas de forma independente.

Um aspecto crítico a ser considerado é a relação entre a rigidez das rotinas escolares e a emergência de uma cultura de desempenho na Educação

Infantil. A ênfase excessiva na padronização e na eficiência pode resultar em um ambiente educacional altamente estruturado, onde o sucesso é medido principalmente pelo cumprimento das metas e pela conformidade com as expectativas estabelecidas, em detrimento da exploração criativa e do desenvolvimento integral da criança.

Além disso, a imposição de rotinas inflexíveis pode contribuir para a desnaturalização dos processos de aprendizagem e para a alienação das crianças em relação ao seu próprio corpo e às suas necessidades individuais. Ao serem submetidas a uma série de atividades pré-determinadas, as crianças podem perder a capacidade de se conectar verdadeiramente com suas experiências sensoriais e emocionais, tornando-se espectadoras passivas de seu próprio desenvolvimento.

Portanto, é essencial repensar a forma como as rotinas são concebidas e implementadas na Educação Infantil, buscando promover uma maior flexibilidade e adaptabilidade para atender às necessidades das crianças. Em vez de adotar uma abordagem unilateral baseada na eficiência e no controle, os educadores devem buscar criar um ambiente educacional mais dinâmico e inclusivo, que valorize a diversidade de experiências e perspectivas das crianças e lhes ofereça oportunidades significativas de participação e cocriação.

Isso requer uma mudança na forma como entendemos e praticamos a Educação Infantil, passando de uma abordagem centrada no ensino para uma abordagem centrada na aprendizagem, onde as crianças sejam vistas como agentes ativos de seu próprio desenvolvimento e onde o papel dos educadores seja o de facilitadores e mediadores do processo de aprendizagem (Andrade, 2016).

Vale destacar que as rotinas desempenham um papel importante na organização da vida cotidiana na Educação Infantil, mas é crucial que sejam concebidas e implementadas de forma a promover a autonomia e a criatividade das crianças.

No contexto da Educação Infantil, a dança não é apenas uma atividade extracurricular, mas uma forma de expressão artística intrínseca ao cotidiano escolar. Ao abordar a interconexão entre a dança, os coreopolicamentos e a rotina escolar, é essencial compreender como esses elementos se entrelaçam e influenciam a experiência das crianças no ambiente educacional.

Ao examinar a rotina escolar, é possível identificar paralelos entre os movimentos das crianças durante as atividades diárias e uma coreografia elaborada. Desde o desjejum matinal até a saída no final do dia, cada momento é marcado por uma sequência de movimentos que, quando observados sob uma lente coreográfica, revelam uma dança única e fluida, moldada pela estruturação temporal e espacial da rotina.

No entanto, é importante reconhecer que nem todas as coreografias da rotina são igualmente inclusivas ou expressivas. Muitas vezes, os deslocamentos e atividades são rigidamente prescritos, limitando a liberdade de movimento e a criatividade das crianças. Essa abordagem tradicional de coreografar a rotina reflete uma visão utilitária da dança, na qual os movimentos são ensinados e replicados de forma mecânica, sem espaço para improvisação ou expressão pessoal.

Por outro lado, uma abordagem mais criativa e interpretativa da dança na Educação Infantil pode abrir novas possibilidades de aprendizado e desenvolvimento. Ao invés de seguir passos pré-definidos, os encontros de artes podem ser concebidos como espaços de experimentação e descoberta, nos quais as crianças são encorajadas a explorar livremente o movimento e a expressar suas próprias ideias e emoções por meio da dança.

Nesse contexto, o papel do professor de dança torna-se fundamental. Ele não apenas ensina técnicas e movimentos, mas também atua como um facilitador do processo criativo, incentivando a autoexpressão e a colaboração entre as crianças. Ao promover uma abordagem mais participativa e inclusiva da dança na escola, o professor pode ajudar os pequenos a desenvolverem

não apenas suas habilidades motoras, mas também sua autoconfiança, criatividade e senso de comunidade.

As especificidades das interações no contexto escolar são multifacetadas e abrangem diferentes domínios: interação com adultos, com outras crianças e com o mundo físico; interações em quantidades diversas, tanto em pequenos quanto em grandes grupos; interação utilizando diferentes linguagens; e interação durante o brincar. Estes aspectos revelam a complexidade das relações estabelecidas no ambiente escolar, tanto com o entorno físico quanto com as pessoas que o habitam, destacando a necessidade de diversificação das experiências para uma compreensão mais ampla dessas características. A integração da dança na rotina escolar da Educação Infantil pode ser uma possibilidade para promover o desenvolvimento integral das crianças por meio das interações e a brincadeira como eixos norteadores (Brasil, 2018).

Ao considerarmos essas especificidades, é importante reconhecer que o espaço escolar transcende sua dimensão física, tornando-se um cenário vivo onde se desenrolam uma variedade de interações sociais, atividades lúdicas, conflitos e expressões artísticas, como a dança. As experiências com dança neste contexto extrapolam a mera execução de movimentos coreografados, alcançando dimensões mais profundas que permeiam as relações sociais, a imaginação e a liberdade de expressão corporal.

Os conhecimentos em dança trabalhados dessa forma podem contribuir para que a vivência das relações espaciais não se automatize. Especificamente, os que se concentram no subeixo das relações espaciais, que integra o eixo Fundamentos da Dança das Temáticas da Dança (Andrade, 2016). Dentre as abordagens para trabalhar essas relações espaciais, é possível propor brincadeiras cuja exploração foque na movimentação em diferentes níveis espaciais (alto, médio e baixo), direções (direita, esquerda, frente, atrás, diagonais etc.) e modos variados de deslocamento pelo espaço (engatinhando, correndo, pulando, entre outros). Além disso, as trajetórias do

corpo ao se mover pelo espaço também podem ser dançadas, incluindo a exploração de diferentes formas de desenhar linhas no espaço, como curvas, retas, cruzadas, diagonais, circulares, ziguezagues, angulares, quebradas, triangulares, espirais e onduladas.

É importante ressaltar que, conforme destacado por Andrade (2016), o trabalho com o subeixo do espaço na dança pode transcender para outras esferas, adentrando no campo das relações sociais, na construção e ocupação de espaços, no domínio do sonho, da imaginação e da fantasia, refletindo sobre como os espaços podem restringir ou proporcionar liberdade de ser e estar no mundo.

Como ressaltado, a inclusão da dança na rotina escolar pode proporcionar oportunidades valiosas para as crianças explorarem livremente o movimento, expressarem suas emoções e colaborarem entre si. Ao reconhecer as nuances das interações no ambiente escolar e explorar as relações espaciais por meio da dança, os educadores podem criar ambientes mais inclusivos e estimulantes para as crianças. Assim, urge uma revisão dos paradigmas tradicionais das rotinas escolares, orientada para uma abordagem mais flexível e adaptativa, que valorize a diversidade de experiências e perspectivas das crianças e lhes ofereça oportunidades significativas de participação e co-criação no processo educativo.

Considerações Finais:

À medida que investigamos as complexas relações de coreopoliciamento nas práticas educacionais voltadas para a infância, torna-se evidente a urgência de repensar os paradigmas dominantes que regem o controle do corpo e do espaço na Educação Infantil. As reflexões teóricas de Marcondes (2013) e Lepecki (2011), entre outros, fornecem uma base conceitual para essa reavaliação, instigando-nos a desafiar as normas

estabelecidas e a buscar novas abordagens sensíveis às necessidades das crianças.

Marcondes (2013) nos convida a reconhecer o potencial criativo e imaginativo inerente às crianças, que habitam um espaço potencial onde exercem sua onipotência criativa. Nesse espaço, as crianças fazem de conta que o mundo é criado por elas, destacando a importância de valorizar e nutrir essa capacidade inata de expressão e exploração do corpo no espaço.

Por outro lado, Lepecki (2011) propõe uma "política de chão" na política coreográfica, que busca investigar como as coreografias moldam e são moldadas pelos espaços que as sustentam. Essa abordagem nos desafia a considerar as complexidades que constituem os lugares, corpos e movimentos, e a repensar as práticas pedagógicas em dança na Educação Infantil à luz dessas reflexões.

Portanto, uma mudança significativa nas práticas de coreopoliciamento na Educação Infantil requer um compromisso coletivo com reorganização dos espaços educacionais. Isso implica não apenas em uma reflexão crítica sobre as práticas existentes, mas também na disposição de experimentar novas abordagens que valorizem a liberdade, a criatividade e a autonomia das crianças pautadas na dança e nas interações corporais no ambiente escolar.

No transcurso desta escrita, torna-se manifesta a delicada fronteira de uma constante negociação entre os desejos infantis manifestados nas atividades exploratórias e as expectativas dos adultos em relação aos objetivos pedagógicos estabelecidos. As crianças alternam entre a construção de experiências a partir das propostas dos educadores e seus próprios interesses que emergem durante o processo, o que por sua vez influencia a dinâmica das relações espaciais.

Este artigo é um convite a outros professores a reverem suas práticas e a considerar e acolher as propostas das crianças, a lidar com a incerteza e a refletir sobre as relações na infância. Nesse sentido, emerge a relevância de

uma abordagem pedagógica flexível e sensível, capaz de se adaptar às necessidades e interesses das crianças, promovendo um ambiente de aprendizagem colaborativo e significativo.

Para isso, é essencial reconhecer que as crianças são agentes ativos na exploração do espaço e do corpo e que cabe aos educadores proporcionarem um ambiente que as encoraje a explorar livremente o mundo ao seu redor, desenvolvendo todo o seu potencial como seres humanos em formação.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda; BRANDÃO, Rebeca. Repetições e diferenças em cotidianos na/da/com a educação infantil. **em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 95-104, set./dez. 2017.

ANDRADE, Carolina Romano de. **Dança para criança**: uma proposta para o ensino de dança voltada para a educação infantil. Tese (Doutorado em Artes), - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Artes, 2016.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor & por força**: rotinas na Educação Infantil. 2000. 283p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2000.

BRAGA GOETTEMES, Milene; PRADO, Patrícia Dias. Processos criativos em dança na educação infantil e metodologias participativas de pesquisa com crianças. **Debates em Educação**, v. 13, n. 33, p. 312–332, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12622>. Acesso em: 03 de abr. 2024.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. 42. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

GADELHA, Rosa Cristina Primo. Da dança *fantasmata*: caleidoscópio do corpo. **Passagens** - Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, v. 2, p. 1-7, 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/passagens/article/view/1146/1101>. Acesso em: 03 de abr. 2024.

GODOY, Kathya Maria Ayres de. O desafio em formar plateia para dança. In: GODOY, Kathya Maria Ayres de. (Org.). **Experiências compartilhadas em dança: formação de plateia**. v. 1. 1. ed. São Paulo: Instituto de Artes da Unesp, 2013. p. 73-76.

LEPECKI, André. Coreopolítica e coreopolícia. **Ilha - Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 13, n. 1, 2, p. 041–060, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/2175-8034.2011v13n1-2p41>. Acesso em: 03 de abr. 2024.

MACHADO, Marina Marcondes. A criança é performer. **Educação & Realidade**, Porto Alegre (UFRGS), v.35, n. 2, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11444/9447>. Acesso em: 03 de abr. 2024.

MACHADO, Marina Marcondes. Fenomenologia e Infância: o direito da criança a ser o que ela é. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 22, n. 49/1, p. 249–264, 2013. DOI: 10.29286/rep.v22i49/1.913. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/913>. Acesso em: 15 maio. 2024.

MARQUES, Isabel A. **Interações: crianças, dança e escola**. São Paulo: Blucher, 2012.

MORAES, Juliana Martins Rodrigues de. O conceito de coreografia em transformação. **Urdimento**, Florianópolis, v. 1, n. 34, p. 362-377, mar./abr. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101342019362/9944>. Acesso em: 03 de abr. 2024.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cad. CEDES** [online]. v. 21, n. 53, p. 69-83, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/iG6yTFZZPTB63fMDKbsmKKv/>. Acesso em: 03 de abr. 2024.

VEIGA-NETO, Alfredo. Por que governar a infância? In: RESENDE, Haroldo de (Org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, p. 49-56.

***Carolina Romano de Andrade** é artista da dança, pesquisadora e educadora, trabalha com dança para crianças com vasta experiência com formação de professores para a dança. Bacharel, Licenciada em Dança e Mestre em Artes pela UNICAMP. Doutora, em Artes, pela Unesp-SP. Realizou dois pós-doutorados em Artes na UNESP e na UFRN, na área de currículo para a arte/dança. Atua como professora colaboradora do Mestrado Profissional em Artes, no Instituto de Artes-Unesp/SP. Ministrou diversos cursos de formação de professores na rede de ensino, para artistas arte educadores. É autora, com Kathya Godoy, do livro “Dança com crianças: propostas, ensino e possibilidades”, da editora Appris e co-autora do livro “Movimentos de afeto, por um protocolo poético e dançado de volta às aulas. E do livro, Dança, Criança e Currículo: um panorama do ensino de dança na educação infantil no Rio Grande do Norte, em parceria com Marcílio de Souza Vieira. Além disso, possui capítulos de livros, artigos científicos, sobre dança e educação e é autora de livros didáticos.

****Julia Matias Silva** é mestre em Ensino de Artes - Prof-Artes/UNESP, graduada em Licenciatura em Dança na Universidade Federal do Rio de Janeiro, possui especialização em Educação Infantil pelo Centro Universitário SENAC. Atua como professora de Artes no município de São Bernardo do Campo no segmento da Educação Infantil.

Recebido em 17 de maio de 2024

Aprovado em 15 de dezembro de 2024