



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
Centro de Educação e Humanidades  
Faculdade de Educação


Patrícia Gomes Pereira

**Entre corpos, criações e narrativas: um estudo sobre o encontro da  
dança com crianças na educação infantil**

Rio de Janeiro  
2023

Patrícia Gomes Pereira

**Entre corpos, criações e narrativas: um estudo sobre o encontro da dança com  
crianças na educação infantil**



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra Ligia Maria Motta Lima Leão de Aquino

Coorientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Inês Galvão Souza

Rio de Janeiro

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

P436 Pereira, Patrícia Gomes.  
Entre corpos, criações e narrativas: um estudo sobre o encontro da dança com crianças na educação infantil / Patrícia Gomes Pereira. – 2023.  
237 f.

Orientadora: Ligia Maria Motta Lima Leão de Aquino.  
Coorientadora: Maria Inês Galvão Souza.  
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.  
Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Educação infantil – Teses. 3. Dança – Teses. I. Aquino, Ligia Maria Motta Lima Leão de. II. Souza, Maria Inês Galvão. III. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. IV. Título.

br

CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese.

\_\_\_\_\_  
Assinatura

\_\_\_\_\_  
Data

Patrícia Gomes Pereira

**Entre corpos, criações e narrativas: Um estudo sobre o encontro da dança  
com crianças na educação infantil**

Tese apresentada, como requisito parcial  
para obtenção do título de Doutor, ao  
Programa de Pós-Graduação em Educação,  
da Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro. Área de concentração: Educação

Aprovada em 28 de novembro de 2023.

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Ligia Maria Motta Lima Leão de Aquino (Orientadora)  
Faculdade de Educação – UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Maria Inês Galvão Souza  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Rita Ribes Pereira  
Faculdade de Educação – UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Isabela Maria Azevedo Gama Buarque  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Lisandra Ogg Gomes  
Faculdade de Educação – UERJ

---

Prof. Dr. Marcus Vinícius Machado de Almeida  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2023

## DEDICATÓRIA

Às crianças, pelo direito de viver a infância, de expresarem sua sabedoria e potência criadora, sem restrição e/ou discriminação. Em especial ao meu filho Nathan, que me inspirou e me impulsionou ao encontro da Dança com as crianças.

## AGRADECIMENTOS

A Deus pela vida, à minha santa de devoção, Nossa Senhora das Graças, por me amparar e iluminar.

Ao meu pai Vicente (*in memoriam*), pela experiência de amor e simplicidade como encarava a vida. Faltou pouco para ele presenciar esta conquista na minha vida profissional.

À minha mãe Rosa, pela experiência de amor. Meu exemplo de força, luta e simplicidade na caminhada da vida. Guardo a lembrança do cuidado e satisfação com os quais ela preparava minha marmita todas as manhãs bem cedinho na época da graduação, pois sempre depositou muita esperança na minha formação profissional e acadêmica, mesmo não tendo tido essa oportunidade quando jovem. Já fala orgulhosa que a filha vai ser doutora.

Ao meu marido, Ricardo, que fez de tudo que pode para me apoiar e me fortalecer nos momentos em que eu acreditava que não conseguiria superar as dificuldades do caminho. Gratidão pela paciência, carinho e positividade em seus gestos e palavras. Gratidão pela presença amorosa e pela parceria no cuidado e na educação de nosso filho.

Ao meu filho, Nathan, pela energia, alegria e sensibilidade que nele transborda. Pela sua inspiração e contribuições na pesquisa, pela tentativa de entendimento de minhas ausências em passeios e festas de finais de semana e por compartilhar seu quarto para eu estudar e pesquisar. Já vou liberar o seu espaço.

Aos professores e aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Em especial aos professores com os quais cursei disciplinas ao longo do doutoramento, pelos diálogos e aprendizagens: Walter Kohan, Maria Luiza Oswald, Stela Caputo, Ligia Aquino, Lisandra Oggi, Rita Ribes e Ana Karina Brenner. E às professoras Ana Valéria de Figueiredo e Isabel Carneiro, do Programa de Pós-Graduação em Artes da UERJ, pelos potentes debates na disciplina Ensino das Artes: outras epistemologias.

À minha orientadora, Ligia, por acreditar na potência da arte na educação Infantil. Pela orientação e incentivo à realização desta pesquisa, pelos diálogos para avançar nas reflexões e aprofundar questões. Por ampliar meu olhar para questões pertinentes às políticas públicas, aos direitos das crianças e às suas infâncias.

À minha coorientadora e amiga de longa data, Inês, que não me deixou

esquecer da minha experiência como artista, que não me deixou desacreditar na importância desta pesquisa, pelo acompanhamento do processo, pela escuta sensível, pelos diálogos e pelas provocações, pelos encontros afetivos, pelo cuidado com minha saúde mental.

Às professoras Rita Ribes e Lisandra Oggi pelo carinho, contribuições e provocações fundamentais para meu mergulho no estudo das crianças e das infâncias, em uma perspectiva crítica. Obrigada Rita Ribes, pela generosidade, rigor e contribuições fundamentais na banca de qualificação. Obrigada Lisandra Oggi, pela contribuição na reelaboração da pesquisa. E, a ambas, gratidão pela participação na defesa.

À professora Isabela Buarque, pelos seus questionamentos e pelas suas contribuições valiosas na banca de qualificação e por participar da defesa.

Ao professor Marcus Vinícius pela atenção e por aceitar compor a banca de defesa. É para mim um exemplo de profissional, que me encanta com sua generosidade e sabedoria.

Às professoras Lara Seidler e Conceição Seixas, que aceitaram com alegria o convite para participação na banca, como membros suplentes.

À Ligia Aquino e Lisandra Oggi, coordenadoras do grupo de pesquisa Infância e Saber Docente (GRUPISD) e Territórios da Infância (TEI) e aos colegas integrantes dos grupos, pelos encontros afetivos e potentes debates e aprendizagens ao longo do processo de doutoramento.

À amiga Riva Resnick e ao amigo Felipe Santos pelo constante apoio e pelas leituras cuidadosas e contribuições na pesquisa.

À equipe gestora, ao corpo docente e aos técnicos de assuntos educacionais da EEI-UFRJ dos anos de 2016 a 2018, pela parceria e apoio na realização dos projetos de dança na escola. Em especial à Alessandra Sarkis, à Aline Crispim e à Carla Vidal. Aos porteiros e aos funcionários e às funcionárias da limpeza pela simpatia e ajuda sempre que solicitava.

À Viviane Brito, professora substituta de arte na EEI-UFRJ, que apoiou e acompanhou a realização do primeiro projeto de dança na EEI-UFRJ.

À equipe do Setor de Educação Infantil do CAp UFRJ, pelo apoio à realização desta pesquisa. Em especial à Vivian Vieira e à Monique Riscado, com as quais troquei diversas mensagens no período de isolamento social.

Às crianças com as quais convivi ao longo do desenvolvimento dos projetos

de dança realizados na EEI-UFRJ nos anos de 2016 a 2018, por deslocarem meus pensamentos, me encantarem e me inquietarem em busca de sentidos para a dança na educação infantil.

Às crianças, sujeitos históricos da pesquisa, que me tiraram da inércia da escrita, em contexto pandêmico e que me instigaram olhar para trás e enxergar quanta beleza foi produzida em nossos encontros dançantes na EEI-UFRJ. As crianças com as quais conversei e que escolheram em concordância com os responsáveis suas identidades na pesquisa: Ágatha, Bernardo, Benício, Clara, Luiza, Manu e Manuela Vitória. Obrigada aos responsáveis das crianças pela atenção e carinho na realização da pesquisa.

Às graduandas e aos graduandos em dança pela participação nos projetos realizados na EEI, nas diferentes etapas. Sem elas e eles não os teria desenvolvido com a intensidade que me impulsionou a seguir com os estudos no campo da infância. Os nossos encontros com as crianças foram desafiadores, nos deslocaram e nos proporcionaram momentos valiosos de reflexões, trocas e aprendizagens. Obrigada Camila Moraes, Ana Carolina, Rodrigo Barboza, Marília Teixeira, Débora Barros, Lívia Nascimento, Yohana Guimarães, Vania Bizoni e Ronáblio Lima.

Aos estudantes das disciplinas de Roteiro e de Composição Coreográfica do curso de Bacharelado em Dança da UFRJ pela construção e apresentação do espetáculo “Vagalumeando”. Essa experiência iluminou meu caminho para os estudos das crianças e das infâncias. Obrigada Ana Carolina, Camila Moraes, Diogo Nascimento, Elaine Rodrigues, Jéssica Ramos, Marcílio Cezar, Mariana Assunção, Rodrigo Barboza, Taís Almeida, Tarso Oliveira e Wania Penedo.

À direção da Escola de Educação Física e Desportos da UFRJ. À chefia e às/aos colegas do Departamento de Arte Corporal da EEFD-UFRJ, pelo apoio para minha qualificação Profissional e à luta pela expansão e propagação do campo da dança no Brasil.

À Claudia Melo, pelas valiosas contribuições nas reuniões do projeto na EEI-UFRJ no ano de 2018 e por me apresentar ao GRUPISD. Aos meus e às minhas colegas de trabalho e estudantes das graduações em dança da UFRJ, pelos sonhos, lutas e esperança de que a arte da dança possa contribuir significativamente para construção de uma sociedade mais justa, na qual todos os corpos sejam respeitados da forma como desejam e precisam se expressar, se comunicar e criar.

Às crianças da família e vizinhança que me inspiram e me provocam Theo



José, João, Nicolas, Isis, Yanny, Helena, Hanna, Caleb, Estelinha, Arthur e João Gabriel.

À pequena Alice Trotta, pela participação no projeto “Corpo, casa, objeto” e Átila, Theo e Nathan pela participação na oficina de dança *on-line*.

À minha tia Ceminha (*in memorian*) que me levou aos 11 anos para minha primeira aula de dança no Clube Tamoio.

Aos meus primeiros professores de Dança em São Gonçalo, que me apresentaram à arte que me move desde infância. Cleia, professora do Clube Tamoio, Davi Santos (*in memorian*) e Ligia Sobral, das academias “Ivete Cardoso” e “Studio D” e a todos os mestres de dança que contribuíram na minha trajetória profissional, em especial Helenita Sá Earp, Ana Célia Sá Earp, Glória Futuro, Celina Batalha, Rozane Tardin, Inês Galvão, Jean François Michaud, Paulo Marques e Regina Miranda.

Ao meu irmão Paulo Cesar, ao cunhado Reynaldo e às cunhadas Cris, Fátima, Renata, Simone, às minhas sobrinhas Marina, Mayara, Fernanda e Roberta, pelo apoio e compreensão nos momentos que não pude estar presente nas reuniões de família e por levarem Nathan para passeios e festas.

À minha prima Nélia, também doutoranda, pelas nossas conversas, pelo carinho, pela leitura atenciosa e pelas contribuições na pesquisa.

À minha prima Gorette, pelo apoio emocional, positividade, leitura de textos e interesse na pesquisa.

À Janaina, pela ajuda constante, por estar junta no cuidado e educação de Nathan desde o início da pesquisa.

Às amigas Vivian, Eliza, Luciane, Luana, Claudinha e Adriana, pela escuta e carinho ao longo da realização da pesquisa. Obrigada Luana e Claudinha, por atenderem aos meus chamados nos momentos de emergência e cuidado com meus pais.

À Ana Cecília, pelas nossas conversas ao longo da realização desta pesquisa. À Richam por me apresentar e realizar a terapia Body talk e a Fabiana pelo carinho e cuidado nas aulas de Pilates.

Às graduandas Yohana Guimarães, Livia Nascimento, Michele de Paula e Vânia Bizoni pelos nossos encontros de estudos, criação de vídeos e oficinas *on-line* para crianças no contexto de isolamento social. Vocês me deram força e muito afeto em um momento tão difícil da caminhada.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) pelo apoio na realização desta pesquisa.

## RESUMO

PEREIRA, Patrícia Gomes. *Entre corpos, criações e narrativas: um estudo do encontro da dança com crianças na educação infantil*. 237 f. 2023. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

O campo de investigação desta pesquisa surge do interesse desta pesquisadora-professora-artista em elaborar um espetáculo cênico para crianças. A Escola de Educação Infantil da UFRJ (EEI-UFRJ) foi o território da infância onde se buscou o convívio com um grupo de crianças pela linguagem da dança como fonte e alimento do processo criativo para elaboração de “Vagalumeando”. Desta experiência veio o interesse em continuar no espaço para pensar a linguagem da dança na educação infantil, valorizando a criação na infância e os processos criativos em dança nas práticas artístico-pedagógicas. Assim, nasce esta pesquisa investigando o que acontece na experiência do encontro da dança com crianças, levando à compreensão de modos de pensar e de fazer danças com crianças na educação infantil. Destacamos que na primeira etapa da educação básica há de se considerar uma perspectiva não conteudista e não escolarizante das práticas educativas. As questões que nortearam o estudo foram: o que expressam os corpos crianças e o que aprendemos com elas nos encontros dançantes na educação infantil? Quais as contribuições da dança para a formação de corpos criadores desde a educação infantil? Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, em que a escuta e o diálogo com as crianças foi condição fundamental durante todo o processo investigativo. Considerando uma investigação atravessada pela pandemia da Covid-19, o caminho encontrado foi revisitar as práticas artístico-pedagógicas realizadas nos projetos de dança desenvolvidos na EEI-UFRJ, nos anos de 2016 a 2018, através de registros produzidos na época (fotos, vídeos, diário de campo, folders, audiovisuais e outros), bem como conversar com algumas crianças que participaram do projeto, buscando memórias e narrativas de suas vivências dançantes na escola, por meio de encontros remotos realizados individualmente e em grupo. Compreende-se para os devidos fins a criança como sujeito histórico-cultural, ativo, de direitos, produtor de conhecimento e de cultura, tendo como principais referências teóricas Benjamim (2009), Vigotski (2018), Aquino (2005), Pereira (2012), Sarmiento (2007), dentre outros. Conclui-se que a dança na educação infantil pode ir ao encontro da reivindicação das crianças por mais tempo-espço para a experiência do corpo em movimento, instigando e apoiando sua curiosidade corporal e suas experiências criativas, fazendo aparecer a singularidade e a potência dos corpos crianças. Defende-se que a arte seja um direito para todas as pessoas desde tenra idade, sendo necessário outros olhares para a dança na infância e para além da educação infantil. É preciso também, em outros espaços da dança, olhares que tragam para cena as crianças e as infâncias na produção cênica artística, na formação de graduandos e graduandas em dança, na concessão de pautas dos teatros para o público infantil, nos editais de fomento à pesquisa. Por fim, no traçado da experiência desta pesquisa, desenha-se uma política do encontro da dança com as crianças que se expressa pela ideia de Dançar COM as crianças, como proposta voltada à expansão e à liberdade dos corpos, reafirmando o pensamento freireano da educação como prática de liberdade e da necessidade contemporânea de produção do conhecimento e criação em ritmo decolonial.

Palavras-chave: Criança. Dança. Criação. Corpo. Educação infantil.

## ABSTRACT

PEREIRA, Patrícia Gomes. *Between bodies, creations and narratives: a study of the encounter between dance and children in early childhood education*. 237 f. 2023. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

This research arises from the interest in creating a scenic show for children. The UFRJ Early Childhood Education School (known as EEI-UFRJ) was the childhood territory chosen to create and to develop through the dance language as a source for the creative process "Vagalumeando". From this experience came the interest in continuing thinking about dance language in early childhood education, considering artistic-pedagogical practices, knowing that in the first stage of basic education, a more ludic approach should be considered. Following that perspective, the questions that guided the study were: what do children's bodies express and what do we learn from them dancing in early childhood education? What are the dance contributions to the creative bodies' formation since early childhood education? This is qualitative research, in which listening and dialoguing with children was a fundamental condition throughout the investigative process. Considering an investigation crossed by the Covid-19 pandemic, it was chosen to revisit the artistic-pedagogical practices carried out in dance projects developed at EEI-UFRJ, from 2016 to 2018, through records produced at the time, as well as talking to some children who participated in the project, seeking memories and narratives of their dancing experiences at school, through remote meetings held individually and in groups. For this research purposes, child is understood as a historical-cultural actor, active, with rights, producer of knowledge and culture, having as main theoretical references Benjamim (2009), Vigostski (2018), Aquino (2005), Pereira (2012), Sarmiento (2007), among others. Dancing in early childhood education can meet children's demand for more time-space to experience the body in movement, instigating and supporting their bodily curiosity and creative experiences, bringing out the uniqueness and power of their bodies. Art is a right for everyone from a young age, and other perspectives on dance in childhood and beyond early childhood education are necessary. It is also necessary, in other dance spaces, to bring children and childhood into the scene in artistic scenic production, in dancing graduation, in the granting of theater guidelines for children, in researches. Finally, this research defends the idea of Dancing WITH children as a proposal aimed at the expansion and freedom of bodies, reaffirming Freire's thinking on education as a practice of freedom and the contemporary need for decolonial knowledge production.

Keywords: Child. Dance. Creation. Body. Early childhood education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Corpos dançantes: olhar de criança .....	17
Figura 2	Performance: cruzando experiências .....	34
Figura 3	Apresentação de estudantes da graduação em dança para as crianças da EEI-UFRJ .....	84
Figura 4	A relação corpo-objeto orientou a criação do primeiro roteiro apresentado para as crianças .....	84
Figura 5	Diálogo entre jovens artistas-estudantes e as crianças .....	85
Figura 6	Ficha técnica do espetáculo “Vagalumeando”, com crédito para as crianças dos grupos 3 a 6 como “colaboradores da criação”..	90
Figura 7	Folder do espetáculo “Vagalumeando” .....	91
Figura 8	Apresentação de Vagalumeando no Teatro Cacilda Becker, 2016 .....	97
Quadro 1 -	Propostas temáticas para os encontros dançantes do ano de 2018	104
Figura 9	Quem disse que dança é coisa de menina? .....	132
Figura 10	Encontros poéticos com cada criança na tela .....	143
Figura 11	Ágatha tinha muitas coisas para mostrar .....	147
Figura 12	A lembrança do boi e a alegria da pesquisadora .....	148
Figura 13	Dançando com o objeto: lança os braços, a perna, o objeto e gira com ele .....	151
Figura 14	Jogo dançante (movimento, pausa e apreciação) .....	153
Figura 15	Para as crianças qualquer momento pode ser oportunidade para descobertas e invenções.....	159
Figura 16	Jogo dançante: o chão delimitando e orientando a experimentação .....	162
Figura 17	Na base de pé a dúvida surgiu, mas logo a dinâmica do jogo se impôs.....	163
Figura 18	Eu, você, a tela e um cachorro .....	164
Figura 19	O abraço “virtuativo” .....	165

Figura 20	Roda a cabeça, olha para a mãe e toca o seu rosto .....	169
Figura 21	O fio nos conectando .....	170
Figura 22	A caixa como mediadora da interação .....	173
Figura 23	A relação corpo e objeto aguçando o imaginário .....	177
Figura 24	Ações de lançar, girar, caminhar e equilibrar o objeto na cabeça como proposição para experimentação criativa.....	181
Figura 25	Caminhos encantados: cena 1.....	183
Figura 26	Caminhos encantados: cena 2.....	184
Figura 27	Caminhos encantados: cena 3.....	184
Figura 28	Caminhos encantados: cena 4.....	184
Figura 29	Caminhos encantados: cena 4.....	185
Figura 30	Caminhos Encantados: cena 5.....	185
Figura 31	Jogo. Destaca-se o movimento do corpo como um todo: a volta. Nível alto .....	188
Figura 32	Jogo. Destaca-se o movimento do corpo como um todo: a queda. Nível médio .....	188
Figura 33	Jogo. Destaca-se o movimento do corpo como um todo: a transferência. Nível baixo .....	189
Figura 34	Jogo. Destaca-se o movimento do corpo como um todo: o salto. Nível alto .....	189
Figura 35	Jogo. Manu em pausa e Patrícia em movimento.....	189
Figura 36	Um dos elementos trazidos por Manu na improvisação foi o contato das mãos .....	190
Figura 37	Celebrando a realização do jogo dançante .....	190
Figura 38	Tempo para pausar .....	193
Figura 39	Tempo para expandir.....	193
Figura 40	Explorando os contatos e apoios em dupla .....	194
Figura 41	Explorando os contatos e apoios em grupo .....	194
Figura 42	Jogo na tela: Manuela Vitória e Patrícia .....	196
Figura 43	Jogo de contato e apoios.....	197
Figura 44	Experimentando, brincando e dançando com materiais .....	200
Figura 45	Um corpo que grita pelos gestos e movimentos, seus gostos e interesses.....	201

Figura 46	Dançando a partir de uma estratégia de jogo.....	204
Figura 47	Lugares e percursos afetivos .....	215

## LISTA DE SIGLAS

ANDA	Associação Nacional de Pesquisadores em Dança
ANUUFEl	Associação Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil
CAp	Colégio de Aplicação
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CFCH	Centro de Filosofia e Ciências Humanas
CINEAD	Cinema, Aprender e Desaprender
CNE	Conselho Nacional de Educação
COVID	Corona Virus Disease
DAC	Departamento de Arte Corporal
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EBTT	Ensino Básico Técnico e Tecnológico
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEI	Escola de Educação Infantil
GID	Grupo de Iniciação à Dança
GRUPISD	Grupo de Pesquisa Infância e Saber Docente
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
IPPMG	Instituto de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira
OMS	Organização Mundial da Saúde
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PPP	Projeto Político-Pedagógico
ProPEd	Programa de Pós-Graduação em Educação
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
TAE	Técnico em Assuntos Educacionais
TAI	Termo de Assentimento Institucional
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNICAM	Universidade Federal de Campinas
UUEI	Unidade Universitária de Educação Infantil



## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	17
1	<b>DANÇA(S) E CRIANÇA(S): DESVELANDO O CAMINHO DA PESQUISA</b> .....	33
1.1	<b>O Corpo não-dualista</b> .....	38
1.2	<b>Apontamentos sobre o corpo e o movimento na dança</b> .....	41
1.3	<b>Corpos-crianças</b> .....	51
2	<b>O CORPO CRIATIVO NA INFÂNCIA: DANÇANDO COM ALGUNS TEÓRICOS</b> .....	61
3	<b>O PRIMEIRO ENCONTRO DA DANÇA COM AS CRIANÇAS: A CRIAÇÃO DO ESPETÁCULO VAGALUMEANDO</b> .....	79
3.1	<b>O que se aprende com as crianças sobre a criação de espetáculo de dança pensado para/com elas?</b> .....	92
4	<b>O SEGUNDO ENCONTRO DA DANÇA COM AS CRIANÇAS: O PROJETO CRIANDO DANÇAS COM CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	98
4.1	<b>Caminhos encantados em cinco cenas: uma aventura da dança em forma de crônica</b> .....	107
4.2	<b>Flores Amarelas e um Monte de Folhas Secas</b> .....	117
4.3	<b>Brincando com os contatos: entre criação e participação</b> .....	123
4.4	<b>Caminhando no percurso da casa até a escola: o movimento poético como caminho de produção de conhecimento e integração entre criança e adulto</b> .....	129
5	<b>O QUE EXPRESSAM AS CRIANÇAS SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DANÇANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL?</b> .....	135
5.1	<b>A Pesquisa que atravessou o contexto de pandemia</b> .....	135
5.1.1	<u>Detalhando os Encontros <i>on-line</i></u> .....	138
5.2	<b>Os encontros com as crianças na tela</b> .....	142
5.2.1	<u>Encontro com Ágatha: A experiência do movimento como caminho de produção de conhecimento e afetos</u> .....	144

5.2.2	<u>Encontro com Clara. A experiência do movimento e as reivindicações que ecoam no espaço expandido</u> .....	154
5.2.3	<u>Encontro com Bernardo: A experiência do movimento como mobilizadora de afetos e de expressão de si</u> .....	167
5.2.4	<u>Encontro com Luiza: A experiência do movimento entre reprodução e criação</u> .....	174
5.2.5	<u>Encontro com Manu: pela experiência do movimento as crianças se percebem e percebem o mundo ao redor</u> .....	182
5.2.6	<u>Encontro com Manuela Vitória: A experiência criativa pelo movimento precisa ser cultivada no cotidiano da escola e fora dela</u> .....	191
5.2.7	<u>Encontro com Benício. A experiência do movimento como provocador de sensações, imagens e afetos</u> .....	199
6	<b>UM MAR DE EMOÇÕES ENTRE TELAS: SETE CRIANÇAS E A PESQUISADORA</b> .....	205
6.1	<b>Apontamentos sobre questionamentos éticos que emergiram no encontro em grupo com as crianças</b> .....	207
6.2	<b>Atividade do Mapa e Desdobramentos: percursos afetivos como proposta criativa em dança com crianças</b> .....	213
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	217
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	224
	<b>APÊNDICE A</b> - Termo de consentimento livre e esclarecido.....	231
	<b>APÊNDICE B</b> - Termo de assentimento livre e esclarecido.....	233
	<b>APÊNDICE C</b> - Convite. participação de pesquisa. projeto de dança. grupo 5. ....	236

## INTRODUÇÃO CAMINHOS DE UM CORPO DANÇANTE E O ENCONTRO COM O CAMPO DA PESQUISA

Figura 1 – Corpos dançantes: olhar de criança



Fonte: Nathan Pereira Mattos, 2021.<sup>1</sup>

A dança, em minha vida, representou sempre a criação de novos territórios, novas temporalidades, que produziram um modo diferenciado e intenso de existir. Minha infância se constituiu em uma família com pouca relação com a arte e acesso aos bens culturais. Foi brincando na rua que descobri o prazer pelo movimento e pela dança. Brincar de bonecas ou de panelinhas não me mobilizava muito. Gostava mesmo era de caminhar por cima dos muros, correr e pular, colocar meu corpo à prova e alcançar o infinito, realizando movimentos que me exigiam equilíbrio, resistência, constituindo-se em desafios à gravidade e abertura à imaginação.

Lembro-me de que, na rua em que morava, no bairro Porto Velho, em São Gonçalo, no estado do Rio de Janeiro, onde ainda resido, um clube realizava bailes nos finais de semana à noite. Na calçada, ainda criança, sem idade legal para entrar

---

<sup>1</sup> O autor do desenho acima é meu filho Nathan, na época com sete anos de idade. Quando eu buscava uma forma de convidar as crianças para participar da pesquisa, após ver algumas fotografias dos meus arquivos dos encontros com as crianças na escola, ele elaborou esse desenho.

no baile, eu era invadida pelas músicas e luzes do evento. Ali, movida por esses acontecimentos, improvisava e dançava como se participasse do baile em um território contíguo, porém distinto.

A experiência inicial de um corpo que se movia livre, transversalizado por luzes e sons, foi marcante. O movimento expressivo e criativo se configurou como uma potência de resignificação da existência, permitindo-me criar práticas de resistência e enfrentamento das tensões cotidianas. Uma corporeidade regida por gestualidade, temporalidade e espacialidade extracotidianas, que me colocavam em uma relação de suspensão temporária da realidade e me tomavam por inteira – características comuns ao jogo (HUIZINGA, 2007) e à criação – passou a ser fundamental em minha vida, uma forma de existência e resistência.

Movida por essa experiência, comecei, posteriormente, na escola, a potencializar a prática gestual, tentando criar danças em eventos e festas escolares. Se, na escola, havia um lugar para leitura do mundo midiático por certos conteúdos e disciplinas, eu encontrava na dança outro mapa, que produzia uma leitura intensa e potente do mundo. Era uma forma de aprendizagem diferenciada, por meio de minhas experiências e memórias.

A minha primeira experiência formal com a dança se deu aos 11 anos de idade, no Clube Tamoio, em São Gonçalo, onde o aprendizado se dava a partir de modelos já estruturados e padronizados. Mesmo sem incentivo à criação, sentia no corpo as modulações de energia provocadas pelo ato dançante e, do meu modo, criava, mesmo que restrita aos referenciais padronizados de movimentos. Inicialmente, conheci e pratiquei o estilo de dança *jazz* e a ginástica rítmica. Nessa última, explorava o movimento em relação a alguns materiais, como bola, corda, arco e fita, que, de certo modo, possibilitaram-me experiência e repertório amplos de movimento.

Na década de 1980, com 12 anos<sup>2</sup>, recebi um convite para ministrar aula de dança em uma escola particular de educação formal para crianças pequenas, de três a seis anos de idade, no horário extraclasse. Eu me lembro de que achei estranho aquele convite e me perguntava: Como eu, ainda criança, poderia dar aula? Eu tinha capacidade de dar aula? Eu achava que não. Eu recebi o convite de uma professora de Educação Física da Escola Municipal Ernani Farias, na qual

---

<sup>2</sup> No Brasil, o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA, 2009) estabelece que o período de infância se dá entre 0 e 12 anos de idade.

estudei da quinta à sexta série do antigo primeiro grau. Na época, ela estava procurando uma pessoa para ministrar aulas, a pedido de uma amiga que era diretora de uma escola particular. Como eu colaborava com essa professora na elaboração de danças para as datas comemorativas na escola, ela vislumbrou em mim essa possibilidade. Inicialmente, eu recusei. Depois, ao saber que outras pessoas com experiência próxima da minha, embora já adultas, estavam dando aula, repensei aquela possibilidade e, quando completei 13 anos, disse àquela professora que aceitaria o convite. Ao analisar o meu contexto de vida, cheguei à conclusão de que seria bom ganhar algum dinheiro para custear meus gastos de passagem e alimentação, para seguir com meus estudos de dança e comprar figurinos para participar das apresentações.

É oportuno ressaltar que atualmente ainda lidamos com atuação de professores de dança seja na educação formal, como na não formal, especialmente para crianças, sem formação específica. Isso nos mostra algumas permanências do campo da Dança no contexto da escola, bem como um olhar inferiorizado para o profissional que trabalha com crianças.

Assim, coragem, ousadia e vontade de ascensão social mobilizaram e impulsionaram aquela adolescente da classe trabalhadora a aceitar tal proposta. Essa porta que se abriu me permitiu transitar por diferentes espaços, sempre com a dança<sup>3</sup>, até chegar à universidade pública, o que me fez atravessar a ponte Rio-Niterói, cruzando a Baía de Guanabara. Essa travessia marca a minha entrada em outro mundo, outro campo de possibilidades e conhecimentos.

Por muito tempo, os professores de dança foram formados somente em cursos técnicos nas academias. Para ensinar a dançar, era necessário saber executar passos de dança, de modo que a relação ensino-aprendizagem era baseada na reprodução de gestos e movimentos. Também o domínio da técnica de balé era fundamental e se configurava como o caminho para quem desejasse alcançar o nível profissional na área. Assim, outros estilos de dança e outros modos de experiênciá-la ficavam em segundo plano ou não eram valorizados. Um olhar eurocentrado demarcou e influenciou os caminhos da dança no Brasil na época.

---

<sup>3</sup> Entre a infância e a juventude, eu estive envolvida com atividades diversas por meio da dança, como reunir as amigas da rua para dançar nos aniversários e nas festas juninas; participar de competições imitando cantores e dançarinos da mídia; dar aula no terraço da minha casa para a vizinhança; dar aula em escola particular e em academias como atividade extracurricular etc.. Isso acontecia sempre dentro do território de minha cidade, exceto nos festivais de dança de que participei na adolescência, que me possibilitaram conhecer outros lugares.

Somente em 1989, aos 17 anos, quando fui aprovada para a graduação em Educação Física, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), ao cursar disciplinas e participar de um grupo de pesquisa da área da dança, aquela inquietação inicial e a liberdade para criar foram potencializadas em um território sentido como meu mundo, no qual começava a compreender de maneira mais consciente os componentes da linguagem da dança. Isso me fez entender a criação como uma lógica produtora de vida, pensamento que vem norteando minha prática artístico-pedagógica desde a minha entrada como professora efetiva no bacharelado em Dança no ano de 1998, na mesma universidade.

Politicamente, entendo as práticas de criação como condição fundamental para os processos educativos em dança. O ato criativo nos coloca em uma relação de experiência intensa e diferenciada com a vida, à medida que se contrapõe à lógica de pasteurização dos modos de viver da nossa sociedade capitalista, porque se investe em sujeitos ativos, que não apenas recebem informações e conteúdos, respondendo de forma esperada e programada ao que lhes é apresentado, como também se tornam atores privilegiados de sua existência. É com base no aporte teórico da filosofia de Paulo Freire que penso o ato criativo em dança como processo formativo, como uma experiência pautada em uma práxis de emancipação e de liberdade, portanto, como um ato inseparavelmente educativo, estético, ético e político.

Destaca-se que, na década de 1980, o cenário de formação de professores e profissionais de dança no Brasil, no âmbito do ensino superior, era restrito. No estado do Rio de Janeiro, por exemplo, o curso de bacharelado em Dança da UFRJ teve início em 1994. Até então, só havia curso de Dança na Universidade Federal da Bahia (UFBA), criado em 1956, e na Universidade Federal de Campinas (UNICAMP), criado em 1986. Já em instituição particular, havia na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), em convênio com a Fundação Teatro Guaíra, criada em 1984, e na UniverCidade, no Rio de Janeiro, criada também em 1984 (SILVA, 2016; WONISK, 2017). A expansão das graduações em dança no país só irá ocorrer no início dos anos de 2000.

Desde a década de 1940, a professora emérita de dança da UFRJ, Maria Helena Pabst de Sá Earp (1919-2014), conhecida como Helenita Sá Earp, e sua colaboradora, Glória Futuro Marcos Dias, vinham desenvolvendo estudos e pesquisas no campo da dança, vinculados às disciplinas oferecidas, naquela

instituição, a estudantes de licenciatura em Educação Física e de cursos de pós-graduação *lato sensu* em Dança e Coreografia, como também no espaço do Grupo Dança da UFRJ (VIEYRA; MEYER; EARP, 2019).

Assim, ao ingressar na universidade no final da década de 1980, eu encontro um cenário bastante avançado e logo me interessei em participar de programas, projetos e eventos de dança organizados pelo Departamento de Arte Corporal (DAC) da UFRJ. Ao longo dos quatro anos de graduação, participei como bolsista do Programa Interdisciplinar de Iniciação e Profissionalização Artística em Dança daquela instituição. Primeiramente, no Grupo de Iniciação à Dança (GID) e, depois, no Grupo Dança UFRJ. Esse último representava oficialmente a universidade em eventos artísticos, culturais e acadêmicos, em níveis nacional e internacional. No período 1943 - 1981, o grupo esteve sob a direção de Helenita Sá Earp e, no período de 1985 a 2002, sob a direção da Ana Célia Sá Earp (GUALTER; SOUZA, 2020).

E é no encontro com a Teoria Fundamentos da Dança, elaborado pela professora Helenita e suas colaboradoras, que a potência criadora daquele corpo criança que se arriscava, que se lançava no espaço, é redescoberta. Essa teoria tem como pontos principais o reconhecimento e a potencialização de um corpo criador. Earp, em suas pesquisas, sistematiza o conhecimento em dança, considerando um processo ensino-aprendizagem comprometido com uma prática poética e criadora.

Na Teoria Fundamentos da Dança, encontramos a organização e a proposição de metodologias para que cada corpo dançante tenha a possibilidade de descobrir a sua dança, pois não determina um modo único de dançar, como também construir, singularmente, seu trabalho, seja no contexto da prática educativa, seja na produção artística e/ou interface da dança com outras áreas de conhecimento.

Como seguidora dos estudos de Helenita e buscando interseções com outros estudiosos da dança e áreas afins, por muitos anos estive envolvida com o ensino, a pesquisa e a formação de intérpretes-criadores no curso de bacharelado em Dança da UFRJ, assim como com a produção artística contemporânea.

Ao longo de minha atuação como docente-artista-pesquisadora na UFRJ, desenvolvi e participei de diversos projetos de pesquisa artística, com a participação de discentes dos cursos de Dança e outros cursos de Artes, em uma ação interdisciplinar no contexto de formação acadêmica.

Dentre as principais produções, seja como colaboradora, seja em parceria ou

como autora, destaco as seguintes: “Desvelar” (1996); “Jongo na Noite” (1999), como colaboradora de Tatiana Damasceno; “Amor e seus Duplos” (2001) e “Êxtase de Teresa” (2002), em parceria com Maria Inês Galvão; “Sob Medida” (2005), em parceria com Lígia Tourinho e Jean François Michaud; “Vai Fazer o Quê?” (2008), “Veia” (2010), “Corpos Móveis” (2012), em parceria com Lara Seidler; “Vagalumeando” (2016) e Entre Nós (2018), em parceria com Maria Inês Galvão, Lara Seidler, Isabela Buarque e Maria Alice Motta.

Assim, o tema da criação artística voltado para formação do corpo criador acompanha minhas experiências de vida e acadêmica. No entanto, o fato que mais me aproximou da proposta desta pesquisa, que envolve a criação com crianças, surge de indagações e reflexões oriundas da época em que ministrei as disciplinas Prática de Roteirização e Montagem Coreográfica e Prática de Interpretação Coreográfica do curso de bacharelado em Dança da UFRJ, em 2015 e 2016, cuja proposta consistia na elaboração de um espetáculo voltado para o público infantil.

Para investigação do universo da criança, efetivou-se uma parceria com a Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEI-UFRJ), com a realização de oficinas de dança com as crianças. Essa experiência se mostrou de grande relevância para a criação do espetáculo “Vagalumeando”, contribuindo para a construção de uma obra que provocava diálogo com o público-alvo, resultando em novos desdobramentos.

Em 2017, iniciamos um novo projeto, intitulado “Criando danças com crianças na educação infantil”, também desenvolvido na EEI-UFRJ, contribuindo para a aproximação entre ensino superior e educação básica. A proposta desse projeto, na época, era a de que as crianças fossem protagonistas do processo criativo, considerando suas necessidades, seus desejos e interesses, dialogando com o projeto político-pedagógico da escola.

Nesse cenário, os encontros com as crianças foram desafiadores, pois elas deslocam nossos pensamentos. Como enuncia o pesquisador Jader Jander Lopes “As crianças descolonizam constantemente nossos saberes, levando-nos a acreditar que melhor seja ‘não saber’, para que surja a motivação de aprender com elas” (LOPES, 2018, p. 68). Esse pensamento de Lopes fez muito sentido no desenvolvimento das ações do projeto, direcionando um caminho de abertura no encontro com as crianças. Assim, os processos criativos que já desenvolvi com adultos, discentes na graduação em Dança da UFRJ, não serviram como parâmetro



para uma proposta metodológica em dança com as crianças na educação infantil. Embora a experiência com os adultos tenha me munido de princípios relevantes para a ação artística e sensível à realidade das crianças.

Nesse percurso, destaco alguns princípios básicos do fazer criativo em dança, vivenciados com adultos no contexto da formação acadêmica, que nortearam os encontros com as crianças, tais como: reconhecimento e valorização da singularidade e diversidade de cada corpo criador, considerando que cada corpo é um corpo com seus saberes e suas histórias constituídas sócio-histórico-culturalmente; participação e construção coletiva dos processos criativos como caminho da produção artística; experimentação corporal como caminho para descoberta de movimentos e liberdade para criar. Desse modo, um novo campo se abriu para meus estudos e investigações – o campo da dança entrelaçado com o campo da infância.

Historicamente, o DAC-UFRJ, por meio de seus corpos docente e discente, vem buscando aproximação entre a universidade e a educação básica, mesmo antes da existência das graduações em Dança, em uma época em que a Dança na UFRJ ainda estava vinculada à licenciatura em Educação Física. Segundo Gualter (2000), o DAC-UFRJ estreitou vínculo entre a universidade e o ensino de primeiro grau no município do Rio de Janeiro (equivalente aos atuais Ensinos Fundamentais I e II), por meio da atuação da professora Celina Corrêa Batalha.

Destacam-se, dentre outras ações sob coordenação da professora Celina: criação da Mostra Estudantil de Dança da Cidade do Rio de Janeiro, em 1982, com a participação das escolas públicas desse município; cursos de capacitação para professores do então primeiro grau de escolas municipais do Rio de Janeiro, para desenvolver propostas de dança na escola; parceria entre DAC-UFRJ e Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, para cursos de aperfeiçoamento e de pós-graduação *lato sensu* em Dança-Educação. Esse último aconteceu no ano de 2000, formando 30 professores desse município.

Assim, a parceria entre DAC e EEI-UFRJ, por meio de projetos desenvolvidos pelo corpo docente, envolvendo o corpo discente, vem reafirmar uma história da dança na universidade comprometida com a educação básica. Se até então era com o ensino fundamental I que se buscava esse diálogo, com a licenciatura em Dança, criada em 2010, e os projetos iniciados em 2016, pelas professoras Mabel Botelli e Patrícia Pereira, a dança na educação infantil passa também a ser campo de estudo

e pesquisa de professores do DAC-UFRJ. Tais projetos têm produzido impacto na formação dos estudantes e ampliado o interesse pela pesquisa da dança com e para crianças nos trabalhos de conclusão de curso (PEREIRA; BOTELLI, 2020).

Nesse percurso, a experiência de projetos desenvolvidos na EEI-UFRJ pela autora desta pesquisa desencadeou uma série de questionamentos, reflexões e ações, resultando na formulação de um projeto de pesquisa de doutorado, para investigação e aprofundamento dos processos artístico-pedagógicos iniciados nos projetos a partir dos temas: processo criativo com crianças e dança na educação infantil.

Inicialmente, a questão central a ser investigada era como as práticas de dança-educação na EEI-UFRJ contribuíam para os processos de formação das crianças, suas professoras e licenciandas em Dança. Igualmente relevante, era averiguar se essas práticas produziam efeitos significativos nas dinâmicas da instituição, considerando as ações de ensino, pesquisa e extensão.

O projeto de pesquisa de tese tinha como proposta a realização de uma prática de intervenção pedagógico-artística com crianças na EEI-UFRJ e análise da intervenção em si. O mergulho na ação investigativa aconteceria durante um ano, com um encontro semanal, envolvendo os seguintes sujeitos da pesquisa: crianças na faixa etária de quatro e cinco anos; professoras dessas turmas; discentes da licenciatura em Dança; a pesquisadora.

No entanto, em se tratando de uma pesquisa atravessada pela pandemia do Corona Virus Disease (COVID-19), que produziu não somente crise sanitária como também econômica e política mundialmente, principalmente em países subdesenvolvidos do sul-global, escancarando as condições de desigualdades e injustiças sociais, foi preciso reelaborar o projeto. Nesse contexto, com o isolamento social, para consecução desta pesquisa de tese, que, como em tantas outras em que se buscava o espaço da escola e a interlocução com crianças e/ou professoras/es, tornou-se necessário (re)inventar o caminho metodológico para encontrar os sujeitos da pesquisa.

Quando se faz referência à pandemia da Covid-19, é preciso demarcar que, no Brasil, ela acontece no contexto de um governo neofascista, que, com sua necropolítica, dificultou e postergou a possibilidade de mudança do quadro caótico então instaurado. Trata-se de um governo que desdenhou, por muito tempo, a vacinação, e de um presidente que usou diferentes mídias para atacar a ciência e

desrespeitar os protocolos da Organização Mundial da Saúde (OMS).

Importa destacar que, em junho de 2019, a Escola de Educação Infantil foi integrada ao Colégio de Aplicação (BRASIL, 2019), com a denominação de Setor Curricular de Educação Infantil do Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp-UFRJ).

Nesse setor, onde seria realizada a intervenção de pesquisa de campo, as atividades e aulas foram suspensas em 16 de março de 2020. Entre essa data e o mês de fevereiro de 2022, quando retornaram as atividades presenciais, ainda se obedecendo a protocolos sanitários, foram muitos os desafios enfrentados pela equipe do Setor Curricular de Educação Infantil do CAp-UFRJ para preservar e construir vínculos com as crianças e familiares, como também buscar caminhos para uma (im)possível prática educativa com crianças pequenas, por meio de encontros remotos, sem perder as interações e a brincadeira como eixo pedagógico da educação infantil, conforme determinado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009).

No primeiro semestre de 2020, a educação infantil do CAp-UFRJ, vinculada às ações de outros setores da instituição, entendeu a necessidade de buscar vínculos com os estudantes e seus familiares; entretanto, a proposição de um ensino à distância foi questionada e enfrentada. Nesse contexto, em abril desse ano criou-se um canal de comunicação digital<sup>4</sup>, como possibilidade de aproximar a comunidade da escola. No ano seguinte, devido à necessidade de se manter o isolamento social, novas alternativas e propostas foram desenvolvidas no âmbito de relações educativas possíveis e comprometidas com os princípios da educação infantil.

No contexto de isolamento, ainda em 2020, para não perder totalmente o contato com as crianças e com a educação infantil do CAp-UFRJ, como coordenadora do projeto “Investigação do processo de criação coreográfica a partir do universo infantil”, do DAC-UFRJ, elaborei, juntamente com estudantes da licenciatura em Dança, por meio de encontros remotos, uma série intitulada “Experimentações criativas na quarentena: corpo, casa e objeto”, constituída por quatro videodanças: Caixa Mágica, Vassoura Brincante, Cortina Magia e Atrapalhados<sup>5</sup>, para apreciação das crianças e suas famílias, com o objetivo de

---

<sup>4</sup> “CAp na Quarentena”. Disponível em: <<https://capnaquarentena.wixsite.com/capufrj>>.

<sup>5</sup> Criação: Caixa Mágica: graduanda Yohana Guimarães; Vassoura Brincante: graduanda Michele da Costa; Cortina Magia: graduanda Lívia Citelli; Atrapalhados: professora Patrícia Pereira e Nathan

instigar a criação no espaço de casa.

No processo de criação desses videodanças, contou-se também com a participação de Nathan Pereira (meu filho), à época com sete anos de idade, que apreciava o que estava sendo elaborado e dava sugestões sobre trechos a serem cortados ou sobre movimentos criados por ele. As estudantes, intérpretes-criadoras, ficavam ansiosas para conhecer a opinião de Nathan. Como os videodanças eram endereçados a crianças, foi importante o olhar de uma criança sobre essa produção, especialmente o “Atrapalhados”, que ele criou comigo, inclusive filmando alguns trechos.

Gostaria de alguma forma deixar transbordar a relevância da participação de uma criança na trajetória da minha vida acadêmica de diferentes formas: ampliando meu olhar para a infância e me deslocando para esse campo, ajudando a elaborar as atividades que eu desenvolvia no projeto na escola com as crianças, me questionando sobre o fato de na escola dele não ter dança, na pesquisa com seus desenhos. Isso, para mim, é muito importante. Arte e vida não se separam: elas se retroalimentam.

Essa proposta foi ao encontro do projeto didático-pedagógico “Minha casa é maior do que o mundo”, criado por professores e técnicas em assuntos educacionais da EEI-UFRJ, o que implicou a postagem de três deles na plataforma digital retromencionada.

Como retorno de nosso público-alvo, uma criança e seu responsável criaram vídeos inspirados nessas produções. Embora satisfeitos, a manifestação de apenas uma família demarcou a dificuldade de realização de uma intervenção da pesquisa por meio de encontro remoto. Principalmente, porque a proposta da pesquisa era pensada para o coletivo e envolvendo um coletivo.

No contexto da dança, a interação entre os corpos, respirar e se mover no mesmo espaço, olhar e tocar uns aos outros, são aspectos fundamentais para que a dança aconteça de forma potente, gerando a percepção de si, do outro, do entorno, produzindo forças criativas de resistência, existência e poesia, aspectos fundamentais para a educação infantil.

A impossibilidade das crianças estarem juntas inviabilizou as aprendizagens geradas por encontros presenciais, trazendo grandes tensões a esses campos. Com

a pandemia, a necessidade de expansão e liberdade do movimento corporal para aprendizagem e desenvolvimento das crianças pequenas tornou-se mais evidente.

Nesse contexto, para esta pesquisa, tanto a discussão e a defesa pela experiência do movimento corporal criativo como poesia e insurgência no contexto educativo ganharam relevância, como também pensar como o campo da dança pode contribuir para práticas educacionais decolonizadoras do corpo desde a educação infantil.

Refiro-me a práticas que não disciplinem nem oprimam as crianças a padrões de gestos, movimentos e comportamentos; que não desrespeitem seus modos de ser e de se expressarem por meio do corpo em movimento na primeira infância. Ou seja, que considerem suas múltiplas linguagens, bem como a singularidade e a diversidade dos corpos crianças e suas culturas.

Há de se considerar que a produção do conhecimento pelas crianças envolve, eminentemente, um fazer corporal. Portanto, implica o enfrentamento de um pensamento hegemônico na educação, para que se considere e valorize também o conhecimento sensível, o saber corporal, como também o conhecimento artístico na escola (TIRIBA, 2018, GOBBI & PINAZZA, 2014).

Interessa, nesta pesquisa, não somente observar e compreender como as crianças experimentam em seu corpo a potência do gesto criativo, como também que seus gestos sejam entendidos como atos de produção no mundo. Assim, quando se propõe a realização de um processo criativo a partir da própria criança e para ela mesma, significa entender a importância de se pensar o tempo e o espaço das crianças como tempo e espaço singulares de existência e resistência na sociedade em que vivemos. Compreendemos que o espaço-tempo cotidiano é ressignificado quando se relaciona com o espaço-tempo vivido nas experiências criativas, e essa relação alimenta a imaginação criadora.

No início de 2021, ainda devido ao isolamento social e sem a possibilidade de uma pesquisa-intervenção (AGUIAR e ROCHA, 2003) com as crianças no espaço da escola, o caminho encontrado foi revisitar as práticas artístico-pedagógicas realizadas nos projetos de dança que desenvolvi na EEI-UFRJ nos anos de 2016 a 2018, através de registros produzidos na época (fotos, vídeos, diário de campo, folders, audiovisuais e outros), bem como conversar com algumas crianças que participaram do projeto. Essa conversa teve como objetivo buscar as memórias e narrativas das crianças de suas vivências dançantes, pois nos interessa o olhar das

crianças sobre suas experiências. Como elas já estariam com sete, oito e nove anos de idade, havia a possibilidade de se viabilizar, com menos dificuldade, alguns encontros remotos (planejados, inicialmente, em número de três encontros), o que poderia ser um caminho para eu não mudar completamente a pesquisa.

Nessa conjuntura, acompanhei o traçado da experiência, construído pelo meu mergulho como pesquisadora no campo de investigação, que aconteceu por meio de um processo de abertura para a escuta dos corpos crianças, configurando-se em um estudo sobre o encontro da dança com crianças no contexto da educação infantil.

Estes encontros no contexto da educação infantil aconteceram em duas fases: no primeiro momento, o enfoque foi a produção e criação artística, feita por interpretes-criadores adultos, contudo, realizado para e com crianças, uma vez que elas alimentaram o processo da criação; no segundo momento, ocorreu a prática de criação realizada com as crianças na escola. A partir do material produzido por essas vivências anteriores, me encaminho para um terceiro momento, o processo desta pesquisa, constituída pela investigação dos rastros dos encontros dançantes com as crianças na EEI-UFRJ, bem como pelas experiências vividas, posteriormente, nos encontros remotos com algumas crianças que já haviam participado dos projetos na fase presencial.

Destaco que em todas as fases estive implicada nas vivências com as crianças, portanto foi possível tanto realizar uma vivência por dentro, bem como uma observação por fora da experiência com as crianças, proporcionando a pesquisadora um livre trânsito entre presente, passado e futuro. Para isso busco uma narrativa, na perspectiva benjaminiana, comprometida em olhar para o vivido, considerando uma dimensão social e crítica. Benjamin nos provoca narrar experiências suscitando no leitor/a o encontro com as suas próprias histórias. Logo, uma narrativa que não se fecha no próprio narrador, mas que possa tocar e produzir ecos no/na leitor/a, de modo a produzir nele/nela algum sentido para sua vida em uma dimensão coletiva.

As questões norteadoras da pesquisa foram as seguintes: quais as contribuições da dança para a formação de corpos criadores desde à educação infantil? O que expressam os corpos crianças e o que aprendemos com eles/elas nos encontros dançantes na educação infantil?

No caminhar da pesquisa, definiu-se como objetivo geral: apresentar e

analisar o que acontece na experiência do encontro da dança com as crianças, nos fazendo compreender modos de pensar e de fazer danças com crianças na educação infantil.

Já como objetivos específicos, citam-se:

- a) Discutir a criação na infância e a criação em dança para/com crianças em contexto educativo;
- b) Identificar e analisar contribuições do campo da dança para pensar a formação da criança como sujeito/corpo criador na educação infantil;
- c) Apontar e discutir elementos da dança a partir das memórias das crianças, de suas experiências nos projetos de dança na educação infantil.

Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, em que o diálogo com os atores sociais envolvidos é condição fundamental para o seu desenvolvimento. É na cartografia que nos inspiramos como caminho metodológico. Esse método de investigação, mais do que fixar uma geografia imóvel em um mapa, propõe que, no percurso, no ato do próprio caminhar, permita-se deixar a ver os caminhos que vão sendo constituídos no plano da experiência. Como afirmam Passos e Barros (2015, p. 18), “a cartografia como método de pesquisa é o traçado desse plano da experiência, acompanhando os efeitos (sobre o objeto, o pesquisador e a produção do conhecimento) do próprio percurso da investigação”.

Na conversa com as crianças, não houve um modelo preestabelecido, pois é justamente com uma escuta atenta que se considera a criança como ator privilegiado em um plano não hierarquizado e horizontalizado, em que pesquisador/a e pesquisado/a coabitam o fenômeno, fazendo aproximar a uma experiência cartográfica.

Quanto à produção de dados, procedeu-se da seguinte forma: (i) análise das referências da temática da pesquisa; (ii) análise de práticas desenvolvidas nos projetos de dança desenvolvidos na EEI-UFRJ por meio de fotos, vídeos e diários de campo; (iii) encontros individuais por videoconferência com sete crianças, a fim de conversar e rememorar, a partir de auxílio de imagens e intervenção prática dinâmicas criativas e lúdicas; (iv) encontro em grupo por videoconferência com as sete crianças, objetivando a interação e a emersão de outras lembranças. Todos os encontros por vídeo conferência foram filmados e fotografados com autorização

prévia dos participantes, das crianças e seus responsáveis, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

Tem-se como um dos desafios da pesquisa capturar e interpretar o que expressam as crianças sobre as práticas de dança que vivenciaram na escola. Como afirmam Passeggi et al. (2017, p. 471), é preciso “responsabilidade do pesquisador para criar as condições necessárias à compreensão e à interpretação do que ele percebeu na voz, no olhar, nos movimentos das crianças e nas histórias narradas”.

Nessa direção, foi preciso utilizar instrumentos de produção e de análise de dados que considerassem os modos de expressão e comunicação das crianças, bem como o modo como se dá a linguagem da dança. Nesta pesquisa, interessam não somente os diálogos verbais, como também aqueles não verbais, representados por meio da linguagem corporal, essencial para as crianças e para a arte da dança, valorizando as posturas, as fisionomias, os gestos e os movimentos.

Nos encontros remotos, a relação corporal entre criança e pesquisadora-professora-artista esteve restrita ao espaço-tempo da tela, ao que se podia ver e ouvir, escapando tanto para a pesquisadora como para a criança parte da dimensão do que acontecia ao redor, influenciando em nossa participação. Dentre as sete crianças, uma é portadora de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e não interagia verbalmente, fato que intensificou a escuta da linguagem corporal.

Nesta pesquisa, compreende-se a criança como sujeito histórico-cultural, ativo, produtor de conhecimento e de cultura, que vive a conjuntura e que participa das dinâmicas sociais, tendo como referência os Estudos da Infância de Aquino (2005, 2018), de Gomes e Aquino (2019), de Pereira (2012), de Sarmento (2005, 2007, 2008). A pesquisa se insere no campo das teorias críticas da educação e da cultura. Assim, autores como Walter Benjamin (1994, 2009), Lev S. Vigotski (2018) e Paulo Freire (1999, 2014, 2016) são referências importantes nos estudos sobre os modos de constituição da subjetividade nos contextos híbridos da contemporaneidade.

No atual contexto sociopolítico, investigar modos de fazer e criar danças com crianças na escola desde os primeiros anos da educação básica, significa estratégia de resistência e de afirmação da existência, visando a uma formação sensível, crítica e criativa das crianças.



Para constituição do texto, a escrita da pesquisa foi organizada em seis capítulos, conforme descrito a seguir.

Capítulo 1 – Discute-se a compreensão e a noção de corpo que foram constituídas no pensamento ocidental, como o dualismo, e ao mesmo tempo se busca apresentar concepções de corpo diferenciadas que embasam a pesquisa, apresentando um olhar para o corpo na dança e os corpos crianças como unidade indissociável.

Capítulo 2 – Apresentam-se aspectos teóricos para compreensão do conceito de criação na infância, como princípio artístico e educativo, visando refletir sobre a criação em dança com crianças em contextos educacionais. Convida-se para essa dança em especial Fayga Ostrower, Lev Vigostki, Gandy Piorski e Paulo Freire.

Capítulo 3 – Discorre-se sobre a dança com crianças gerada a partir do processo de criação do espetáculo de dança “Vagalumenado”, realizado por adultos para /com crianças e seus desdobramentos.

Capítulo 4 – Expõe-se o encontro da dança com crianças gerado a partir do projeto “Criando danças com crianças na educação infantil”. Neste capítulo desenvolvem-se reflexões sobre práticas artístico-pedagógicas em dança voltadas para a formação do corpo criador desde a educação infantil, alinhadas ao conceito de escuta, criação e participação em busca do reconhecimento e afirmação dos corpos crianças como sujeitos de conhecimento, de direitos e de produtores de cultura. Esse encontro aponta para um pensamento da dança–educação em uma perspectiva decolonial.

Capítulo 5 – Apresenta-se e se analisa o caminho metodológico para o encontro remoto e a conversa com sete crianças participantes da pesquisa. O ponto de vista das crianças sobre suas experiências dançantes no espaço da educação infantil é a tônica deste capítulo. No diálogo com as crianças, emergem reflexões sobre os elementos sensíveis à dança e à educação infantil.

Capítulo 6 – Retrata-se e se examina o encontro remoto em grupo com as crianças participantes da pesquisa. No diálogo em grupo, emergem reflexões sobre aspectos da ética da pesquisa com crianças e da criação cênica na infância.

O desafio da pesquisa foi deixar aparecer as questões que emergiram no encontro da dança com as crianças, em uma escrita acadêmica, necessária ao processo de finalização do doutorado, contudo, sem perder a poética do acontecimento vivido.

Ressalta-se que a força da experiência materna engendrou meu reencontro com minha própria infância e ampliou meu olhar para as múltiplas infâncias. Se hoje venho realizando projetos de pesquisas, entrelaçando os campos da Dança e da Infância, é porque sou impulsionada por estas forças – da arte e da vida –, que me atravessam e me fazem buscar e criar novos territórios, novas temporalidades, produzindo um modo diferenciado e intenso de dançar, pesquisar e existir.

# 1 DANÇA(S) E CRIANÇA(S): DESVELANDO O CAMINHO DA PESQUISA



Figura 2: Performance, cruzando experiências



Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora (2021)

No processo de escrita da pesquisa registro o pensamento desviando-me de um estilo formal da escrita acadêmica. Nessa experiência rabisco em um papel, eu brinco com as palavras dança e criança, observo que era possível cruzá-las considerando as linhas vertical e horizontal em diferentes pontos. Destaco a letra D e a sílaba CRI e também o sufixo ANÇA (que significa ação ou estado), gerando na minha corporeidade uma atenção diferente que passou a mobilizar meus pensamentos.

Resolvi escrevê-las no meu corpo saindo um pouco da tela do computador. A barriga foi a parte do corpo escolhida. Considerei a região do umbigo um ponto importante para definir a organização da escrita por remeter à imagem do cordão umbilical, à conexão mãe e filha/o, logo, à gestação e ao parto, também onde se localiza o chakra Svadhisthana, da criação.

Relato essa experiência lúdica como momento de libertação das palavras e ao mesmo tempo incorporação delas. E foi a partir dessa experiência sensível e

inteligível que se redefiniu o caminho da escrita da tese pós-qualificação<sup>6</sup>.

Desse jogo de cruzamento dessas palavras vieram novas questões: O que a dança e as crianças podem nos fazer enxergar? O que a dança e as crianças nos convocam a sentir, perceber, vivenciar e investigar? O que emerge no encontro da dança com as crianças para fundamentar um pensamento e uma prática de dança com elas? O que acontece quando cruzamos os saberes da dança e os saberes das crianças?

Seguindo com o jogo, do cruzamento das palavras-chaves Dança e Criança, trouxemos outras, a saber: Criação, Decolonialidade e Esperança, formadas a partir de letras e sílabas das primeiras palavras. Criação, como princípio artístico compreendido como ato processual de produção e intensificação de vida e condição necessária à existência (OSTROWER, 1987, VIGOSTSKI, 2018, PIORSKI, 2012), bem como princípio educativo na formação humana (FREIRE, 1996). Decolonialidade na perspectiva de construção de outras formas de pensar e produzir conhecimento, para além do pensamento hegemônico “euro-usa-cêntrica” na educação e na dança (CANDAU, 2016; OLIVEIRA, 2016; OLIVEIRA e NETO, 2016; SCAVINO, 2016; BALDI, 2018).

Para o autor Oliveira (2016) decolonizar no campo da educação indica

uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva, portanto não somente denunciativa - por isso o termo “DE” e não “DES” - onde o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas e culturais e de pensamento... DEcolonizar na educação é construir outras pedagogias além da hegemônica. DEScolonizar é apenas denunciar as amarras coloniais e não constituir outras formas de pensar e produzir conhecimento (p.39).

Nesta tese adota-se o termo decolonialidade, mas destacamos que esses termos, descolonizar e decolonizar, no âmbito da educação, encontram-se em intenso debate no contexto acadêmico. Candau (2016) e Sacavino (2016) embora utilizem o termo descolonização, não se restringem à denúncia ao colonialismo e à colonialidade, mas um processo que envolve tanto resistência às verdades absolutas provenientes de um pensamento hegemônico eurousacêntrico, construído

---

<sup>6</sup> No dia da qualificação iniciei a apresentação da defesa da pesquisa com uma performance revelando o cruzamento das palavras Danças e Crianças na minha barriga, como na figura 2. A professora e avaliadora Rita Ribes, lembrando as palavras de uma criança que pergunta: “Professora, cadê o coração?” Ela comenta que o coração da pesquisa estava na minha barriga, no encontro da dança com as crianças. E a professora e avaliadora Isabela Buarque sugere a inclusão da experiência da performance no texto.

pela modernidade, como à busca de práticas outras contra-hegemônicas.

O conceito de decolonialidade foi formulado por teóricos latino-americanos, em torno da matriz de pensamento e investigação modernidade/colonialidade, com diferentes enfoques, reúne autores como os argentinos Enrique Dussel e Walter Mingnolo, do peruano Aníbal Quijano, da estadunidense radicada no Equador Catherine Walsh, do colombiano Arturo Escobar.

Nas palavras de Oliveira e Neto (2016), ao se referir aos teóricos citados acima, a noção de decolonialidade:

designa questionamento radical e a busca de superação das mais distintas formas de opressão perpetradas contra as classes e os grupos subalternos pelo conjunto de agentes, relações e mecanismos de controle, discriminação e negação da modernidade/colonialidade (p.51).

Nesse sentido, o pensamento decolonial implica o reconhecimento do processo histórico de colonização dos países latino-americanos que engendrou a dominação dos povos subalternizados e a desvalorização de sua cultura, impondo ao sul global um modo de olhar, compreender e efetivar as relações sociais, culturais e econômicas, a partir da perspectiva eurocentrada. Tal pensamento nos afeta até os dias de hoje e sob diferentes configurações.

Nessa direção Candau (2016), nos alerta para as novas configurações do processo colonizador e destaca o que compreende de comum nas diferentes abordagens do pensamento decolonial:

Talvez, o que possa ser considerado como substrato comum a toda essa reflexão é o fato de que é possível afirmar que o processo de descolonização não pode ser reduzido a processos políticos e jurídicos. Ele é um processo muito mais profundo, que penetrou as nossas mentalidades, as lógicas e imaginários sociais, as nossas subjetividades, as nossas formas de nos situarmos no mundo, as nossas culturas e epistemologias. E esse processo colonizador continua agindo nas dinâmicas de nossas sociedades. E agindo a partir de novas configurações (CANDAU, 2016, p.6).

Portanto, segundo Candau, ainda prevalece uma lógica a ser seguida pela humanidade, “uma lógica que se desenvolve em uma perspectiva euro-usa-cêntrica” (CANDAU, 2016, p.6).

No âmbito da educação, questionar essa lógica e assumir uma educação descolonizadora e intercultural, segundo Scavino (2016):

(...) implica considerar que não existe mais um centro, dominador, superior e organizador que se identifica com uma única cultura que se coloca como medida e referência das outras culturas. Ao contrário, implica o reconhecimento de que todas as culturas são incompletas e que vivemos num contexto de diversidade e pluralismo cultural que nos exige um olhar crítico da realidade e da ordem dominante (p.20).

Nesta perspectiva, na trilha de um pensamento decolonial, somos convocados, como educadores, educadoras e artistas, a repensar nossas práticas pedagógico-artísticas, no sentido de rever a história sobre o processo de colonização que nos foi contada na perspectiva do colonizador, perpetuando uma lógica que ignorou e silenciou outros modos de saber, viver e compreender o mundo, em prol de uma civilização hegemônica que ainda está em curso e sob novas configurações.

Sobre uma colonização atual na educação, Sacavino (2016) complementa:

(...) especialmente na educação formal, na escola, a colonização atual opera através da implementação de políticas neoliberais, orientadas pelos princípios do mercado e da competição, que reduz a educação a questões operacionais, com ênfases nas avaliações de larga escala no nível nacional e internacional, com uma lógica produtivista e limitada, que promove a formação de sujeitos empreendedores e consumidores, treinados para responder a exames uniformizados que afirmam uma cultura de rankings e premiações, assim como a continuação de currículos monoculturais, que privilegiam e entendem como o único conhecimento existente e válido o enfoque ocidental, patriarcal, branco e monoreligioso (p.19).

No nosso sistema educacional, desenvolvido a partir da perspectiva ocidental “euro-usa-cêntrica”, vivemos em luta constante para enfrentar esse pensamento que perpetua o individualismo, a competição, a lógica do mercado, a hierarquização dos saberes, a valorização apenas dos conhecimentos científicos, a produção do conhecimento apenas por via racional. Portanto, é nesse sistema que encontramos razões da desvalorização dos conhecimentos artísticos, dos saberes populares, dos saberes corporais na escola, os quais não são compatíveis ao projeto educacional colonizador.

Concordamos com Oliveira e Neto (2016), Candau (2016) e Scavino (2016) que Paulo Freire, o patrono da educação brasileira, antecipa e contribui para produção de um pensamento decolonial na educação. Segundo Oliveira e Neto (2016)

(...) em face de sua posição de educador terceiro-mundista, cujo lugar de enunciação é o ocupado pelos oprimidos do sistema-mundo; posição que o leva, em toda sua obra, a denunciar o colonialismo e a colonialidade, e a criar, experimentando, uma proposta político-pedagógica descolonizadora, fundamentada em uma utopia ético-política de libertação da opressão via construção do socialismo democrático (p.51).

Freire é um teórico latino-americano que não só denunciou o processo histórico de diversas formas de opressão dos povos subalternizados, como elabora na práxis uma educação libertadora dos corpos oprimidos. Nesse sentido, embora o conceito de decolonialidade tenha sido criado por outros teóricos latino-americanos em contexto diferente de Freire e a partir de outras abordagens, reconhecemos no âmbito da educação a referência freireana para pensar uma educação numa perspectiva decolonial.

Na pesquisa damos ênfase à recusa da colonização dos corpos crianças nos processos educacionais, em especial na sua relação corpo em movimento e a colonização dos corpos dançantes brasileiros a um modo hegemônico europeu de dançar, desprivilegiando outros tipos de dança e a possibilidade de cada corpo criar sua própria dança.

A palavra esperança, pela reivindicação e proposição de outros olhares e fazeres para o encontro das crianças com a dança na educação infantil, bem como pelo reconhecimento do direito à arte na escola, já previsto na Lei nº 13.278, de 02.05.2016<sup>7</sup>, que determina que “as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular” na educação básica.

Considerando o jogo pulsante da vida, quando nos reportamos à Dança e às Crianças, elas nos levam, nos chamam ao corpo, à materialidade, à pessoa. Também não temos como falar de corpos dançantes e corpos crianças sem falar de movimento. Logo, corpo e movimento, tanto na Dança como para as Crianças, são fontes e matérias de experimentação, comunicação, investigação, imaginação, criação, produção de conhecimento e de afetos. A Dança e as crianças nos convidam à abertura, à insurgência, à diferença, ao encontro, ao diálogo, à escuta, à interação, à criação e à conexão com a vida.

### 1.1 O corpo não-dualista

Ao revermos as origens do paradigma dicotômico de corpo/mente, identificamos que o corpo, no pensamento filosófico ocidental, ficou aprisionado aos

---

<sup>7</sup> BRASIL. Lei n. 13.278, de 02 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, DF: **Diário Oficial [da] União**, 3 maio 2016. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf)>.



dualismos iniciado no mito da caverna de Platão, com o dualismo do mundo sensível e as ideias perfeitas, e reeditado nos dualismos de corpo e alma da Era Cristã e corpo e pensamento/razão da Era Moderna, com o cartesianismo de René Descartes, que nos influenciam até hoje. Tais dualismos diferenciaram, separaram e hierarquizaram o “corpo” do “não corpo”, sendo o “corpo” ao longo da história, lugar de pecado, objetivado e inferiorizado.

Na classificação do que é “corpo” e “não corpo”, afirma Quijano (2005):

A razão não é somente uma secularização da ideia de “alma” no sentido teológico, mas uma mutação numa nova id-entidade, a “razão/sujeito”, a única entidade capaz de conhecimento “racional”, em relação à qual o “corpo” é e não pode ser outra coisa além de “objeto” de conhecimento... Assim o **“corpo”**, por **definição incapaz de raciocinar**, não tem nada a ver com a razão/sujeito. Produzida essa separação radical entre “razão/sujeito” e “corpo”, as relações entre ambos devem ser vistas unicamente como relações entre a razão/sujeito humana e o corpo/natureza humana, ou entre “espírito” e “natureza”. Deste modo, na racionalidade eurocêntrica o **“corpo” foi fixado como “objeto” de conhecimento, fora do entorno do “sujeito/razão”** (p.129). (Grifo nosso)

Nessa perspectiva, os dualismos eurocêntricos fragmentaram o ser humano, comprometendo, assim, a noção de totalidade e integração da pessoa humana. Esse pensamento hegemônico orientou e ainda orienta as relações humanas nas suas diversas instâncias - social, cultural, científica, artística, educacional – constituindo-se como alvo de questionamentos e críticas na contemporaneidade.

No âmbito da produção do conhecimento humano, sendo o corpo considerado objeto do conhecimento, de tudo que estivesse relacionado a ele interessava somente o que era passível de quantificação, mensuração e padronização. De modo que a dimensão sensível, relacionada à expressividade, às emoções, à sensibilidade, ao imaginário, não foi considerada. Sabemos que é nessa linha de pensamento que o sistema educacional escolar brasileiro foi desenvolvido, repercutindo no cotidiano da escola e em uma formação educativa com foco na produção do conhecimento via pensamento racional, bem como a disciplinarização e subordinação do corpo, não se buscando potencializar a dimensão sensível na produção do saber.

Abrindo um parêntese e olhando para as crianças, sabemos que elas interagem e produzem conhecimento do/com o mundo a partir dos seus modos distintos de compreensão e expressão sobre aquilo que experienciam. Mas a criança, sob determinado olhar, não é considerada incapaz pela fase em que se

encontra de desenvolvimento das estruturas cerebrais? É só o desenvolvimento cognitivo que lhe dá o título de sujeito pensante e conhecedor? Não estamos falando aqui de um olhar inferiorizado para o conhecimento sensível e, portanto, de um olhar inferior para o corpo criança? A criança, como humana, pensa porque ela é corpo, é o corpo que pensa como unidade indivisível, e ela não só pensa com a cabeça, uma parte do corpo, como é ratificado nas visões dualistas.

É importante ressaltar, desse modo, que defendemos o corpo como lugar de sensações e também como lugar de pensamento, entendimento esse construído a partir do campo de conhecimento da dança (GIL, 2002, LOUPPE, 2012) compreendido e vivido com o meu corpo. Portanto, as experiências sensíveis e inteligíveis se complementam, e essas experiências acontecem no/com o corpo, seja da criança ou do adulto na sua relação com o mundo.

Segundo com Quijano (2005), o autor afirma que a compreensão dos dualismos eurocêntricos e o jogo das hierarquias entre estes elementos dos dualismos é importante para entender a noção de raça e contribuiu para a elaboração da matriz de pensamento teórico colonialidade/modernidade, segundo o qual haveria, assim, um jogo dual de raças superiores e raças inferiores. O que nos permite pensar que além do corpo tratado como objeto, objeto de conhecimento, de modo mais perverso, no colonialismo e estendendo-se à colonialidade, os corpos são hierarquizados segundo a raça, entre dominadores e dominados, os que têm valor e os que não têm. A raça branca europeia é considerada superior porque seria dotada do que há de melhor no humano, sua capacidade de raciocinar. Assim, nesta lógica, para as outras raças, vistas como inferiores, logo sujeitos considerados incapacitados em desenvolver plenamente sua capacidade de raciocínio, é o “corpo” que é destacado nestes sujeitos, mas destacado como um corpo que serve ao trabalho escravo, à domesticação, à exploração, à discriminação, um corpo colonizado. Se o corpo entra em cena nestas logicas dualista, é para desqualificá-lo e aos sujeitos destes corpos.

Simas (2020), em uma live<sup>8</sup>, afirma que “o primeiro grande ataque que a colonialidade faz é ao corpo. O corpo é atacado. É atacado em quatro dimensões”:

---

<sup>8</sup> Fala do professor convidado Luiz Antônio Simas na Disciplina: Etnografias e audiovisualidades nas pesquisas com crianças, ministrada pela prof<sup>a</sup> Stela Guedes Caputo e prof<sup>o</sup> Criatiano Sant’Anna. Neste encontro também esteve presente o fotógrafo Custódio Coimbra. O encontro encontra-se no canal do KéKéré UERJ. Conversas miúdas. “No cruzo das luzes, sombras e palavras: escrever e fotografar com a rua”. 09 de julho, 2021.

a domesticação do corpo a partir da lógica do trabalho; a lógica da reprodução, ao se referir ao corpo da mulher; a lógica da virilidade, no caso o corpo masculino e a lógica da catequese, pela possibilidade do pecado.

Logo, o corpo, nestes jogos dualistas, é o eterno problema da existência humana. Mas é o corpo um elemento sempre negado? Se por um lado ele é inferiorizado, por outro ele é um dos elementos mais importantes para se estruturar a noção de raça: temos os corpos negros, indígenas, mestiços, estes em situação desprivilegiada pelo olhar daqueles que se colocam em posição de raça dominante. Além disso, considerando as relações humanas na sociedade capitalista, globalizada, individualista, machista, racista, homofóbica, capacitista, adultocêntrica e cientificista, nos deparamos também com um olhar inferiorizado para o corpo, em especial para o corpo da mulher, o corpo trans, o corpo desviante, o corpo com deficiência, o corpo criança, o corpo na dança. De um lado o corpo é negado e inferiorizado em relação à alma, à razão, e, por outro lado, um potente instrumento para hierarquizar, violentar e colonizar sujeitos em seus diferentes modos de ser e existir. Talvez seja melhor dizer, como propõe Almeida (2023)<sup>9</sup> que “o corpo sempre foi afirmado na sua negatividade”.

Portanto, a referência é pensar o corpo sendo constituído na trama sócio-histórico-cultural, que pode tanto torná-lo como objeto de conhecimento, corpo colonizado, corpo violentado, como é possível também criar resistências, quando em direção diferente buscamos uma relação de soma, isto é, de corpo e de mente indivisível. Esse último é a base do campo de conhecimento e vivência da dança. E que aqui defendemos essa dança: potência de existir, criar e resisitir com os corpos sensíveis e moventes.

## 1.2 Apontamentos sobre o corpo e o movimento na dança

Retomando a linha de pensamento sobre os dualismos eurocêtricos, sendo o Brasil um país que foi criado a partir da colonização, o desenvolvimento da dança também ficou submetido à imposição cultural eurocêntrica. Portanto, que dança poderia dar legitimidade à visão de corpo do homem branco e colonizador?

Não vamos nos deter em um longo histórico da dança, até porque a história

---

<sup>9</sup> Comentário do professor Marcus Vinicuis Machado de Almeida na banca de avaliação desta tese, em 28 de novembro de 2023.

da dança pode ser contada por diferentes abordagens e a escolha foi por destacar que, na história hegemônica, o corpo na dança nem sempre foi valorizado na sua potência expressiva e criativa.

Buarque (2022), ao problematizar a história e historiografias da dança no Brasil, nos ajuda reconhecer que por muito tempo a história da dança foi vista e contada apenas por lentes eurocêntricas, sendo importante romper com esse pensamento e ampliar os olhares sobre esse campo de estudo da dança. Nesta pesquisa, trazemos algumas referências históricas para compreensão da visão de dança que embasa o estudo e que nos leva a refletir sobre um pensamento dela em uma perspectiva decolonial.

Respondendo à pergunta anterior, foi o balé, uma dança de origem europeia, que por muito tempo predominou, seja como espetáculo, seja no modelo de ensino-aprendizagem e ainda predomina no imaginário social como a forma legítima e valorizada de dança. Por muito tempo, exigiu-se um biótipo corporal para dançar balé: um corpo branco, de estatura alta, esguio, magro, com grande flexibilidade. De modo que se privilegiavam alguns corpos à vivência dessa dança, como também sua fruição como espetáculo.

Como lembra Almeida e Pereira (2000):

É importante entender que quando tentamos pesquisar um determinado objeto – no nosso caso a dança – é impossível estudá-lo isoladamente fora de outros campos como a política, a filosofia e a ciência. Se o balé, durante muito tempo se firmou como dança erudita, ocidental e hegemônica, isto se fez devido a inúmeras forças que não estão apenas voltadas para a história da dança especificamente ou ainda por se considerar o balé, esteticamente, a forma mais sublime e desenvolvida das artes corporais. Mas, porque a filosofia, ciência e arte ocidental desde o século XVII já criavam uma região de valorização dos preceitos desta forma de arte (p.96).

Nesse sentido, em relação ao pensamento filosófico moderno, é no contexto da visão cartesiana e dualista de corpo-mente que se desenvolve o balé, dança teatral das classes dominantes, resultando na valorização demasiada do movimento virtuoso, da definição das formas geométricas, da quantidade de giros dados pelos bailarinos e bailarinas, da altura dos saltos, da flexibilidade dos corpos. Assim, a noção de corpo máquina foi a que se enquadrou na lógica cartesiana, gerando um olhar para o corpo em movimento na dança, valorizando aspectos possíveis de mensuração. Nessa direção, o aspecto técnico mecânico sobressaiu no estudo e ensino do balé.

É com o movimento de dança moderna, no início do século XX, que se intensifica os questionamentos aos paradigmas do balé, gerando mudanças não só em seu próprio contexto, como outros olhares e modos de fazer dança. Enquanto no balé de repertório tínhamos em cena narrativas ligadas à mitologia Greco-romana, aos contos de fada e lendas de determinadas culturas, na dança moderna já vimos em cena tensões e conflitos humanos, deslocando atenção do voo do corpo da dançarina para a relação do corpo com o chão, enfatizando-se os movimentos das extremidades para o centro corpo, para a região do tronco, para a respiração.

Salientamos que na dança moderna<sup>10</sup> o movimento dançante se constitui a partir de forças motoras duais que se tensionam: contração e relaxamento, inspirar e expirar, centro e perifeira, mover e pausar, queda e elevação etc. No entanto, não se trata de um dualismo que se operam pela negação, mas pela complementação e positividade. (ALMEIDA, 2011).

Já com o movimento de dança contemporânea<sup>11</sup>, se reivindicam ainda outras possibilidades de dançar, outros formatos de produção artística e ensino de dança, rompendo com aspectos historicamente legitimados como quem pode dançar, onde dançar, como dançar. Assim, ocorre uma abertura e diversidade de temas e propostas de processos criativos; as danças populares de diferentes origens podem ser referências para a criação; busca-se o diálogo da dança com outras linguagens artísticas e tecnologias; também buscam-se relações mais horizontalizadas entre coreógrafo/a e bailarino/a, de modo que o bailarino/na não é só aquele/a que executa o que propõe o/a coreógrafo/a, mas que participa da criação da obra, colaborando com o processo criativo, além disso suas histórias de vida e/ou modo de compreender o mundo tem valor para a criação; o lugar do acontecimento dançante não se restringe mais ao palco italiano, utilizando-se outros formatos de palco, bem como a dança teatral ganha as ruas, as praças, espaços urbanos e

---

<sup>10</sup> Vertente da dança, que foi explorada entre os anos de 1890 e 1960 e que trouxe críticas ao balé acadêmico e buscando outras possibilidades de técnicas de dança e propostas cênicas, na tentativa de criar outras habilidades gestuais e estéticas para o corpo do dançarino. Isadora Duncan, Rudolf Laban são referências nesse novo modo de pensar e fazer dança.

<sup>11</sup> Pensamento da dança que inicia por volta da década dos anos de 1960 nos USA e Europa, sobretudo, na Alemanha, amplificando as possibilidades de pesquisa da linguagem da dança e tranversalizando-a com outras linguagens. Tal pensamento gerou mudanças em relação ao modo de compreender as relações bailarino e coreógrafo, o espaço da cena, as técnicas de dança e o lugar onde se dá o acontecimento cênico, dentre outras. Neste sentido, a dança contemporânea não pode ser entendida como uma estética específica, mas sim uma proliferação de várias estéticas, bricolagens, híbridos, no qual diversos corpos podem tomar a cena, sendo eles de um preparado dançarino ou de um pessoa comum em seus gestos cotidianos.

rurais<sup>12</sup>, lugares onde outras danças já existiam.

Se a dança erudita teatral ocidental, ainda que paulatinamente, se abre às diversas explorações, inclusive hibridizando seus modos gestuais a diversos outros movimentos provenientes de etnias, culturas, classes sociais e momentos históricos diferentes, nos processos de dança-educação é imperioso esta abertura. Nesse horizonte, o que se busca, e o que acreditamos, são propostas de ensino-aprendizagem em dança que considerem essa abertura um processo de decolonização.

Salientamos que nesta pesquisa a crítica que se faz não é só ao balé propriamente dito, mas aos usos que se fazem dessa modalidade. A questão é quando a dança, pensada a partir de estilos, se fecha às formatações e a aprendizagens de passos, exclusivamente. O balé aqui é destacado porque é uma dança de origem europeia que foi exportada para outros territórios, sendo considerada por muito tempo como melhor do que outras danças, como a técnica de dança que melhor prepara o corpo para dançar, bem como uma relação direta entre profissionalização e ensino-aprendizagem do balé. Além disso, porque é o estilo/técnica de dança que em nossa sociedade é legitimada como especialmente para meninas. Podemos ver em escolas de educação infantil uma separação de práticas voltadas para meninas e meninos, de modo que encontramos balé para as meninas e futebol ou judô para os meninos.

A discussão que interessa aqui, considerando o contexto da educação infantil, é caminhar na contramão das padronizações e fechamentos da dança a aprendizagens de estilos, seja do balé ou de outros estilos. Portanto, o interesse é refletir como operar a dança de um modo outro que tenha como princípio a formação do corpo criador, no diálogo entre dança e educação.

No campo da dança encontramos diferentes expressões ao se referir aos estudos que buscam relações entre os campos da dança e da educação, a saber dança-educação, dança/educação, dança e educação, dança educativa, dança educacional, entre outros termos (MARQUES, 1999). Não vamos discutir aqui a utilização deles em seus aspectos teóricos, históricos e metodológicos. Nesta pesquisa optamos por escrever dança-educação com hífen acompanhando a forma

---

<sup>12</sup> Para saber mais sobre a dança contemporânea ver TOMAZZONI, A. Esta tal de dança contemporânea. Idanca.net. 2006. Disponível em: <http://idanca.net/lang/pt-br/2006/04/17/esta-tal-de-danca-contemporanea/2992>. Acesso em: fev 2023. SIQUEIRA, D. C. O. Corpo, comunicação e cultura: A Dança Contemporânea em Cena. Campinas: Autores Associados, 2006.

como foi descrita no curso de especialização em Dança-educação realizado na UFRJ no ano 2000 e como é descrita no Programa de Pós-Graduação em Dança da UFRJ (PPGDAN), como uma de suas linhas de pesquisa<sup>13</sup>.

Nesta direção, nos referimos aos estudos e investigações teórico-práticas que buscam elos entre esses dois campos de conhecimentos, em múltiplos contextos de ensino-aprendizagem, de modo que não se estabeleça uma relação hierárquica entre saberes e campos, mas uma relação dialógica, na perspectiva de formação humana emancipadora, comprometida com a conscientização e transformação das pessoas em/na sociedade. Embora, nesta pesquisa o foco seja a formação das crianças no contexto da educação infantil, o que vai ao encontro de uma vertente da dança-educação preocupada com o ensino da arte e a educação escolar, não compreendemos a dança-educação como algo restrito ao contexto da escola.

Retomando o tema do corpo na dança, Louppe (2012), no livro “A poética da dança contemporânea”, menciona uma ruptura epistemológica sobre a noção de corpo e de movimento que ainda é mal compreendida. Ela propõe o entendimento de que:

[...] o corpo, e sobretudo o corpo em movimento, seja ao mesmo tempo sujeito, objeto e ferramenta do seu próprio saber, e é a partir dela que uma outra percepção e uma outra consciência do mundo poderão emergir. Constitui, sobretudo, uma nova maneira de sentir e de criar (p. 21).

Assim, a dança contemporânea, principalmente em diálogo com os estudos de Educação Somática<sup>14</sup>, vem discutindo e propondo o entendimento de um saber corporalizado, em que as experiências vividas transformam o corpo em lugar de aprendizagem e conhecimento, que articula, sem hierarquia, as experiências do campo sensível e inteligível.

Considerando que a produção do conhecimento em dança se dá no corpo, pelo corpo, com o corpo, sendo o corpo compreendido como território de

<sup>13</sup> Ementa da linha de pesquisa Dança-educação do Programa de Pós-Graduação em Dança da UFRJ (PPGDAN): “Destinada a pesquisas com ênfase nos processos didático-pedagógicos-artísticos das Danças em seus múltiplos contextos de ensino-aprendizagem em situações de educação formal, não-formal e informal. Inclui estudos e investigações sobre as aprendizagens das Danças que ocorrem nos espaços de vivências culturais diversas”

<sup>14</sup> “Thomas Hanna (1928-1990), a quem se deve o termo, criado em 1976, define a educação somática como sendo: ‘a arte e a ciência de um processo relacional interno entre a consciência, o biológico e o meio ambiente, esses três fatores sendo vistos como um todo agindo em sinergia’. [...] é [...] o campo de estudo que lida com o fenômeno somático, i.e., o ser humano como experienciado por ele mesmo (ou ela mesma) de seu interior”. LIMA, J.A. de O. **Educação somática**: limites e abrangências. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/pp/v21n2/v21n2a05.pdf>>

saberes, não há lugar para dicotomias. Nesse sentido, a produção de conhecimento não acontece só no nível da experiência racional, mas passa por diferentes camadas sensoriais. As experiências transitam não só pela área cerebral, mas pelo corpo inteiro. Falamos de experiência, no sentido que se refere Larrosa (2002) e quando a experiência é potente, não apenas passa, nos passa, atravessa o corpo, nos constitui. E onde acontece a experiência? Se acreditamos que é no corpo, como negar esse corpo? Negar o corpo não é negar a própria existência?

Esse entendimento do corpo encontra sustentação na fenomenologia de Merleau-Ponty (1908-1961), que instaura outro olhar e outra compreensão do corpo como unidade integrada na relação homem-mundo. Para o filósofo, não estamos em um corpo, somos corpo, o que implica uma ruptura de visões dicotômicas comentadas anteriormente, bem como do lugar de superioridade colocado aos processos mentais, como algo isolado e restrito à constituição do sujeito.

Quer se trate do corpo do outro ou de meu próprio corpo, não tenho outro meio de conhecer o corpo humano senão vivê-lo, quer dizer, retomar por minha conta o drama que o transpassa e confundir-me com ele. Portanto, sou meu corpo, exatamente na medida em que tenho um saber adquirido (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 269).

O estudo do corpo, principalmente com a fenomenologia de Merleau-Ponty, passou a assumir um lugar de grande atenção, no sentido de uma abertura e ampliação sobre a compreensão do corpo para a humanidade, que traz uma noção do corpo como corporeidade, um corpo que se constitui a partir da relação sócio-histórico-cultural. A partir do final do século XIX e início do século XX, Merleau-Ponty e outros autores, como Nietzsche, Bachelard, Paul Valéry, Foucault, Deleuze etc., o corpo passa a ser ressignificado e visto como um lugar de potentes produções. Nesta direção, em diferentes áreas do conhecimento, o corpo passou a ser um tema relevante de estudo. No entanto, as dicotomias não foram superadas totalmente, ainda persistem, quando o corpo é estudado/compreendido apenas pela via do conhecimento racional, ou como ente biológico.

O corpo na dança e os corpos crianças nos levam justamente a questionar esse pensamento e refletir sobre a compreensão de um corpo inteiro, considerando as dimensões físicas, cognitivas, afetivas, sociais. E isso implica na construção de processos artísticos e pedagógicos cuja teoria e prática se articulem, sem



separação. Também compreender que todos os corpos podem dançar independente de biótipo corporal, raça, idade, gênero, classe, deficiência. Segundo Marques, “Laban afirmava que todos os corpos são dançantes, pois todos os seres humanos se movimentam no tempo e no espaço. Cada pessoa, dizia, tem o potencial de expressar aquilo que escolhe e que seu movimento permite” (2012, p.38).

Para seguir com essa conversa sobre corpo e movimento na dança, consideramos relevante trazer o teórico do movimento e da dança Rudolf Laban (1879-1958) pelas contribuições e novo olhar sobre o movimento humano. Segundo Almeida e Pereira (2000), Laban inicia sua investigação do movimento pela observação da pessoa na vida e não em “laboratórios de anatomia, com a dissecação de cadáveres. Foi no corpo em ação, nas pessoas na rua, realizando trabalhos, afazeres, andando, jogando, dançando, que ele buscou o entendimento do movimento” (p.101).

A partir da teoria da análise do movimento de Laban<sup>15</sup>, abordada sob duas perspectivas (*Space Harmony*) e (*Effort Theory*) e seu pensamento sobre a dança educativa moderna, temos uma virada epistemológica sobre a compreensão da dança seja no contexto da cena como de seu ensino. Com Laban podemos pensar em princípios para analisar o movimento humano, seja na vida cotidiana ou na prática dançante. O conceito de esforço é um dos conceitos chaves da sua teoria.

A fim de discernirmos a mecânica motora intrínseca ao movimento vivo, no qual opera o controle intencional do acontecimento físico, é útil denominarmos a função interior que dá origem a tal movimento. A palavra empregada aqui com esse sentido é esforço. Todos os movimentos humanos estão indissolavelmente ligados a um esforço o qual, na realidade, é seu ponto de origem e aspecto interior. O esforço e a ação dele resultante podem ambos ser inconscientes e involuntários, mas estão sempre presentes em qualquer movimento corporal (LABAN, 1978, p. 51,52).

Considerar o Esforço na compreensão do movimento, significou ultrapassar a visão mecanicista do movimento, gerando uma valorização aos aspectos qualitativos, os quais são impossíveis de serem mensurados quantitativamente. Como descreve Almeida e Britto (2019):

Esforço é um aspecto qualitativo, atitude do movimento. Ele não deve ser confundido com o quantitativo de componentes mensuráveis. Os esforços

---

<sup>15</sup> Almeida e Britto (2019) apontam três campos de investigação da obra do autor: o primeiro a análise do movimento que compreende o estudo do ESPAÇO e dos ESFORÇOS, o segundo a Labanotation e o terceiro a Coreosofia. Destacamos aqui somente o sistema de análise do movimento de Laban e sua aplicação no contexto da dança educação.

seriam diversas qualidades dinâmicas e /ou expressivas que combinadas entre si constituem o próprio gesto, tanto em sua dimensão funcional, como sua dimensão expressiva (p.71).

O Esforço torna-se visível na dança através dos fatores peso-espaço-tempo-fluxo, revelados nas ações corporais. Em todo e qualquer movimento realizado podemos identificar referências em relação ao fator peso (leve-pesado), ao fator espaço (direto e indireto), ao fator tempo (rápido e lento), e ao fator fluxo (livre e controlado). O estudo dos fatores de movimentos e suas diversas possibilidades de associação, resultam em diferentes qualidades expressivas do movimento.

Já pontuamos que nessa pesquisa não temos interesse em analisar as qualidades dinâmicas dos movimentos das crianças em relação aos fatores de movimentos de Laban, mas podemos reconhecer que essas são referências que podem auxiliar a observar o movimento das crianças e dos adultos. O que interessa é observar as qualidades de movimentos mais características de cada criança, ou de um grupo, e a possibilidade de criar estratégias para que as crianças em suas vivências experienciem diversas qualidades de movimentos. De modo a quebrar estereótipos do tipo, meninas só exploram movimentos com predominância das qualidades suave, lento e indireto e os meninos forte, rápido e direto. É importante experienciar a transição entre diferentes qualidades de movimento na relação com objetos, materiais, com o outro e com o espaço.

Exemplificando: para uma criança que brinca de jogar e espalhar folhas secas para o alto, a ação corporal de jogar e espalhar exige um movimento em relação ao fator espaço indireto, peso forte, tempo rápido, fluxo livre. Mas ao chutar as folhas, já experimenta um movimento que exige o fator espaço direto, peso forte, tempo rápido e fluxo livre, ou ainda se pisar vagorosamente sobre as folhas evitando fazer barulho, experimenta um movimento em relação ao fator espaço direto, tempo lento, peso leve e fluxo controlado. Assim, é possível observar as qualidades de movimentos mais exploradas nas ações de cada criança e do grupo e o/a professor/a pode propor que as crianças experimentem e investiguem diversas qualidades de movimentos. Logo, é o gesto e o movimento diverso que se defende a ser experienciado e investigado pelos corpos crianças meninas e meninos rompendo com processos colonizadores do corpo, seja por meio da linguagem da dança, seja por outras linguagens.

É importante ressaltar que as propostas educativas com o movimento na

escola são um momento rico de interação e cruzamentos das qualidades dos esforços entre as crianças, mas elas experimentam e constroem suas qualidades de esforços mais afins em todo seu cotidiano. Por isso, podemos dizer que a cultura é ponto fundamental na definição das qualidades de esforços experimentados pelas crianças.

No contexto das práticas pedagógicas, pensar o movimento a partir das qualidades de esforços contribui para observar as qualidades de movimentos utilizadas pelas crianças, propor novas estratégias que permitam às crianças vivenciarem outras qualidades de esforços, ampliando seu repertório de movimentos, bem como que crianças e professores/as elaborarem criativamente seus gestos e movimentos. Nessa direção, podemos dizer que a criação em Laban está diretamente relacionada à capacidade da pessoa em experienciar, reconhecer e reelaborar suas qualidades de esforços.

Mesmo sem saber essa nomenclatura ou mesmo sem uma aplicação consciente dos fatores do movimento, eles estão implícitos na ação corporal. Quando o corpo dançante tem domínio desses e de outros princípios ganha-se qualidade na expressão e comunicação por meio da linguagem da dança, bem como da possibilidade de ler o mundo por meio de outros códigos expressivos.

A partir da aplicação dos fatores do movimento, podemos ao invés de reproduzir um movimento específico codificado, escolher qual ou quais as partes do corpo desejamos mover, se numa relação de sucessividade ou simultaneidade entre elas, bem como escolher em que base/s de apoio e mesmo quais as qualidades de movimento que desejamos experimentar, criando frases de movimentos. Assim, a partir do conhecimento e aplicação de alguns princípios da ação corporal, que não se esgotam nessa explicação, para além de aprender e reproduzir formas codificadas de dança, podemos criar nossas próprias danças. Como dizia Earp (2000, p. 3) “Dançar é a capacidade de transformar qualquer movimento do corpo em arte”.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que não existe uma forma específica de dançar, mas o que se busca é a possibilidade de experienciar um “estado de dancidade” (SEIDLER, 2015). Portanto, o que faz o mover de uma pessoa ser dança? O que faz o mover da criança ser dança?

Compreendemos que é o estado de inteireza e presença da pessoa nos gestos e movimentos provocando uma suspensão do corpo no tempo–espaço que

faz com que o mover seja dança, também a sensibilidade/percepção do corpo para as qualidades de seus esforços cotidianos, bem como a abertura e conexão do corpo ao movimento da vida. Além disso, o prazer em mover o corpo, o desejo, a disponibilidade e liberdade para vivenciar o desequilíbrio e ainda experimentar o corpo em estado de descoberta e aprendizagem. Essas são respostas possíveis, mas que não esgotam a compreensão do ato dançante.

Então, podemos ver dança no mover das crianças? Podemos aprender com as crianças sobre o ato dançante?

Observando as crianças, podemos identificar que tais características citadas anteriormente aparecem no modo como as crianças experimentam o movimento. Elas estão mais sensíveis e disponíveis para experimentar o seu corpo em movimento, portanto em estado de dancidade. É nesse sentido que vemos dança no mover das crianças e afirmamos que a criança é um corpo que dança e acreditamos que temos muito a aprender com elas sobre sua relação com o movimento em uma dimensão poética.

A partir desse olhar trazemos novas questões: como potencializar essa relação da criança com o gesto e o movimento poético numa perspectiva formativa na educação infantil? O que a escuta da criança na relação do seu corpo com gesto e movimento poético têm a nos oferecer para pensar e fazer danças com elas?

Nesta pesquisa, busca-se o atravessamento entre os campos da dança e da infância e acompanhamos o pensamento de pesquisadoras da área da dança como: Almeida (2016), Andrade (2016), Marques (2012) sobre o reconhecimento e defesa da dança como linguagem artística e área de conhecimento que pode ser desenvolvida na educação infantil, sendo necessário conhecer os signos operantes dessa linguagem expressiva e comunicativa, os quais podem ser combinados e relacionados de modo diverso, gerando diferentes sentidos e significados.

Trazemos reflexões sobre os elementos e conhecimentos constituintes da linguagem da dança corroborando com o campo, mas não temos como propósito elaborar uma proposta para o ensino-aprendizagem da dança na educação infantil. Entendemos que as pesquisadoras e autoras citadas anteriormente trazem contribuições valiosas nessa perspectiva. O enfoque é na escuta e no diálogo com as crianças, entrelaçando os saberes das crianças e os da dança.

No próximo capítulo trazemos algumas respostas às questões apresentadas, bem como novos questionamentos surgirão, mas, antes disso, apresentamos e

discutimos como enxergamos os corpos crianças e a concepção de infância norteadores dessa pesquisa.

### 1.3 Corpos Crianças

*Corpos falantes*

*Corpos ativos*

*Corpos lúdicos*

*Corpos cênicos*

*Corpos diversos*

*Corpos curiosos*

*Corpos sensíveis*

*Corpos criativos*

*Corpos selvagens*

*Corpos inventivos*

*Corpos dançantes*

*Corpos brincantes*

*Corpos insurgentes*

*Corpos participativos*

*Corpos de cem linguagens*

*Corpos que lutam*

*Corpos que sonham*

*Corpos que existem*

*Corpos que resistem*  
*Corpos que encantam*

*Corpos que imaginam*  
*Corpos que performam*  
*Mas há olhares que enxergam*  
*Corpos passivos*  
*Corpos que não falam*  
*Corpos frágeis*  
*Corpos que nada sabem*  
*Corpos dependentes*  
*Corpos que só imitam*  
*Corpos imaturos*

*Outros fingem não ver*

*Corpos famintos*  
*Corpos oprimidos*  
*Corpos explorados*  
*Corpos mercadorias*  
*Corpos precarizados*  
*Corpos abandonados*  
*Corpos que sobrevivem*

*Corpos...*

*Corpos...*

*Corpos...*

*emparedados, controlados, domesticados*

*corpos...corpos...corpos...corpos...corpos...corpos...corpos...corpos...*

*Corpos crianças*

Essa escrita foi inspirada em leituras de pesquisadores/as da infância que alargam nosso campo de visão para enxergar as crianças, considerando as tensões e contradições presentes em contexto social desigual que tornam as experiências das crianças viverem seu corpo em movimento singulares, diversas e também podemos dizer cruéis.

Algumas características foram destacadas a partir do convívio da pesquisadora com crianças no contexto de práticas dançantes, outras pela referência dos estudos sociais da infância, bem como das legislações brasileiras vigentes voltadas às crianças e à infância, também a partir do pensamento de autores e de autoras que estudam o campo da infância em diversos tempos-espacos da vida cotidiana na contemporaneidade.

Ressalta-se que enunciamos corpos crianças e não corpos das crianças como uma forma de demarcar que nos interessa pensar a criança de corpo inteiro em seu tempo-espaco de vida e interação no mundo. Corpo que pensa, que se emociona, que brinca, que resiste, em/pela sua existência corporal. Além disso, em valorizar os corpos crianças pela sua potência expressiva e comunicativa. Recusamos assim, a noção de que o corpo é só aspecto físico, biológico ou psicomotor. Assim, buscamos também na escrita, não reforçar dicotomias, bem como chamar a atenção para que se enxerguem as crianças, sujeitos concretos, nas suas singularidades e diferenças, observando as marcas sociais que as constituem desde quando nascem, revelados em seus corpos. Portanto, enunciando o corpo sempre no sentido de corporeidade.

Seguimos lembrando a origem etimológica da palavra infância que segundo Pagni: “é proveniente do latim *infantia*: do verbo *fari*, falar – especificamente, de seu particípio presente *fan*, falante – e de sua negação *in*” (2010, p.100). Portanto, a palavra infância remete aquele /aquela que não fala. Desde a modernidade é um olhar para os corpos crianças, como aqueles/aquelas que não falam, logo corpos já marcados com um selo de inferioridade e de falta. Para o pensamento dominante entre os adultos, as crianças são sujeitos que nada sabem, incapazes de criar e produzir cultura, sendo necessário serem disciplinadas, logo não sendo reconhecido o seu direito de participação na vida social e cultural.

Souza (2016) nos chama atenção para olhar com outros olhos essa passagem da experiência de ser criança, de não-falante para falante, uma

passagem admirável e importante de ser apreciada pelo adulto, pois já enuncia uma luta da criança “para criar a sua própria palavra, instituindo a si mesmo e ao mundo que o cerca” (p.14). Portanto, não numa perspectiva de falta, mas de potência de criação de si.

Portanto, é preciso reconhecer as maneiras próprias da criança se expressar e se comunicar no/com o mundo, que se dá por múltiplas linguagens, bem como reconhecer as culturas da infância. (RINALDI, 2016; SARMENTO 2005; BRASIL, 2009)

Esse reconhecimento implica em considerar que as crianças têm capacidade de interpretar, simbolizar e comunicar suas percepções do mundo e fazem da sua maneira, portanto de modo diferente dos adultos. As culturas da infância envolvem um conjunto de ações, saberes, comportamentos e valores das crianças gerados na relação entre seus pares, inter e intrageracional, mas também da relação que as crianças estabelecem com os adultos, nas instituições sociais de convívio entre ambos, como família, escola etc. No entanto, mesmo nas culturas infantis intrageracionais em que encontramos características comuns entre as crianças, podemos reconhecer diferenças e desigualdades, tendo em vista as marcas sociais que constituem cada sujeito criança que influenciam suas condições e experiências de vida (SARMENTO, 2005; ARENHART, 2016).

Nessa conjuntura, somos convidados a ultrapassar uma perspectiva adultocêntrica que há muito tempo vem predominando e motivando a concepção de criança e infância, e influenciando, por conseguinte, as relações entre adultos e crianças em diferentes âmbitos e contextos sociais. Tal perspectiva, nas palavras de Sarmiento (2007), realizou-se a partir da noção de uma “negatividade constituinte” em nossa sociedade. Sendo assim, as crianças carregaram e carregam uma imagem sempre do “menos experiente, menos capaz, menos força, menos maturidade”, em outras palavras, um corpo menor, frágil, dependente, confuso, em desenvolvimento para ser um adulto produtivo.

Na contramão desse pensamento, destacamos um olhar positivo e crítico para as crianças e a infância, a partir de autores que pensam e investigam as crianças como: atores sociais (SARMENTO, 2008), pela capacidade de ação sobre sua própria socialização e sobre a construção de sua identidade; agentes sociais (GOMES; AQUINO, 2019), por atuar e produzir mudanças nos espaços e tempos em que vivem, visto que, como também afirma Nascimento, (2014, p.5) “as crianças



decidem, intervêm e influenciam as relações sociais”; performer (MACHADO, 2010), pois expressam corporalmente de modo singular sua maneira própria de ser e de dizer de si, revelando em suas performances suas experiências vividas em seu cotidiano; sujeitos de direitos, como estabelecido em documentos jurídicos de âmbito nacional e internacional<sup>16</sup>. Tais direitos que ainda precisam ser garantidos principalmente em sociedades desiguais (ROSENBERG e MARIANO, 2010, ARANTES, 2012) e como reivindica Silva (2012) “quando estão em jogo seus corpos em movimento... nas instituições escolares e também nos espaços e equipamentos não escolares” (p.217).

As crianças pequenas têm o corpo em movimento como centralidade da sua expressão e comunicação, da sua experiência de ser criança. Essa é uma das características que unem as crianças e as diferenciam dos adultos. Segundo Arenhart (2016), “a relação do corpo como mecanismo privilegiado de linguagem, interação e experimentação do mundo é muito revelador de uma forma genuína e própria das culturas das crianças” (p.106). Por outro lado, também demarca a heterogeneidade entre as próprias crianças, se considerarmos as marcas de classe, gênero, raça/etnia, deficiência, idade que influenciam a maneira como vivem seus corpos em movimento (ARENHART, 2016; SILVA, 2012).

Entretanto encontramos aproximações, afinidades, na relação corpo em movimento da criança e adultos, quando nos referimos aos artistas da dança contemporânea que investigam o corpo e a experiência do movimento como potência expressiva e criativa, como linguagem poética, como caminho de aprendizagem e produção do conhecimento, bem como geradores de memórias e afetos.

Sobre a noção de infância temos como referência o Departamento de Estudos da Infância (DEDI) da UERJ, cujo grupo de professores que o compõe compreende a infância sob uma perspectiva crítica, considerando dois eixos: “como uma experiência que é própria das crianças” e como “uma dimensão da experiência, força de recomeço impessoal que pode habitar os sujeitos de diversas idades” (LEITE FILHO, GOMES e PEREIRA, 2022. p.225).

Ressaltamos também que a infância vem sendo estudada por diferentes áreas de conhecimento, constituindo-se como um campo interdisciplinar, quando da

---

<sup>16</sup> Declaração dos Direitos da Infância (1959), Convenção dos Direitos da Criança (CDC, 1989), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990)

articulação das diferentes áreas. Nesta pesquisa, compreendemos a arte/dança como campo de produção de conhecimento que se volta para o estudo das crianças e a infância, a partir da “concepção ético-política de irreducibilidade da escuta da criança: um conhecimento que leva em consideração seus saberes, seu pensar, sua história, seus modos de sentir e compreender o mundo social e cultural” (LEITE FILHO, GOMES e PEREIRA, 2022, p.227). Já destacamos que nosso foco de investigação é a experiência dos corpos crianças em uma relação criadora e poética com o movimento, no âmbito de práticas artístico-pedagógicas na Educação Infantil, engendrando reflexões em dimensão social e política.

Nesse percurso, encontro, principalmente nos estudos de Walter Benjamin, referencial teórico-metodológico para aprofundar o olhar para as crianças. Benjamin (2009b), em seu texto “Experiência”, critica o adulto burguês e o pedagogo conservador, em virtude do modo como compreendiam e se relacionavam com as crianças, estabelecendo uma relação de superioridade, na qual consideravam as crianças como sujeitos que nada sabiam sobre a vida, que viviam mergulhados no “êxtase infantil”. Já os adultos eram considerados sujeitos superiores, “os bem-intencionados, os esclarecidos” (BENJAMIN, 2009b, p. 22), que lograram alcançar a vida séria. Dessa forma, davam-se o direito de determinar como a criança e o jovem deviam agir e se comportar. Ou seja, o adulto burguês enxergava a criança como “pequeno adulto” (BENJAMIN, 2009b, p. 98), que precisava ser moldada e preparada para a vida futura, pois o presente não lhe cabia. Essa crítica é ainda atual porque a burguesia permanece hegemônica.

Benjamin (1987a, 2009a, b, c) olhava para a criança reconhecendo seus saberes e suas invenções, bem como respeitava seu modo de ser e de se comunicar no mundo, mundo esse compartilhado com outras crianças e com os adultos, pois elas vivem em um “pequeno mundo inserido no grande” (BENJAMIN, 2009b, p. 104). O autor nos convoca a não matarmos as forças da infância e da juventude, bem como a possibilidade de carregá-las em nós.

Com base em Benjamin (1987a, 2009a, b, c), acreditamos que é preciso olhar para os corpos crianças em sua singularidade e complexidade, reconhecendo como a experiência de ser criança é diversa e imbricada nas condições sócio-históricoculturais em que cada corpo criança vive. Desse modo, é importante um processo de escuta que envolve ver, ouvir, tocar, sentir cada corpo criança para perceber tanto as marcas visíveis como invisíveis que o constituem reveladas em suas

maneiras de se expressar e criar.

Pereira (2012, p. 29-30), em seus estudos sobre o pensamento de Benjamin, nos apresenta como o autor olhava as crianças e nos ajuda a compreender a infância como experiência, para pensarmos as crianças e suas infâncias na sociedade contemporânea:

Transitar entre essas dimensões – o pequeno e o grande, o fragmento e a época, a experiência da infância e a experiência da vida – é a tônica presente em toda a filosofia benjaminiana e em torno dela é construída uma consistente metodologia de estudo que tomamos por referência. Há que ponderar que, para (BENJAMIN, 1984, 2005), os conceitos de “pequeno” e “grande” são desenhados e significados a partir de relações éticas, estéticas e epistemológicas. Expressam não apenas relações formais de grandeza, mas, sobretudo, relações de valor e poder. Assim, pequenos não são apenas os fragmentos e os detalhes supostamente banais do cotidiano; são também os sujeitos excluídos pelas políticas sociais ou pelos grandes sistemas explicativos. “Pequenos” são também as crianças – seja em termo de estatura física, seja em termos políticos – uma categoria social com pouca visibilidade e autonomia.

Tal como Pereira (op. cit.), reconhecemos as crianças na sociedade contemporânea como “categoria social com pouca visibilidade e autonomia” e, nesta pesquisa, segue-se reivindicando visibilidade e autonomia das crianças, compreendendo-as como sujeitos de direitos, que precisam ter seus direitos efetivados, dentre os quais ressaltamos o direito à educação e à cultura (GOMES; AQUINO, 2019; NASCIMENTO, 2014; SARMENTO; SOARES; TOMÁS, 2007).

Nessa direção, defende-se o direito das crianças à arte na escola, em especial à dança, por meio de propostas educativas que apoiem e incentivem seus processos criativos, o que implica refletir sobre os modos de fazer e pensar arte com/para crianças, seja na escola ou fora dela, em sua relação com a sociedade e a cultura contemporânea.

O estudo de Pereira (op. cit.) sobre as experiências de infância na cultura contemporânea, a partir de Benjamin (1987a, b; 2009a, b; 2018), traz as seguintes chaves de leitura da infância, as quais se relacionam entre si: a infância como memória; a infância como categoria social para interlocução; a infância como produtora de cultura; a infância como perspectiva para uma crítica da cultura.

Sobre a noção de infância como campo de produção de cultura, Pereira (2012, p. 50) apresenta duas abordagens distintas na perspectiva benjaminiana: “uma, a partir daquilo que as sociedades produzem especificamente para as crianças; e outra, a partir daquilo que as próprias crianças na ação de significação

do mundo produzem”.

Na produção do adulto para as crianças, Pereira (2012) chama a atenção para uma colonização da infância, à medida que no contexto do projeto burguês de educação busca-se transformar a cultura em conteúdos, como um produto a ser consumido, como, por exemplo, a autora faz referência aos brinquedos pedagógicos, construídos com a intenção de servir a uma aprendizagem pré-definida e muitas vezes para assimilar regras e comportamentos dos adultos.

Considerando o contexto das experiências dançantes na escola, questionamos propostas que visam uma normatização das experiências das crianças com a arte da dança e interessam-nos caminhos que gerem um saborear das experiências do corpo em movimento e que proporcionem às crianças espaço-tempo para criar danças como expressão de si e leitura do mundo.

Nesta pesquisa, nos importa produzir reflexões a partir da interlocução e escuta das crianças e investigar o que elas produziram no contexto de práticas dançantes, dando visibilidade às suas experiências criativas e poéticas.

Perrotti (1990, p. 18), ao discutir o lugar da criança na cultura, questiona o seu entendimento como elemento culturalmente passivo e afirma que “nunca pensamos na criança fazendo cultura ou, ainda, na criança recebendo e fazendo cultura ao mesmo tempo”. Sob esse olhar, Aquino et al. (2014, p. 36) afirmam que é “necessário ultrapassar o entendimento de que as crianças são meros objetos de conhecimento social para compreendê-las como sujeitos do conhecimento e produtores de cultura”.

Nesta perspectiva, entende-se que a criança não é um ser passivo e, mesmo em atividades como consumidora, há um processo de elaboração e interpretação. Portanto, ela pode e deve viver experiências que potencializem sua imaginação e sua capacidade criativa, por meio da linguagem da dança, dentro ou fora da escola. A experiência criativa é de fundamental importância no processo formativo desde a primeira etapa da educação básica, pois, ao criar, atribuímos sentido e significado às nossas ações, à nossa vida, contribuindo para melhor entendimento de si, do outro e do contexto sociocultural em que estamos inseridos.

Assim, em diálogo com o pensamento de Benjamin e de autores dos Estudos da infância, tendo como base a noção de criança como sujeito ativo, de direitos, agentes culturais, produtores de cultura e performer, investigamos como a dança pode contribuir para esse entendimento e para formação do corpo criador, tendo

como diretriz o modo como olhamos para os corpos crianças e as propostas que valorizam a criação e proposição de práticas corporais no sentido de uma educação emancipadora.

Marques (2012) traz contribuições relevantes sobre a dança na Educação Infantil. Ela nos convida reconhecer os corpos crianças, realizando um mapeamento, um inventário para observar como as crianças vivem, percebem e imaginam seus corpos no cotidiano, seja na escola, na família, na relação com a mídia e a tecnologia. Nas suas pesquisas sobre dança na escola ela se distancia de uma proposta de dança limitada à reprodução de passos ritmados. Para Marques (2012) a dança, como linguagem artística, “trabalha e constrói eminentemente *relações corporais*. A dança em situação escolar tem o grande potencial de ressignificar as relações corporais sociais” (p.74). É nesse sentido, relacionando corpo, dança e sociedade, como propõe Marques (2012, 1999), que acreditamos que a dança tem muito a contribuir com a formação das crianças na Educação Infantil.

Vale destacar que, como ponto de partida, consideramos relevante um inventário sobre os corpos crianças, mas é observando a dinâmica do movimento corporal das crianças, a partir das propostas realizadas no encontro com elas, que vamos conhecendo e desvelando o que está oculto, bem como criando possibilidades de ampliar as relações como vivem, percebem e imaginam seus corpos, as quais são reveladas pela oralidade, pela sua postura, pelos seus gestos, movimentos e relações com outras crianças, com os adultos, com os materiais, com o espaço ao redor.

Pensamos que a arte na escola pode criar espaços para cultivar o imaginário das crianças que se revela, repercute a/na forma como vive, percebe e imagina seu corpo, em ciclo constante de movimento, alimentando sonhos e desejos de mudança. Portanto esta pesquisa se alinha com o pensamento de Marques (2012, 2014).

Na relação crianças e adultos, no contexto de práticas dançantes, consideramos fundamental a abertura e a interação entre os corpos crianças e adultos, seja o adulto observando, seja experimentando com elas. Nessa interação vão percebendo o grau de força que empregam em seus movimentos, a abertura e recusa ao toque, a expansão e/ou recolhimento do corpo, a disponibilidade para movimentos amplos e restritos, a entrega ou resistência à gravidade, entre outros conteúdos da linguagem corporal.

É a partir do seu corpo em movimento que as crianças pequenas performam. Como descreve Machado:

[...] a criança é performer de sua vida cotidiana, suas ações presentificam algo de si, dos pais, da cultura ao redor, e também algo por vir – e, se olhada nesta chave, poderá desenvolver-se rumo à assunção de sua responsabilidade e independência, no decorrer dos primeiros anos de sua presença no mundo (2010, p. 123).

Nesse sentido, nas práticas dançantes, além de observar as performances cotidianas das crianças, podemos criar condições para potencializá-las. Reconhecer o corpo em movimento como potência expressiva e comunicativa é uma possibilidade de conhecê-las melhor e ampliar os vínculos afetivos contribuindo para uma mediação, a qual defendemos, que tenha como princípio a construção da autonomia e emancipação dos corpos crianças.

A partir dessa compreensão da dança que dialogamos com o campo da infância e consideramos fundamental o princípio da irredutibilidade da escuta dos corpos crianças, como já descrito. Nesta perspectiva, não caminhamos no sentido de uma prescrição de uma proposta de dança na educação infantil, pois ao considerarmos as crianças sujeitos de direitos, ativos e participativos, buscamos também considerar as “vozes” das crianças e o que aprendemos com elas nos encontros dos projetos na escola para refletir modos de pensar e praticar danças com elas.

## 2 O CORPO CRIATIVO NA INFÂNCIA: DANÇANDO COM ALGUNS TEÓRICOS

Neste tópico, se discutem o conceito de criação e os processos criativos para compreender a experiência criadora da criança no contexto de práticas de dança na educação infantil, a partir do diálogo com Fayga Ostrower (1987), Lev S. Vigotski (2018), Gandhi Piorski (2016) e Paulo Freire (1996, 2014, 2016). Destaca-se que o encontro com Freire se deu pelo fato dele enfatizar o caráter criador no ato de conhecer na sua teoria da prática educativa, reafirmando seus pensamentos sobre a educação libertadora em diálogo com o ensino/aprendizagem da dança na escola de educação básica.

Para iniciar essa dança, convido, primeiramente, uma mulher – Fayga Ostrower (1920-2001) —, artista e pesquisadora das artes visuais. Fayga nos brinda com relevantes contribuições para análise do tema criatividade, desvelando o ser humano criativo.

Para Ostrower (1987, p.165), a criação implica um processo vivencial de “intensificação da vida”, que promove a realização espiritual e a transformação da pessoa, sendo, portanto, um caminho para crescimento e amadurecimento do que há de humano no sujeito. Para ela, a criatividade é um potencial próprio de todos os humanos. É na interação das qualificações do humano de ser sensível, consciente e cultural que se pode falar em criatividade, destacando a influência do contexto cultural na ação criadora. Portanto, interessa-nos olhar para o processo do desvelar dessa capacidade criadora desde tenra idade no espaço da escola.

Ostrower (op. cit.) não direciona suas reflexões para as crianças, nem desenvolve um estudo sobre os processos criativos na infância, embora encontremos em sua produção escrita alguns apontamentos sobre essa temática que nos possibilitam olhar para as experiências criadoras das crianças e refletir como tais experiências podem ser potencializadas no contexto da escola, principalmente quando cruzamos seus pensamentos com o de outros estudiosos e com minha experiência empírica em práticas de dança na educação com crianças.

Assim, destacamos alguns conceitos que vislumbram o estabelecimento de uma conversa que ilumine as reflexões desta pesquisa sobre a criação e os processos criativos. Segundo Ostrower (1987, p. 9):

Criar é, basicamente, formar. É poder dar forma a algo novo. Em qualquer que seja o campo de atividade, trata-se desse “novo”, de novas coerências

que se estabelecem para a mente humana, fenômenos relacionados de modo novo e compreendidos em termos novos. O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar.

Já direcionando o olhar para as crianças, pergunto: Como as crianças pequenas criam? Como dão forma a algo novo?

Primeiramente, pontuo que, para compreender a noção de criação e processos criativos na infância, é preciso reconhecer os modos de expressão e comunicação das crianças. Não se pode falar desse tema apenas com parâmetros de como se dá o processo criativo com o adulto. Para Ostrower (1987, p.127), “nas crianças, a criatividade se manifesta em todo seu fazer solto, difuso, espontâneo, imaginativo, no brincar, no sonhar, no associar, no simbolizar, no fingir da realidade e que no fundo não é senão o real. Criar é viver, para a criança”.

Nessa perspectiva, eu questiono: Como vivem as crianças pequenas? Como manifestam seu potencial criador? Como esse potencial é alimentado?

As crianças pequenas vivem em uma relação integrada com seu corpo, em um processo de descoberta de si e do entorno. É nesse corpo integrado e em relação com o mundo que se processam as sensações, de dentro para fora e de fora para dentro, num fluxo contínuo. Como enuncia Merleau-Ponty (1999), a mão que toca o mundo por ele é tocada. É em suas vivências corporais, no ativar de seus sentidos, que elas vão se conhecendo e conhecendo o mundo ao redor, dependendo do acolhimento e dos cuidados externos do adulto para com elas. Portanto, nos primeiros anos de vida, essa noção de criar enquanto dar forma a algo novo pode ser compreendida, também, como dar forma a si própria, se formar, se constituir como pessoa a partir do encontro do corpo criança com o mundo, a partir do que é oferecido e oportunizado ao seu viver.

Na relação corporal da criança com gestos e movimentos, pode-se dizer que ela vive uma experiência artesanal, uma produção de sua existência em sua relação com o mundo de forma mais espontânea e livre e que, aos poucos, na medida em que cresce, essa relação produz novas configurações. Seus gestos e movimentos nos diferentes espaços culturais – família, escola, rua, mídias –, vão sendo cada vez mais controlados e padronizados, como também desconsiderados como potência de aprendizagem. Na primeira infância, no que se refere à produção do conhecimento, ainda não há dicotomia entre ser sensível e ser inteligível.

Sabe-se que a capacidade das crianças de compreender, relacionar, ordenar,



configurar e significar está circunscrita às suas capacidades e habilidades corporais: físicas, emocionais, cognitivas, vinculadas às suas experiências de vida no meio social e cultural em que vivem. Assim, a criança vai significando a vida com as ferramentas de expressão que possui, sendo os gestos e os movimentos seus primeiros meios de expressão que nas interações constantes e diversas, em ambientes de significação vão se complexificando.

Dessa forma, é preciso olhar para os fazeres das crianças em busca de reconhecer e compreender suas experiências criadoras. Para dialogar com Ostrower e olhar os fazeres criativos das crianças na primeira infância, convido Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934) para entrar nessa roda dançante. Trata-se de um autor de grande relevância no campo da educação e da psicologia, devido aos estudos sobre aprendizagem e desenvolvimento da criança, com destaque para o caráter social no desenvolvimento desses processos, pautados em sua teoria histórico-cultural.

Encontramos em Vigotski, como em Ostrower, um discurso em defesa da atividade criadora como uma capacidade humana que pode ser desenvolvida em diferentes campos e não restrita a gênios e artistas. Neste trabalho, consideramos a experiência criadora e artística na escola, uma experiência que também vem sendo negada às crianças, principalmente as de classes menos favorecidas.

Vigotski (2018, p.16) procede a uma análise psicológica da capacidade criativa humana, destacando a atividade do órgão cerebral de conservação e reprodução das experiências vividas, bem como de criação ou combinação de novas imagens ou ações, a partir de experiências anteriores. Aponta a complexidade dessa análise e o surgimento lento e processual dessa atividade criadora de combinação ao longo do desenvolvimento da criança. Segundo o autor, “a psicologia denomina imaginação ou fantasia a essa atividade criadora baseada na capacidade de combinação do nosso cérebro”.

Cabe ressaltar que esse pensamento de Vigotski foi publicado em 1930 e já fazia referência à plasticidade do órgão cerebral, como também ao aspecto emocional e ao caráter social influenciando no comportamento das ações de aprendizagem e desenvolvimento. Essa passagem, deslocada do conhecimento mais abrangente dos estudos do autor, pode nos trazer uma visão fragmentada do corpo, por evidenciar essa capacidade criadora em um órgão específico.

Vigotski (2018, p.16) afirma que “a imaginação é a base de toda atividade

criadora” e apresenta uma relação entre imaginação e realidade quando aborda a atividade criadora, descrevendo quatro formas principais dessa relação.

Da primeira forma, elabora a seguinte lei<sup>17</sup>:

[...] a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade de experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para sua imaginação. (VIGOTSKI, op. cit., p. 24).

Nessa passagem, destaca a experiência na relação entre imaginação e realidade, pois, como ele aborda, dela dependerá a criança para constituir sua imaginação e, por conseguinte, sua atividade criadora.

Com base nessa primeira forma, escreve Vigotski (op. cit., p. 24-5):

A conclusão pedagógica a que se pode chegar com base nisso consiste na afirmação da necessidade de ampliar a experiência da criança, caso se queira criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade criadora. Quanto mais viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; maior é a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência.

Essa afirmação de Vigotski tem servido de orientação para se pensar práticas pedagógicas na educação infantil. Sabe-se que a diversidade e o acúmulo de experiências são valiosas para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Mas também acreditamos que é importante destacar, principalmente pelos atuais enfrentamentos que temos na sociedade contemporânea, que a oferta das experiências não devem deixar de fora os aspectos ideológicos e a qualidade do que se propõe em determinadas vivências. Pois pensando num olhar ético e decolonizador, o que almejamos é a construção de um projeto de educação e de sociedade democrático, potencializado através de corpos criativos, críticos e sensíveis.

Somando-se aos aspectos apontados por Vigotski, as contribuições dos estudos e debates feministas, de gênero e de questões étnico-raciais nos ajudam a refletir que é preciso criar campo qualitativo e ampliado das experiências das crianças e que a atividade criadora não está dissociada da problematização sobre as concepções de sociedade e de educação que orientam as práticas pedagógico-artísticas.

---

<sup>17</sup> Vigotski (2018) utiliza a palavra lei para essa afirmação, na tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes.

As experiências sob a égide de uma visão adultocêntrica, muitas vezes majoritárias e autoritárias, podem resultar em apagamento das vozes das crianças e de sua possibilidade de dizer de si e do mundo, pois estas são experiências que podem estar impregnadas de uma visão machista, racista, homofóbica que podem gerar ou influenciar suas ações criadoras, perpetuando esta ideologia excludente.

Portanto, como criar campo para ampliar a experiência da criança e sua atividade criadora, na direção da construção de um projeto de sociedade mais justa e de oportunidade igual para todos, em que as diversas e diferentes vozes sejam ouvidas? Essa é uma questão a ser desenvolvida como projeto de educação emancipadora.

A segunda forma de relação entre imaginação e realidade abordada por Vigotski amplifica a primeira. Nessa segunda forma, vincula ainda a imaginação à experiência anterior da pessoa, mas não necessariamente à ideia de que ela tenha vivido essa experiência, considerando também a experiência realizada a partir da orientação do outro, do que foi vivido por outra/s pessoa/s, o que envolve a experiência histórica e social dos sujeitos, a qual chega até nós a partir das relações e do convívio social. Assim, a imaginação, como descreve Vigotski (2018, p. 27):

[...] transforma-se em meio de ampliação da experiência de uma pessoa porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ela pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua própria experiência. A pessoa não se restringe ao círculo e a limites estreitos de sua experiência, mas pode aventurar-se para além deles, assimilando a experiência histórica ou social alheias com a ajuda da imaginação.

Exemplificando por meio de uma vivência com a prática de dança, quando se propõe a um grupo de crianças dançar Jongo, com seus movimentos, coreografia, indumentárias e instrumentos específicos, além da narrativa sobre o contexto histórico dessa dança, quando e como surgiu, amplia-se a experiência de um através do outro. Assim a oferta de elementos à sua imaginação e a experimentação dessa dança em seu próprio corpo ativam o seu imaginário.

Sobre a primeira e a segunda forma, Vigotski (op. cit., p. 27) complementa: “Há uma dependência dupla, mútua, entre imaginação e experiência. Se, no primeiro caso, a imaginação apoia-se na experiência, no segundo, é a própria experiência que se apoia na imaginação”.

Essa segunda forma nos faz pensar sobre as práticas que são propostas na escola, o que é narrado para as crianças e sob que ótica de pensamento. Hoje,

pode-se avaliar que, por muito tempo, a relação imaginação x realidade esteve impregnada, principalmente, pela ótica do pensamento hegemônico e colonizador. Conseqüentemente, a atividade criadora da criança esteve apoiada nesse referencial histórico-social a que ela teve acesso pelo seu contato com o mundo real.

Sobre a terceira forma, Vigotski (2018, p.27) descreve que é de caráter emocional e que se manifesta de dois modos: tanto os sentimentos influem na imaginação como a imaginação influi no sentimento. Sobre o primeiro modo de manifestação, afirma:

[...] qualquer sentimento, qualquer emoção, tende a se encarnar em imagens conhecidas correspondentes a esse sentimento. Assim a emoção parece possuir a capacidade de selecionar impressões, ideias e imagens consonantes com o ânimo que nos domina num determinado instante... Há muito, os psicólogos notaram o fato de que qualquer sentimento não tem apenas uma expressão externa, corporal, mas também uma interna que se reflete na seleção de ideias, imagens, impressões... Quando o ditado diz galha assustada tem medo de arbusto, pressupõe exatamente essa influência do sentimento que colore a percepção dos objetos externos.

Considerando que se buscam, na realidade, imagens que correspondem aos sentimentos, observar o que dizem as crianças, que imagens elas selecionam de seu cotidiano e o que criam é um caminho para nos aproximarmos dos sentimentos que habitam seu ser, pois suas criações são canais de manifestação de seus sentimentos e de suas imagens internas. Entretanto, observa-se, também, que as crianças criam imagens inusitadas, que não correspondem à realidade física aparente, porém produzidas tomando os elementos conhecidos e organizados por elas de acordo com o modo que compreendem suas relações.

Já no segundo modo, Vigotski (op. cit., p. 30) mostra uma relação inversa entre imaginação e emoção, pois é a imaginação que age sobre o sentimento, seja algo imaginado pela criança ou uma construção imagética construída por outra pessoa, como, por exemplo, no caso da apreciação de obras artísticas:

[...] qualquer construção da fantasia influi, inversamente, em nossos sentimentos e a despeito de essa construção por si só não corresponder à realidade, todo sentimento que provoca é verdadeiro, realmente vivenciado pela pessoa e dela se apossa.

Essa terceira forma nos convoca a refletir sobre como organizar nossas práticas criativas, atentas ao que provocamos e como somos provocadas no encontro com as crianças. Assim, é importante pensar em como organizar o ambiente, que materiais levar para serem explorados por elas, que músicas

escolher, que histórias contar, que imagens apresentar, já que podemos tocar os sentimentos das crianças com as construções imagéticas que apresentamos a elas.

Observa-se, assim, que tanto suas criações são canais de manifestação de seus sentimentos e de suas imagens internas como as construções imagéticas que lhes apresentamos afetam suas emoções. Portanto, mais do que uma dimensão ética e estética, está em jogo uma dimensão política em nossas escolhas. Cabe aqui uma pergunta: Em que direção desejamos afetá-las e em que medida estamos sensíveis para ser afetados/as pelas crianças?

Já na quarta forma, Vigotski (2018, p. 31) se refere à imaginação que se torna realidade e se cria algo novo:

A sua essência consiste em que a construção da fantasia pode ser algo completamente novo, que nunca aconteceu na experiência de uma pessoa e sem qualquer correspondência com algum objeto realmente existente; no entanto, ao ser externamente encarnada, ao adquirir uma concretude material, essa imaginação “cristalizada”, que se fez objeto, começa a existir realmente no mundo e a influir sobre outras coisas (grifos do autor).

O autor se refere à criação de algo concreto, que não existia; algo novo que se materializa e é partilhado com as pessoas, passando a influir no mundo e atingindo fortemente o coração de quem se deixa ser tocado, ampliando sua consciência.

Vigotski (op. cit., p. 18) exemplifica essa quarta formulação a partir da criação dos adultos e de artistas com suas obras de arte. Entretanto, ele afirma que:

**Os processos de criação** manifestam-se com toda sua força já na mais tenra idade. Uma das questões mais importantes da psicologia e da pedagogia infantil é a da **criação na infância**, do desenvolvimento e do significado do trabalho de criação para o desenvolvimento geral e o amadurecimento da criança. Já na primeira infância, identificamos nas crianças **processos de criação** que se expressam melhor em suas brincadeiras (grifos nossos).

É por meio das brincadeiras que Vigotski melhor identifica os processos criativos das crianças, denotando essa especificidade em seu ato criador. Portanto, o modo como a criança cria é diferente do modo do adulto. No campo da arte, o adulto cria com intencionalidade estética; já a criança pequena, de certo modo, por não ter esse compromisso, cria principalmente para satisfazer seus desejos e às suas necessidades de existir, sem se prender à formulação de conceitos estéticos sobre suas criações, embora isso não queira dizer que não os apresente e que não

sejam percebidos por olhares sensíveis, seja de seus pares, seja de adultos.

Quando fechamos o ciclo com a quarta forma de Vigotski, descolamos o olhar preponderante da ação criadora combinatória do órgão cerebral como operação exclusivamente mental inicialmente apresentada por ele e identificamos outros aspectos, que redimensionam a relação entre imaginação e realidade, apontando para uma visão não dicotômica entre corpo e mente. Como Vigotski (2018, p. 31) afirma, “os dois fatores – intelectual e emocional – revelam-se igualmente necessários para o ato de criação. Tanto o sentimento quanto o pensamento movem a criação humana”.

Pensando nesse ciclo da imaginação formulado por Vigotski, ressalta-se a importância de valorizar todas as etapas desse ciclo, incentivando as crianças, ao seu modo, darem concretude ao seu imaginário, seja por meio da construção de brinquedos, criação de histórias, desenhos, danças etc.

Vigostiski nos dá base para dizer que as crianças criam, é o que também defendem Gobbi e Pinazza (2014) ao enunciar:

As crianças criam, como num haicai, a representação de mundos e coisas deles, como também sentimentos, emoções, letras e suas formas. Os traços e as configurações que suas composições vão adquirindo mostram suas emoções e abarcam o mundo da imaginação, como numa objetiva que capta aspectos da realidade circundante e o mundo interior, convertendo em matéria visível diferentes formas. (p.42).

Nesse percurso, direciono o olhar para as reflexões que Gandhi Piorski traz sobre a vida imaginária da criança. Trata-se de um artista plástico, teólogo, pesquisador da infância, que vem desenvolvendo um estudo para compreender as crianças a partir das bases da fenomenologia. A partir de Bachelard, Piorski busca fundamentação, essencialmente, sobre o estudo da imaginação criadora, e volta seu olhar para a vida imaginária das crianças.

Para Piorski (2016), a primeira infância é uma fase da vida altamente valiosa, na qual começa expandir a imaginação criadora da criança, que é de fundamental importância na constituição da pessoa, justamente por ser o momento em que o pensamento racional, linear, não prevalece. O autor destaca a potência do pensamento onírico nessa fase da vida, em que prevalecem imagens que denotam senso de totalidade, de integração, de completude, de inteireza, que precisam ser alimentadas, na perspectiva de uma formação preocupada com a autonomia da criança enquanto produtora de si. Nas palavras de Piorski (op. cit., p. 6):

A ideia de imaginação é fundamentalmente imaginação criadora. Essa fundação bachelardiana entende a produção imaginária como autônoma, genitora de si própria [...]. Assim, a imaginação é uma potência autônoma, criadora e multiplicadora de imagens, que está além da organização do entendimento racional.

Sobre o percurso da imaginação na vida da criança, Piorski (op. cit., p. 22) afirma:

[...] na vida comum, ela move-se da inconsciência uterina para as constelações da memória coletiva; aos poucos a criança vai despertando, à medida que a linguagem vai nascendo, ela vai desabrochando as suas narrativas, as suas formas de dizer as coisas, ao mesmo tempo em que a imaginação começa a se expandir.

Segundo Piorski (op. cit.), a criança vai expandindo sua vida imaginária, à medida que vai se formando e desenvolvendo sua linguagem. Considerando que seu primeiro meio de expressão é o corpo, é por meio de pequenos gestos, movimentos, sons, palavras que ela, progressivamente, vai dizendo de si, revelando-se ao mundo. Nesse sentido, corpo, imaginação e linguagem estão amalgamados, em relação dinâmica e interdependente, influenciados e intermediados pelo contexto cultural.

Observar os corpos-crianças e nutrir o seu aparelho sensório é o que propõe Piorski (2020) para eclosão de sua vida imaginária. Para o autor explorar os sentidos da criança – audição, tato, olfato, paladar, visão e, complementamos, propriocepção – é o caminho do despertar da imaginação. “Nutrir [...] é abrir possibilidades e acolhimento para que a criança seja ela própria”, no sentido de derramar sua experiência anímica no mundo. O que acreditamos é num processo integrado de individuação e socialização.

Piorski (2016, p. 70) nos convida a pensar que, nos processos educativos, nutrir a vida imaginária da criança é essencial para o seu desenvolvimento, considerando uma educação comprometida com uma “pedagogia de repercussões internas”. O autor ressalta a importância de adultos – pais, educadores, artistas – nutrirem essa fase da vida tão importante, mas nos alerta para o tipo de nutriente a ser oferecido:

[...] a imaginação criadora na criança, como força de abertura, desabrocha de acordo com os nutrientes do meio. Toda sua primogenitura de arcaísmos emerge aos gestos, à linguagem e à inventividade da criança como olho d’água. [...] Entretanto, se nessa nascente entulhamos o lixo midiático imagético, o caldo espesso dos dejetos da informação sob o pretexto de conhecimento, o excesso de necessidades criadas para a criança, tal nascente será obstruída, contaminada, obscurecendo seu *numem* (sagrado, encantatório) original [...] o cinismo cultural nas suas feições pedagógicas e

mercadológicas, logo fuça, revira à tona, expõe à cáustica concretude os sonhos da criança, para desidratá-los, fossilizá-los e fixá-los em seus projetos de uma civilização de massa (PIORSKI, 2016, p. 89).

Nessa perspectiva, o que é oferecido às crianças influencia na manifestação de suas forças imaginantes provocadas na relação com o mundo. Depreende-se, de suas palavras, certa crítica à sociedade capitalista, consumista e tecnológica por sufocar a expressão da criança, sua singularidade, com excesso de estímulos, como também antecipando comportamentos e regras da vida adulta. Piorski (op. cit.) nos alerta sobre a importância de explorar e valorizar os sonhos das crianças, o que depende do modo como nos relacionamos com elas, oferecendo apoio e contornos e não controles, para que elas se desenvolvam com liberdade e qualidade de vida.

Nessa abordagem, não significa que a criança já venha pronta, mas que ela vai se formando, à medida que adquire experiência no/com o mundo, a qual, já na primeira infância, pode gerar expansão ou achatamento da existência da criança, podendo preponderar diante do mundo, um corpo não potente, não criativo ....

Dessa forma, Piorski (2016) honra o mundo onírico da criança e defende a importância de nutrir sua vida imaginária, por se tratar de uma fase da vida da criança de grande potência imaginante, de modo que, quando sua estrutura psíquica estiver bem desenvolvida, ela seja sustentada por imagens carregadas de onirismo e animismo, que trazem senso de inteireza e integração.

Piorski (2016) ainda destaca que a imaginação é central na vida da criança, “o corpo semântico, a camada predileta, a fonte primordial de seus recursos de expressão. É um tempo e um espaço fantástico, reconhecedor de origens (op. cit., p.25)”. Em outro momento, Piorski (op. cit., p. 64) afirma que “o agudo mundo das imagens internas da criança dialoga com as formas externas, sempre buscando nestas uma alma, algo por trás do véu. Esta é a natureza do imaginar: sondar a vida pelo encantamento”.

Nessa perspectiva, a dimensão sensível do corpo-criança parece tomar relevância no modo como Piorski (op. cit.) observa, investiga e analisa a vida imaginária criadora da criança. O foco é o ativar da sensorialidade que gera abertura e profundidade para o despertar das forças de origens, forças imaginantes que pulsam no corpo da criança e que transbordam em seus fazeres cotidianos, à medida que encontram e criam canais de expressão.



Nesse percurso, Piorski (op. cit.) reconhece a potência dos corpos-crianças desde tenra idade e olha para as crianças no tempo presente, valorizando todas as fases de vida, e não só quando do amadurecimento do pensamento racional, mas também de diversas dimensões e elementos que possibilitam uma vida criativa e potente.

Piorski (op. cit., p. 10) nos convida a penetrar no mundo imaginário da criança e nos apresenta argumentos para esse debate, revelando seu interesse pela investigação da “imaginação do brincar da criança por meio de suas produções material, gestual e narrativa”. O autor, baseado na filosofia de Bachelard, destaca que os quatro elementos da natureza – água, terra, ar e fogo – são códigos da vida imaginária da criança. É este autor, observando as crianças e sua relação com o material, com a gestualidade e a narrativa, na construção de seus brinquedos e brincadeiras em 25 comunidades do Ceará, que investiga a vida imaginária da criança e as criações na infância por meio do brincar livre. Nesta investigação, ele caracteriza os brinquedos da terra, do ar, do fogo e do ar. O autor dá destaque para os materiais naturais utilizados pelas crianças. Ele busca “a proliferação de imagens que regem os brinquedos” (PIORSKI, 2016, p.20) de cada elemento.

Imaginar pelo fogo é criar imagens e narrativas quentes, calóricas, agitadas, guerreiras, apaixonadas, acolhedoras, (se fogo íntimo), e amorosas. Imaginar pela água faz vicejar uma corporeidade fluida, entregue, emocional, saudosa e até melancólica, cheia de sentimentos, lacrimosa pela alegria ou pela saudade. Imaginar pelo ar é construir uma materialidade das levezas, da suspensão, dos voôs, fazer brinquedos expansivos, com coisas leves, penas, setas, sublimações do brincar. Imaginar pela terra é fazer coisinhas enraizadas no mundo, na vida social, no interior das formas, buracos, miniaturas, esconderijos, numa busca pela estrutura da natureza (PIORSKI, 2016, p.19,20).

Piorski aponta para a grandiosidade da vida imaginária da criança, valorizando a importância de brincar com a materialidade desses elementos advindos da natureza. Pensando nas práticas de dança, Piorski nos provoca a propor mais experiências ao ar livre e em contato com elementos da natureza. Por outro lado, podemos também pensar que se os elementos estão em nós, na nossa corporeidade, podemos fazer eclodir imagens desses elementos de outra forma que não seja no contato direto com a sua materialidade no mundo. Explicando melhor, podemos observar a criança realizando movimentos que nos remetam às imagens do elemento água. Ou seja, quero dizer com isso que, ao observar as qualidades de movimentos que as crianças realizam, como também ao incentivar que explorem

diferentes qualidades de movimento, brincando com seu próprio corpo, pode ser caminho de acesso para eclosão da vida imaginária das crianças.

Ressalta-se que em Ostrower, Vigotski e Piorski, há bases para se compreender as experiências criativas das crianças. Embora com denominações distintas – imaginação, criação, imaginação criadora, processos criativos e criatividade –, esses autores supracitados se referem à vida humana criativa, à possibilidade de desenvolver o potencial criador desde a infância e à influência do meio cultural no desenvolvimento dessa capacidade, a qual pode ser expandida ou reprimida.

Embora apresentem perspectivas diferentes, seja devido a bases da psicologia, da fenomenologia, da arte moderna e contemporânea, tais abordagens se complementam e nos ajudam a olhar para as crianças em busca de compreendê-las, bem como reconhecer suas ações criadoras. Da mesma forma, tais abordagens nos dão referências para pensarmos práticas artístico-pedagógicas que potencializem a atividade criadora em seu viver, sobretudo aquelas voltadas para o corpo e o movimento, em especial a linguagem da dança.

Encontramos em Gobbi e Pinazza (2014) uma defesa da imaginação da criança, também dos/das adultos/as e suas diferentes linguagens através das quais manifestam suas criações e modos de ver o mundo. Tal defesa se fez nos discursos das pesquisadoras durante o Seminário Internacional Infância e suas linguagens<sup>18</sup>:

Luminosa defesa da imaginação, da fantasia e da criação poética de meninos e meninas desde que nascem e de adultos e adultas que, inventivos e brincantes, têm na imaginação e na fantasia elementos mobilizadores para prosseguir caminhos e desclocar suas crenças aparentemente imutáveis. (p.22)

Acompanhamos essa defesa e nos perguntamos como na prática educativa essa capacidade humana é alimentada e pensada na perspectiva de uma educação libertadora? Pensar na formação do corpo criador interessa a que visão de educação, de arte, de mundo?

É com o patrono da educação brasileira, Paulo Freire que seguimos com nossa dança. Paulo Freire nos ajuda nessas reflexões e nos provoca a pensar a educação e, de certo modo, a arte numa perspectiva política, ética e estética. Está implícito no seu pensamento, na sua teoria do conhecimento, um projeto

---

<sup>18</sup> O debate e diálogos do Seminário Internacional Infância e suas linguagens encontra-se no livro Infância e suas linguagens, organizado por Maria Aparecida Gobbi e Mônica Apezatto Pinazza, (2014).

educacional que forme tanto sujeitos críticos como criativos, seja nas suas discussões dos diversos aspectos que envolvem as relações entre educador/a e educandos/as, seja nas relações destes com o objeto cognoscível, seja no modo como defende o caráter social da educação.

Freire (1996) discute saberes necessários à prática educativa e defende uma perspectiva da educação em favor dos “condenados da terra”<sup>19</sup>, voltada para a conscientização e superação das pessoas de seus condicionamentos resultantes de uma ideologia burguesa em favor dos interesses do capital e do mercado. Na contramão dessa ideologia, Freire defende a valorização dos interesses humanos, da pessoa “ser mais”, mais crítica, mais criativa, mais amorosa, mais esperançosa na conquista de sua autonomia, por reconhecer que somos sujeitos históricos e culturais capazes de promover mudanças na realidade social em que vivemos.

Nessa linha de entendimento de Freire (1996), podemos pensar em saberes necessários à prática educativa em dança, inspirada em Buarque e Seidler (2020), com ênfase na valorização do corpo criador e autonomia da criança. Paulo Freire, nos seus escritos, afirma que uma educação crítica pode ser pensada tanto para as crianças como jovens e adultos.

Destacamos “curiosidade epistemológica” e “saber escutar” saberes proposto por Freire (1996), na trilha de uma pedagogia da autonomia, que nos permite compreender de outro modo as experiências vividas nos encontros dançantes com as crianças nos projetos desenvolvidos na Escola de Educação Infantil da UFRJ, propiciando novas reflexões e entendimentos sobre as práticas realizadas.

Freire (1996) tem uma reflexão concernente à curiosidade que também nos leva a pensar sobre a criação na dança, diz o autor:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (p. 32).

Assim, a curiosidade nos move, pois, segundo Freire (1996, p.86), “o que importa é que o professor e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos*”. Desse modo, manter acesa a curiosidade tanto do/da professor/a como do/da

---

<sup>19</sup> O termo “condenados da terra”, apresentado por Freire, é uma referência ao autor Frantz Fanon e ao seu livro “Os Condenados da Terra” (1961).

educando/da é um fundamento da prática educativa crítica na perspectiva freireana que nos interessa no ensino/aprendizagem de dança com as crianças.

Nesta perspectiva o/a professor/a não se limita a ensinar o que já sabe e o que já experienciou em relação ao seu corpo em movimento, mas se coloca também junto com a criança em processo contínuo de experimentação, seja repetindo uma ação corporal como se fosse a primeira vez, seja descobrindo ações e relações corporais junto com as crianças.

Pensando na curiosidade na perspectiva de Freire ousamos cruzá-la com a potência literária do escritor Manoel de Barros em relação ao seu olhar para a infância, ao considerar a curiosidade como uma das características dos exercícios de ser criança.

Já citamos anteriormente e insistimos em repetir que é por meio do fazer corporal que a criança pequena se lança à descoberta de si e do mundo. Ela não se separa do que investiga, mas se une, amalgamando-se ao objeto, à coisa pesquisada, tornando-se uma só. Portanto, nos referimos, nesta pesquisa, à curiosidade corporal que impulsiona a busca por conhecer e criar.

Além disso, compreendemos essa curiosidade corporal como uma característica da experiência de ser criança, que é sensível à experiência do corpo dançante, que gera a busca por novas relações de movimento e interações no espaço-tempo. Portanto é relevante que se mantenha viva a curiosidade das crianças e dos professores/as por mover o corpo, como caminho de abertura para o conhecimento, ampliando sua experiência de vida e relações com o entorno sociocultural.

Nessa direção, o corpo em movimento sugere um caminho para produção de conhecimento, por exemplo, ao observar uma criança sentada no balanço movida pela sua curiosidade de impulsioná-lo, na ação de experimentar como sair do lugar, ela vai aos poucos percebendo o peso do seu corpo, que partes do corpo ajudam a impulsionar, como projetar-se para frente e para atrás. Neste caso, concordo com Marques (2014) ao afirmar:

A percepção cinestésica do mundo (corpo em movimento) nos possibilita abrir caminhos de conhecimento, expressão e comunicação que não necessita, necessariamente a linguagem verbal. As crianças pequenas que conhecem, saboreiam e aprendem as possibilidades do corpo em movimento em diferentes tempos e espaços poderão sem dúvida estabelecer uma forma pessoal e diferenciada de ser e estar no mundo (p.74).

Sendo assim, mesmo sem verbalizar, a criança vai produzindo conhecimento sobre seu corpo, da relação do corpo com o balanço e com o espaço ao redor, bem como aproveitando as sensações provocadas por esse movimento, como o simples prazer do vento que toca o seu corpo. Nessa ação, muitas vezes, canta e conta simultaneamente ao se balançar, também desafia o/a amigo/a à alcançar maior altura, bem como diversas imagens e sensações, que não conseguimos alcançar, podem passar pelos pequenos corpos.

Do mesmo modo, nas práticas dançantes as crianças podem ser instigadas à produção de conhecimento no/pelo fazer corporal, quando propomos desafios que gerem curiosidade para experimentar e pesquisar o movimento na sua relação com peso, gravidade, velocidade, ritmo, direções, sentidos, níveis, trajetórias, habilidades físicas (equilíbrio, coordenação, agilidade, força, flexibilidade), sem necessariamente encher de conceitos, explicações que sufoquem o prazer e a experiência de se colocar em movimento.

Como diz Freire “como a linguagem que anima a curiosidade e com ela se anima, é também conhecimento e não só expressão dele”. (1996, p. 55). Portanto, a criança por meio da linguagem corporal, se expressa e produz conhecimento sobre si e sobre a vida. Assim, o que importa é revelar como a dança explora a linguagem corporal e como pode contribuir para a formação do corpo expressivo, criativo, participativo e crítico.

Nessa linha de discussão sobre uma prática educativa em prol da formação do sujeito criador encontramos em Freire (1996) a seguinte afirmação:

[...] o processo de aprender que historicamente descobrimos que era possível ensinar como tarefa não apenas embutida no aprender, mas perfilada em si, com relação a aprender, é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador (p.24).

Assim, considerando que no processo de aprender envolve/implica em tornar o sujeito “mais criador” como pensar o processo de aprender na dança de modo a deflagrar na criança essa “curiosidade epistemológica” que impulsiona a criação?

Para isso destacamos a escolha por um caminho de construção de conhecimento em/pela dança na contramão de uma “educação bancária”. Pois nesta perspectiva de educação, segundo Freire (2014), o/a professor/a tem o papel de transferir “pacotes de conhecimentos” para os educandos, que passivamente

recebem esses conteúdos, como fossem recipientes que vão sendo enchidos. Fazendo um paralelo ao ensino e aprendizagem em/pela dança poderíamos fazer uma analogia sobre como os corpos dançantes recebem e reproduzem os pacotes de gestos e movimentos propostos pelo professor/a com foco apenas em ampliar seu domínio corporal e repertório de movimentos. Entretanto, não é nessa direção que seguimos, criticamos esse itinerário e buscamos com Freire outros caminhos.

Cabe ressaltar que Freire também nos provoca a pensar que por mais que se tente cercear o potencial criador do aprendiz, por meio de um processo educativo “bancário”, mesmo assim há possibilidade da pessoa “furar” seus condicionamentos, pois, como seres humanos, não somos só seres adaptáveis, mas seres criadores, movidos pela curiosidade de desvelar o mundo e acrescentar algo de novo. No entanto, não podemos desconsiderar a força do projeto bancário na educação.

O educador que, ensinando geografia, “castra” a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se. Não forma, domestica. Tal qual quem assume a ideologia fatalista embutida no discurso neoliberal. (1996, p. 56, 57).

Poderíamos falar também do educador que ensina dança que, em nome da eficácia da reprodução de movimentos com foco na habilidade técnica, não impulsiona os corpos dançantes a experienciarem o prazer pelo movimento, pela descoberta de sua dança.

Então, deflagrar no aprendiz uma curiosidade epistemológica em dança desde tenra idade vai ao encontro da construção de um processo educativo que contribua para que a criança se perceba como sujeito conhecedor, também sujeito criador. Ressalta-se também que Freire nos ajuda enxergar que a ação criadora não pode estar dissociada de uma ação crítica sobre o mundo, senão corremos o risco de uma educação em/pela dança desconectada de questões do indivíduo no coletivo e na sociedade em que vive. Pois, assim, o foco seria na aprendizagem de conteúdo e não na educação como prática libertadora, afinal, o ato criador também pode ser sabotado na direção de um olhar desumano, autoritário e discriminador. Portanto, um olhar colonial.

Compreendemos que perguntas chaves propostas por Freire direcionam o caminhar na ação educativa contra uma perspectiva colonial na educação, seja no contexto do ensino, pesquisa e extensão: “Em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo?” (1996, p. 77).

Desse modo, dialogar com Paulo Freire nos dá bases para refletir sobre a prática artístico-pedagógica na perspectiva de uma formação criadora das crianças e apontam para pensar a dança-educação em uma perspectiva decolonial.

Sobre saber escutar, pontuamos aspectos que envolvem esse saber na perspectiva freireana (1996), na direção de uma educação progressista: 1) considerar a leitura do mundo dos educandos; 2) observar as diferenças de classe, de gênero, de raça (complementamos: capacitismo e etarismo); 3) enxergar as aventuras criativas do educando; 4) mediar a aprendizagem para que o/a educando/a se perceba como sujeito do conhecimento; 5) dialogar com o educando.

Nesta pesquisa, na qual nos reportamos às crianças como sujeitos do conhecimento, ressaltamos que consideramos com base em Benjamin e nos Estudos da infância que o respeito e reconhecimento das suas formas de expressão e comunicação, como já destacado no tópico anterior, são parâmetros que devem perpassar todos os aspectos acima destacados, bem como o questionamento aos olhares adultocêntricos que colocam a criança numa posição de inferioridade.

Freire (1996) ao falar sobre “escutar” afirma que é justamente dar “abertura à fala e às diferenças do outro”, por exemplo, muitas vezes os professores(as) desconsideram a fala das crianças por terem menos experiências e conhecimento acumulado com relação ao adulto. Desta feita, vejamos o que autor assevera ao abordar a respeito de “escutar”:

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do **sujeito que escuta para abertura à fala do outro, às diferenças do outro**. Isso não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas auto-anulação. A verdadeira escuta não diminuiu em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz da sua posição com desenvoltura. Precisamente porque escuta, sua fala discordante, em sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária. (p.119,120, grifo nosso).

Nesse sentido, a abertura do adulto à fala das crianças é um aspecto fundamental que enfatizamos também a partir do sentido da escuta freireana, que segue na mesma linha dos discursos realizados anteriormente, mas dando mais ênfase a dimensão social da dança-educação.

Assim, saber escutar em Freire implica o exercício do diálogo, sendo

necessária uma abertura ao outro, para que tanto quem escuta quanto quem fala possa compartilhar valores na direção de uma prática educativa democrática. Isso envolve a perspectiva freireana a valorização do saber dos educandos, a capacidade deles/delas construir conhecimentos, a relação entre os conteúdos e a realidade cotidiana dos /das educandos/as. Logo, o foco não é só em aspectos da aprendizagem e desenvolvimento da criança, mas no projeto de sociedade que se intenciona construir a partir das relações educativas.

Nos próximos capítulos, apresentamos como aconteceu o encontro da dança com as crianças no chão da escola dando continuidade às reflexões sobre criação e corpo criativo na infância em contextos educacionais, com base nos teóricos referendados, bem como no diálogo com outros autores/as.



### **3 O PRIMEIRO ENCONTRO DA DANÇA COM AS CRIANÇAS: A CRIAÇÃO DO ESPETÁCULO VAGALUMEANDO**

Este primeiro encontro da dança com as crianças aconteceu no espaço da EEI-UFRJ, localizada no Campus Universitário na Ilha do Fundão, no Rio de Janeiro. Uma unidade de Educação Infantil Universitária (UEIU) que tem o compromisso com o ensino, pesquisa e extensão.

Por muito tempo, circulei próximo à EEI-UFRJ, mas não sabia da existência daquele espaço da primeira infância na universidade, nem quando eu era estudante de graduação nem depois, como professora substituta, nem como professora efetiva. Não podia imaginar que, no futuro, seria aquele lugar que me levaria para o estudo do campo da infância, redimensionando minha trajetória acadêmica.

O que queremos ver? O que nosso corpo está aberto para ver? Foi preciso a maternidade chegar para me abrir, por dentro e por fora, expandindo meu útero e meu olhar para as múltiplas infâncias, como também para me reconectar com minha própria infância.

Que escola é essa que “abre alas” para a dança entrar? Trago uma breve contextualização desse território da infância onde foram gestados os projetos que consituem o campo desta pesquisa.

Até pouco tempo o espaço era conhecido como Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEI-UFRJ), hoje Setor de Educação Infantil do Colégio de Aplicação da UFRJ. Sua inauguração data de 24 de junho de 1981, nomeada Creche Universitária Pintando a infância, localizada nas instalações do Instituto de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira (IPPMG) da referida universidade. Na época o reitor era Adolfo Polilo (1981-1984), a direção da creche ficou a cargo da Doutora Pediatra Dalva Sayeg (UFRJ, 2012), sua mentora e criadora.

Lopes e Crispim (2019) trazem um trecho do relato da doutora Dalva Sayeg em depoimento para um vídeo institucional da EEI UFRJ que relata uma situação de mães e estudantes ligadas ao IPPMG que veio forjar a criação da creche universitária.

Havia inúmeras mães – funcionárias, mestrandas, doutorandas – com crianças e não tinham onde deixar as crianças. Então, muitas funcionárias traziam as crianças e colocavam em algum lugar impossível de imaginar e que não queriam que a gente soubesse, para que elas pudessem ficar com

as crianças perto delas. [...] Aproveitamos, então, que havia este bloco, nós implantamos aqui a creche universitária (MEJEIA, 2006 apud LOPES & CRISPIM, 2019, p.2)

Quando as mulheres começam a ocupar diferentes espaços na vida social trazem junto problemáticas e tensões que dizem respeito às suas condições de existência, que envolvem seus direitos por cuidar de suas crias. Essa história revela uma realidade difícil porque passaram e na verdade ainda passam as mulheres brasileiras quando a questão é o direito das mães e das crianças.

Olhando para um cenário mais amplo, podemos dizer que a criação da creche universitária da UFRJ estava inserida em um contexto nacional de luta por direitos políticos e civis de diferentes grupos sociais, nas décadas de 1970 e 1980, como bem apresenta Aquino (2012):

(...) um período de intensas lutas pela democratização do país, em que grupos como trabalhadores, estudantes, mulheres, de diferentes filiações políticas e ideológicas lutaram por direitos políticos e civis. Num contexto, em que se lutava pelo fim da ditadura, pela anistia para presos e exilados políticos, pela liberdade de expressão e organização (como sindicatos, entidades estudantis etc), se deu a assunção de princípios que vieram a nortear a construção de **uma política nacional de educação para a primeira infância**. Ao intenso debate sobre os direitos civis se somou a discussão sobre os direitos da criança, dentre eles o de educação desde a primeira infância, na qual as UUEI foram criadas (p.1) (grifo meu)

Ao longo desses 42 anos de existência, a creche universitária vem se reconfigurando, num processo que engloba tanto uma perspectiva assistencialista, como educativa, sem que seja necessário demarcar uma polarização de tais perspectivas, conforme defende Melo (2019) em concordância com Kuhlmann Júnior (2010). Essa reconfiguração acompanha e influencia mudanças que demarcaram outro olhar para a infância no Brasil, de modo que o direito à creche e à pré-escola primeiramente defendido como direito da mãe trabalhadora, com o tempo e as lutas, passa a ser reconhecido como direito da criança à educação desde tenra idade. Dentre os documentos que deram respaldo à construção de uma política nacional de educação para primeira infância, temos a Constituição Federal de 1988 que determina o direito à educação para todas as crianças; o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96 em que se reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

A Educação Infantil do CAp UFRJ, no que diz respeito à sua organização administrativa e funcional esteve vinculada a diferentes setores e órgãos, como ao

Instituto de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira (1981-1987), à Divisão de Saúde do Trabalhador (1987- 1990), à Pró- Reitoria de Pessoal, PR-4 (1990- 2013), ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), de 2013 até o momento atual (UFRJ, 2012)<sup>20</sup>. Hoje continua vinculada ao CFCH, mas integrada ao Colégio de Aplicação da UFRJ.

Com relação à distribuição em salas de atividades, as crianças são divididas em grupos<sup>21</sup>, por faixa etária, conforme consta no Regimento da EEI-UFRJ (2012):

- a) Grupo I: de 04 (quatro) meses a 11 (onze) meses (em trinta e um de março do ano de ingresso);
- b) Grupo II: de 01 (um) ano a um ano e 11 (onze) meses (em trinta e um de março do ano de ingresso);
- c) Grupo III: de 02 (dois) anos a dois anos e 11 (onze) meses (em trinta e um de março do ano de ingresso);
- d) Grupo IV: de 03 (três) anos a três anos e 11 (onze) meses (em trinta e um de março do ano de ingresso);
- e) Grupo V: de 04 (quatro) anos a quatro anos e 11 (onze) meses (em trinta e um de março do ano de ingresso);
- f) Grupo VI: de 05 (cinco) anos a cinco anos e 11 (onze) meses (em trinta e um de março do ano de ingresso).

As UEIUs, segundo Raupp (2004), caracterizam-se como campo de formação profissional, seja no âmbito de estágio, pesquisa e observação para os cursos de graduação e/ou pós-graduação da universidade, seja na produção e socialização de conhecimentos vinculados à comunidade acadêmica da própria universidade ou de outras instituições. Nesse contexto, os projetos de Dança, como outros, foram desenvolvidos na escola, indo ao encontro do compromisso da UEIU com a inovação e a democratização do conhecimento, assim como com a formação profissional e acadêmica inicial e continuada.

---

<sup>20</sup> No Boletim da UFRJ nº 26, de 27 de junho de 2019 foi publicada a integração da Escola de Educação Infantil da UFRJ ao Colégio de Aplicação da UFRJ uma conquista resultante de um processo que vinha se desenhando desde a implementação da Resolução n.01 (2011), gerando mudanças estruturais.

<sup>21</sup> A partir do ano de 2019, o atendimento é feito a quatro grupos, a partir de 2 anos e uma nova nomenclatura passa a ser adotada, Infantil 2, 3, 4, 5, respectivamente as idades de 2 a 5 anos. Com a transferência do Setor da Educação Infantil para o CAp Lagoa, devido à interdição do prédio em fevereiro de 2023, o Infantil 2 e 3, estão juntos, por conta do quantitativo do número de crianças, pois algumas famílias, com essa mudança do lugar do espaço da Educação Infantil tiveram que trancar a matrícula das crianças. Já o infantil 4 e 5 continuam em grupos separados.

Nesse cenário, o projeto “Investigação do processo coreográfico a partir do universo infantil” (2016) me levou para a escola ao encontro das crianças. Esse projeto surgiu de indagações e reflexões oriundas das disciplinas Prática de Roteirização e Montagem Coreográfica e Prática de Interpretação Coreográfica do curso de bacharelado em Dança da UFRJ, que ministrei em 2015 e 2016. Tais disciplinas foram desenvolvidas ao longo de três semestres, com 10 estudantes que cursavam os últimos períodos, e têm como objetivo o desenvolvimento de um processo de criação coreográfica, possibilitando aos estudantes vivenciar, como intérpretes-criadores-pesquisadores, as diferentes etapas da criação artística; a discussão e a escolha da temática; o desenvolvimento de laboratórios, de pequenos roteiros coreográficos e do roteiro final da composição; o exercício da interpretação e a apresentação ao público.

Assim, a criação artística, no contexto da disciplina, acontece por meio de um processo dialógico ao longo do percurso da investigação cênica, considerando as ações de planejar, experimentar, refletir, avaliar, reelaborar, que envolve todos os estudantes durante três semestres. Desse modo, os processos artístico e pedagógico caminham juntos.

Ressalta-se que foi a primeira vez, no âmbito dessas disciplinas, que um/a professor/a e estudantes se dedicam à elaboração de uma composição cênica endereçada ao público infantil. Tratava-se, portanto, de uma experiência nova tanto para mim, professora-orientadora, como para os/as estudantes, jovens artistas. O que já traz uma questão: Como a dança, no espaço da universidade, vem olhando para as infâncias? Outras indagações nos orientaram no processo, tais como: O que caracteriza a linguagem cênica para o público infantil? O que mobiliza a atenção das crianças na primeira infância para assistir a um espetáculo de dança? Que formatos de composição podem contribuir para um diálogo potente com as crianças?

Em busca de respostas para essas indagações, chegamos à conclusão de que uma das ações seria buscar aproximação com um grupo de crianças para realizar oficinas e apresentações ao longo do processo de criação. Um estudante trouxe a proposta de realizarmos as ações com crianças da EEI-UFRJ, tendo em vista a proximidade da Escola de Educação Física e Desportos, como também o contato de uma ex-aluna que estava atuando na EEI como professora de Artes.

Assim, foi elaborado um projeto, compreendendo as crianças como colaboradoras na construção desse espetáculo.

Nesse percurso, feito o contato com a escola, marcamos um encontro com a coordenadora de extensão, a coordenadora pedagógica e a direção (gestão 2014-2018), com a intermediação da professora de Artes para apresentar a proposta. Nesse encontro, lancei a ideia de realizar uma pequena apresentação para as crianças, professores e coordenadores, no pátio da escola, enquanto aguardávamos a apreciação do conselho deliberativo para efetivar a parceria. A ideia foi bem recebida e a apresentação foi realizada em duas sessões, no mesmo dia: uma para o grupo de crianças de quatro meses a três anos, e outra para o grupo de quatro e cinco anos.

Com essa apresentação, já nos foi possível ter retorno das crianças sobre um primeiro fragmento do espetáculo em que exploramos a relação corpo-objeto (Figuras 3 a 5).

Figura 3 – Apresentação de estudantes da graduação em dança para as crianças da EEI-UFRJ



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

Figura 4 – A relação corpo-objeto orientou a criação do primeiro roteiro apresentado para as crianças



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

Figura 5 – Diálogo entre jovens artistas e as crianças



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

Durante a apresentação, fomos capturados e capturamos a atenção das crianças e das coordenadoras. Eu pergunto: Há caminho melhor do que pela arte para produzir uma atmosfera de afeto, ainda mais quando realizada ao ar livre, tendo como fundo uma linda árvore, e a cena iluminada pela luz solar? Assim, o caminho para entrar na escola foi aberto.

Com a aprovação do conselho deliberativo, foi efetivada a parceria entre o Departamento de Arte Corporal (DAC) e a EEI-UFRJ para realização de oficinas de dança para crianças na faixa etária de dois a cinco anos. O projeto também foi aprovado no Programa de Bolsas de Iniciação Artística e Cultural (PIBIAC/UFRJ) e contemplado com duas bolsas para estudantes da Dança.

As oficinas foram realizadas uma vez por semana, com duração de aproximadamente 45 minutos. As atividades foram ministradas por mim e pelos graduandos em dança bolsistas PIBIAC sob a minha supervisão, com a participação da professora de Artes e das professoras regentes das crianças.

Vale sublinhar que em 2015 aconteceu o primeiro concurso na EEI-UFRJ para professor/a especialista com formação em Artes, publicado no Edital n.º 386, de 05 de novembro de 2014. A professora que ocupava o cargo de professora de artes na época tinha formação em Dança na UFRJ e era integrante da Companhia Folclórica do Rio da UFRJ, essa experiência em especial foi norteadora de suas



práticas pedagógicas com as crianças pelo viés da cultura popular, principalmente as danças populares. E por esse caminho conquistou as crianças e a comunidade da escola, despertando um olhar sensível para a arte, em especial para a Dança.

Em 2016, com o apoio e a participação dessa profissional, foi desenvolvido na EEI-UFRJ o projeto de dança sob minha coordenação, na posição de professora e pesquisadora da Graduação em Dança da UFRJ. Assim, podemos dizer que o ano de 2016 foi significativo no tangente à abertura e ao reconhecimento dos saberes da Dança na formação das crianças na Educação Infantil da universidade. E no final de 2016, talvez como resultado desse reconhecimento, tenha sido direcionada uma vaga especificamente para área de Dança, conforme o Edital nº 477 de 14 de dezembro de 2016. Depois deste concurso já aconteceram mais três processos seletivos para professor substituto na área de Dança para compor o quadro de professores na Educação Infantil da EEI-UFRJ. A última seleção aconteceu para o período (2020-2022), pois no ano letivo de 2023 não aconteceu processo seletivo para professor especialista em Dança para o Setor Educação Infantil do CAp UFRJ<sup>22</sup>.

Nas oficinas do projeto de dança, exploramos, principalmente, a relação corpo-objeto, que era uma proposta já definida na composição, buscando uma escuta sensível para os modos como as crianças transitavam entre o real e a fantasia, como inventavam suas histórias e como ressignificavam os objetos.

O encontro com as crianças na escola foi fundamental para a criação do espetáculo “Vagalumeando”, título dado à obra criada, enriquecendo e potencializando a pesquisa cênica. O convívio com elas nos ajudou nas escolhas das propostas de movimento, do ritmo da cena, das músicas, da atuação dos intérpretes e do formato da composição.

Em nossa avaliação, o caminho escolhido em buscar um diálogo com crianças ao longo do processo de criação foi determinante para a composição, gerando contribuições para todos os envolvidos. No encontro com as crianças, é

---

<sup>22</sup> Com a integração da escola EEI-UFRJ ao CAp-UFRJ, a contratação de professor de dança passa para o setor de Artes Cênicas. Vale ressaltar que esse setor é responsável pelas disciplinas e projetos que atendem ao ensino fundamental e médio voltados para a linguagem do teatro. No final do ano de 2002, com a redução do número de vagas de professores substitutos para o ano letivo de 2023, foi realizado somente o concurso para contratação de uma vaga de professor de teatro para o campus Ilha do Fundão e Lagoa. Com isso as crianças da Educação Infantil perdem o contato com professores especialistas da área de dança, bem como os estudantes da Graduação em Dança que vinham realizando o estágio obrigatório no setor de Educação Infantil, perdem esse espaço para sua formação dentro da UFRJ.



possível reconhecer a potência do diálogo com elas quando os adultos se colocam abertos e sensíveis ao que elas têm a dizer e propor, bem como seus modos de compreender e se relacionar com outras crianças e com os adultos. Também tivemos uma avaliação positiva de profissionais da escola, como relata a coordenadora Carla Vidal:

Em 2016, a Patrícia procurou a Escola de Educação Infantil da UFRJ para estabelecer uma parceria entre a Dança e a Educação Infantil. Patrícia chegou com uma proposta muito interessante e ousada e que imediatamente foi aceita pela equipe da escola; na época, eu era coordenadora pedagógica e pude acompanhar o desenvolvimento desse projeto bem de perto e ver o envolvimento das crianças nas propostas, vivendo aquele momento, trazendo sugestões e posteriormente assistindo ao espetáculo e vendo no palco tudo que eles tinham proposto, que eles participaram, foi incrível. No meu ponto de vista, esse projeto foi muito importante não só para as crianças, mas também para os professores e licenciandos de Dança, pois eles puderam vivenciar o quanto o trabalho com as crianças é potente, ainda mais dentro de uma perspectiva pedagógica na qual a criança é a protagonista do processo. Eu sou muito grata por ter feito parte desse projeto e ter experienciado essa vivência maravilhosa (VIDAL, 2020).

Como aponta Carla Vidal, as atividades do projeto com oficinas e apresentações de fragmentos do trabalho tiveram ótimo envolvimento das crianças. Ao longo do processo de montagem do espetáculo, cada roteiro criado foi apresentado para as crianças da EEI-UFRJ. Buscávamos perceber como elas interagiam com as propostas, pois suas reações e *feedbacks* serviam de bússola para remodelar e orientar aspectos da cena, bem como para novas elaborações. Assim, no roteiro final exploramos os seguintes elementos: a realização de brincadeiras e jogos, a ressignificação dos objetos, a exploração de situações de risco, seja na relação corpo-objeto ou na relação entre os corpos dos bailarinos, a contação de histórias, a transformação do ambiente, a possibilidade de intervenção e interação das crianças nas cenas com os/as bailarinos/as.

De modo semelhante, os estudantes da Dança tiveram grande envolvimento na construção do trabalho como um retorno valioso para sua formação. Como comenta Tais Almeida, uma das estudantes-intérprete-criadora:

O *Vagalumeando* foi um divisor de águas [...], porque, dentro da graduação do bacharelado em Dança da UFRJ, até onde eu estive, não tinha uma disciplina focada na criação para infância, na criação de trabalhos artísticos para criança. [...]. Com *Vagalumeando*, eu pude, acho, que entrar até num outro lugar, num lugar mais físico, um lugar de experienciar o meu devir criança. [...]. Eu sinto que eu ampliei, né, para estar com a criança eu tinha que crescer, que ampliar e não me diminuir. [...]. Me infantilizar. Pelo contrário, era eu descobrir a minha criança mais genuína, para poder estar de igual, estar dignamente de igual com aquelas crianças. E, de fato, até

isso mudou muito cenicamente, como estar cenicamente com a criança no palco, o que era criar um espetáculo para criança, o que era de interesse da criança, como meu corpo podia estar ali disponível para ela, como meu corpo podia entrar nessa brincadeira, nesse devir da vida de brincar. Porque isso também foi muito importante não só para criar espetáculos infantis, mas para criar outros espetáculos, ativar a brincadeira que existe dentro da gente, que nos fazem a vida inteira tentar esquecer (ALMEIDA, 2020).

Tais Almeida nos relata uma escuta de si, como também em deixar que a ludicidade permeie a vida do adulto, algo tão caro para a arte e para a vida, que podemos reaprender no contato com as crianças. Estar lado a lado com elas, em uma relação horizontal, foi uma aprendizagem que a experiência artística propiciou aos intérpretes-criadores no processo criativo de “Vagalumeando”.

Penso, ainda, em uma escuta de si, no sentido de que nos fala Foucault (2010, p. 11-2), ao trazer a noção de “cuidado de si”:

[...] é uma atitude – para consigo, para com os outros, para com o mundo [...] é também uma certa forma de atenção, de olhar [...]. Também designa sempre algumas ações, ações que são exercidas de si para consigo, ações pelas quais nos assumimos, nos modificamos, nos purificamos, nos transformamos e nos transfiguramos.

No mundo capitalista, consumista, individualista, competitivo, essa noção de “cuidado de si” é algo que parece não fazer parte da vida. Produzir arte, em especial para criança, é um caminho potente para reconhecer a infância que “habita” em nós, que nos faz lembrar nossa história, quem somos. Talvez um caminho interessante para esse “cuidado de si”, na perspectiva foucaultiana, já que não significa isolamento em si próprio, mas um movimento em diferentes direções, que permite uma abertura para si e para o(s) outro(s), produzindo uma nova subjetividade.

Nos laboratórios de criação, com os estudantes de Dança, foi importante provocar/trazer a memória de infância de cada intérprete-criador como caminho para fertilizar a criação. Nesse percurso, não buscamos pelo movimento mimetizar as ações das crianças, mas habitar o espaço do lúdico. As crianças nos ajudam a penetrar nesse lugar da ludicidade que é próprio delas e que também faz parte do fenômeno teatral.

Para culminância do processo, conseguimos uma pauta no Teatro Cacilda Becker, no bairro do Catete, na cidade do Rio de Janeiro, para apresentar o espetáculo em uma curta temporada, de sexta-feira a domingo, de 18 a 20 de novembro de 2016, com a sexta-feira dedicada exclusivamente à comunidade da EEI-UFRJ. Uma oportunidade valiosa tanto para as crianças, não só pela

possibilidade de apreciarem, na íntegra, o espetáculo com o qual colaboraram, num espaço com aporte técnico de cenário, figurino, iluminação, realizando um passeio em grupo para conhecerem um teatro da cidade, como também para os estudantes de Dança, que finalizariam uma disciplina do curso com apresentação em um teatro que é celeiro da dança no Rio de Janeiro.

No entanto, por conta de uma semana de mobilização no país e na UFRJ, contra a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) n. 55/2016<sup>23</sup>, a ida das crianças ao teatro em ônibus da universidade foi suspensa, ficando a critério dos pais as levarem para assistir ao espetáculo na sexta-feira ou nos outros dias da temporada. Porém, poucas crianças compareceram com seu responsável. Vale destacar que elas não moravam perto do teatro e tal locomoção implicava gastos. Nesse contexto, não nos foi possível finalizar o processo com a participação da maioria das crianças, o que deixou um grande vazio (Figuras 6 e 7).

Lembrando Freire, é pensando “criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 39). Nesse sentido cabem as indagações: Qual a importância é conferida à arte na escola? Qual a importância é conferida às necessidades e aos interesses das crianças em nossa sociedade?

A professora Rita Ribes na defesa de qualificação trouxe uma reflexão relevante sobre esse acontecimento narrado. Segundo a professora “a questão política dos servidores se impôs à questão política das crianças com a arte” e que pensando na “politização da infância era uma essencialidade entender que as crianças precisavam ir ao teatro”. Embora essa situação tenha gerado um sentimento de insatisfação para todos e todas, buscando uma solução possível naquele momento, os direitos das crianças não foram atendidos e problematizados, ou mesmo podemos dizer que a questão não foi debatida e enfrentada.

Avaliamos que essa situação teria sido um momento valioso para envolver crianças, comunidade escolar e família em prol do debate sobre os direitos das crianças. Entretanto, rememorar o acontecido nos permite hoje essa reflexão e nos convoca em nossas práticas, atitudes e ações em prol da politização da infância.

Em função do resultado do trabalho, da recepção do público e do envolvimento dos estudantes, a peça ganhou vida para além da grade curricular do

---

<sup>23</sup> Esta PEC limita o teto dos gastos públicos por 20 anos, gerando sucateamento dos setores da educação e da saúde.

curso de bacharelado em Dança da UFRJ e conseguimos dar continuidade às apresentações de “Vagalumeando” por mais um período. Assim, apresentamos, logo no início de 2017, no Salão Helenita Sá Earp, na Escola de Educação Física da UFRJ, o espetáculo na íntegra para as crianças matriculadas naquele ano na EEI-UFRJ. De certo modo, foi uma maneira de preencher aquele vazio pelo cancelamento da ida das crianças em grupo ao teatro em novembro de 2016.

Figura 6 – Ficha técnica do espetáculo “Vagalumeando”, com crédito para as crianças dos grupos 3 a 6 como “colaboradores da criação”



**Ficha Técnica**

Direção: Patrícia Pereira

Intérpretes-criadores: Ana Carolina Correa, Camila Moraes, Diogo Nascimento, Elaine Pernambuco, Jessica Ramos, Mariana Assunção, Marcílio Cezar, Rodrigo Barboza, Tais Almeida e Tarso Oliveira.

Colaboradores da criação: crianças da Escola de Educação Infantil da UFRJ (turmas 3, 4, 5 e 6).

Figurino: Wania Marien

Cenografia: Vanessa Alves e Wania Marien

Costureiras: Neusa Pereira e Cristiane Silva

Iluminação: José Geraldo Furtado

Operação de luz: Vanessa Alves

Fotos: Julius Mack

Programação Visual: Rodrigo Barboza

Produção: Mariana Assunção

Realização:       Apoio:


Este projeto foi contemplado pela Fundação Nacional de Artes - FUNARTE no Programa Cena Aberta Funarte 2016

Fonte: Arquivo pessoal, 2016.

Figura 7 – Folder do espetáculo “Vagalumeando”. Frente-verso com duas dobras

O QUE É, O QUE É?  
ACENDE E APAGA, PARECE ESTRELA QUE SE MOVE,  
BRILHA, BRILHA, MAS NÃO É ESTRELINHA, GOSTA DE SAIR POR AÍ RISCANDO  
O ESPAÇO, CONVERSA COM O SEU BUMBUM, RI, CHORA E ILUMINA TUDO A NOITE ...

AH, VOA ALTO E BRINCA COMO UMA CRIANÇA NO BALANÇO!



**QUEM É VOCÊ?**


No jogo criativo com os elementos cênicos balde e luz, queremos aguçar a imaginação e a fantasia. É na relação com esses objetos que buscamos nos reinventar e nos afetar. E nesse percurso deixar piscar a luz interna da alegria, vontade de viver, de criar, de transformar e de compartilhar dança com a criança que habita em cada um de nós.

Este espetáculo, dirigido pela coreógrafa e professora Patrícia Pereira, foi desenvolvido num processo colaborativo com artistas formandos do curso de Bacharelado em Dança da UFRJ, vinculado às disciplinas de Roteirização, Montagem e Interpretação Coreográfica do referido Curso. Durante o processo de criação realizamos oficinas com crianças da Escola de Educação Infantil da UFRJ na faixa etária de 02 a 05 anos como um caminho para se aproximar do universo infantil.

Nesta pesquisa cênica investigamos a relação corpo-objeto buscando atender as demandas estéticas da apreciação da criança na primeira infância. Interessamos construir uma atmosfera lúdica a partir dessa relação, alterando a percepção cotidiana do objeto explorado, ressignificando-o a partir de um mergulho no imaginário infantil. O vaga-lume, nossa inspiração, trouxe aos criadores um espírito, um jeito de entrar na infância e reacender o afeto, a alegria e o encantamento da vida.

**Ficha Técnica**

Direção: Patrícia Pereira  
Intérpretes-criadores: Ana Carolina Correia, Camilla Moraes, Diogo Nascimento, Elaine Perambuco, Jenika Ratto, Mariana Assunção, Marcello Casas, Rodrigo Barbosa, Tati Almeida e Taro Oliveira.  
Colaboradores da criação: crianças da Escola de Educação Infantil da UFRJ (turmas 3, 4, 5 e 6)  
Figurino: Wanlia Marini  
Coreografia: Vanessa Alves e Wanlia Marini  
Cenógrafas: Neusa Pereira e Cristiane Silva  
Iluminação: José Geraldo Furtado  
Operação de luz: Vanessa Alves  
Fotos: Julius Mack  
Programação Visual: Rodrigo Barbosa  
Produção: Mariana Assunção



Realização: **funarte** em parceria com o **MINISTÉRIO DA CULTURA** e o **BRASIL**. Apoio: **PR1** e **UFRJ**.

Pro-Rectoria de Ensino da EEPD, Direção da UFRJ, Direção, coordenadoras e professores da Escola de Educação Infantil da UFRJ, aos professores, funcionários e alunos das Graduações em Dança da UFRJ, aos nossos familiares e amigos.

AGRADECIMENTOS

**Vagalumeando**  
Dança Contemporânea para crianças

Classificação etária: Livre

Fonte: Arquivo pessoal, 2016.

A experiência de pisar o chão da escola foi tão significativa para mim, como mãe, artista e professora da graduação em Dança, que foi difícil me distanciar daquele espaço da infância que produziu tantas alegrias, reflexões e esperança, ampliando meu olhar para enxergar como a dança vem acontecendo nas escolas de educação infantil. Lembro que meu filho, na época, pedia para eu levá-lo à escola em que as crianças dançavam. Ele também queria participar daquela experiência, pois, na escola em que estava matriculado, em determinado dia da semana, as meninas tinham oportunidade de ter contato com a linguagem da dança, porém com foco na aprendizagem da modalidade de dança balé, uniformizadas com roupas

típicas, como observamos em academias de dança, enquanto os meninos praticavam futebol no horário curricular.

Nesse contexto, algumas questões me inquietavam: Cadê a dança na escola? Cadê a dança na educação infantil para todas as crianças? Como a graduação em Dança vem olhando para as infâncias? Cadê o acesso à arte da classe popular, às produções culturais na cidade?

Tais inquietações geradas pela experiência desse primeiro encontro da dança com as crianças na escola, me impulsionaram a tomar a decisão de desenvolver um novo projeto e continuar naquele espaço da infância, mas com foco nos processos criativos em dança com as crianças, pensando nelas como “corpos cênicos lúdicos” (MARQUES, 2012). Logo, refleti que para além da produção cênica de adultos para/com crianças precisava investigar e compreender modos de fazer dança na educação infantil.

### **3.1 O que se aprende com as crianças sobre a criação de espetáculo de dança pensado para/com elas?**

Benjamin (2009a, p. 119), no texto “Programa de um teatro infantil proletário”, afirma que o teatro infantil feito por crianças “é o único proveitoso para o espectador infantil. Quando adultos representam para crianças, irrompem em tolices”.

Esse texto foi escrito por Benjamin para Asja Lacis (1891-1979), com o intuito de fundamentar teoricamente o trabalho dela na companhia de teatro infantil iniciado em Orel, na Rússia. Essa companhia foi criada no ano de 1918, no contexto do comunismo de guerra. O texto publicado é a segunda versão, pois a primeira, quando apresentado por Asja na Casa Liebknecht, onde ela desenvolveria sua experiência com teatro infantil em Berlim, recebeu muitas críticas (BENJAMIN, op. cit.).

Ao ler essa passagem, senti-me provocada em pensar a encenação hoje, buscando articular com a experiência que tive como professora e orientadora do processo de criação do espetáculo “Vagalumeando”.

Benjamin (op. cit.), nesse texto, traz a crítica não só aos adultos representando para crianças como ao teatro burguês, com foco no mercado, no

lucro, no entretenimento. Ao observar espetáculos atuais de teatro e dança, depara-se com trabalhos que parecem não se preocupar com o público a quem endereçam a obra artística, pois se constata, nessas propostas teatrais, temáticas trazidas para a cena com conteúdo moralista, explicativo, subjugando a sabedoria das crianças, sem deixar espaço e/ou ativar a imaginação delas. Identifica-se, nessas peças, um olhar inferiorizado para as crianças, impregnado de uma visão adultocêntrica.

Outro ponto a destacar é a tentativa de agradar aos pais e/ou aos curadores que selecionarão o espetáculo para circulação. Tal conduta revela, muitas vezes, a ausência de uma pesquisa de linguagem interessada em produzir um encontro potente entre adulto e criança na cena teatral e/ou uma pesquisa aligeirada a que muitos artistas se submetem, de modo a viabilizarem a criação e/ou manutenção de um trabalho artístico, um lado cruel que caracteriza os editais na área da cultura.

Há de se destacar que, nesta pesquisa, tem-se como foco a produção de dança para crianças, algo recente comparado à produção de teatro infantil. No Brasil, segundo Vilela (2014), o Grupo Balagandança, de São Paulo, um pioneiro na pesquisa de linguagem da dança contemporânea para crianças, apresentava-se na década de 1990 somente em festivais e mostras de teatro infantil, pois não havia, na época, eventos de dança voltados para o público infanto-juvenil, o que somente veio a ocorrer na primeira década de 2000.

Embora existam poucas produções de espetáculo de dança para crianças, por conta de apoio, espaço para apresentação, dentre outras questões que não cabem discutir neste trabalho, há pesquisas que revelam rigor e cuidado nas produções, no modo como enxergam as crianças e produzem para elas. Assim, observa-se um caminho potente de adultos criando espetáculos para/com crianças, dentre os quais se destacam algumas companhias, como Balagandança (SP), Lagartixa na Janela (SP), Caleidos Cia. (SP), Teatro Xirê (RJ), Lamira Cia. de Dança (TC) e outros.

Pensando ainda na provocação de Benjamin (2009a), lembro Camarotti (2002, p. 161), que, ao refletir sobre o teatro infantil, afirma que a “linguagem da criança e o seu ponto de vista predominam e orientam todos os setores da sua realização”. De modo semelhante, entendo que seja esse um caminho para pensar a produção de dança cênica para crianças. Tal fato implica enxergar a criança tanto como consumidora como produtora de cultura.

Nessa direção, mais do que uma produção de adultos para as crianças, pode-

se pensar em uma produção dos adultos com as crianças, de modo que esse “com” signifique uma preocupação ao longo do processo de criação, orientando a pesquisa cênica.

Sobre o assunto, afirma Vilela (2014, p. 20):

[...] para criar danças para este público especial, faz-se necessário um deslocamento da visão adultocentrista, um afastamento da hegemonia do mundo adulto, para escutar e olhar as crianças a partir delas próprias. A elaboração cênica deve estar em sintonia com a percepção infantil, e não construída sob um pensamento simplificado do mundo adulto.

Outro ponto a destacar é a dimensão lúdica na composição cênica. A ludicidade não se localiza na infância, embora seja na infância que a experiência lúdica é vivida com intensidade. Logo, a ênfase em uma abordagem lúdica na construção da cena pode favorecer o diálogo com o público infantil.

Em “Vagalumeando”, as/os bailarinas/os jogam e brincam com o seu próprio corpo, com o corpo do outro – tanto do/as dançarino/as como do/as espectadora/es – e com os objetos cênicos utilizados no espetáculo, como baldes e fontes de luz, produzindo uma atmosfera lúdica e poética (figura 8, p.97).

Esse jogo dos adultos em cena é desenvolvido de forma a aproveitar ao máximo a ação brincante, assim como as crianças promovem suas brincadeiras com atenção, seriedade, entrega e espontaneidade. O que não significa representar corpos crianças, o que tornaria frágil e superficial o trabalho.

A recepção das crianças é outro ponto a destacar. Segundo Vilela (2014, p. 20), “a criança apreende o mundo com seu corpo e, ao entrar em um espetáculo para ver dança, entra como um espectador ativo em toda sua potencialidade sensível e inteligível”. Assim, considerando esse corpo ativo e integrado que é a criança, é importante, em uma produção cênica, aguçar a imaginação das crianças por diferentes canais sensíveis, buscando envolvê-la, de modo que a composição provoque não só o sentido da visão como também a audição, o tato, o olfato, a cinestesia.

Já Vigotski (2018, p. 30) nos apresenta uma relação entre imaginação e realidade que envolve o fator emocional. Ou seja, assim como os sentimentos influenciam a imaginação, esta influencia os sentimentos. Segundo o autor, “as emoções provocadas pelas imagens artísticas fantásticas das páginas de um livro ou do palco de teatro são completamente reais e vivenciadas por nós de verdade, franca e profundamente”.



A experiência artística mobiliza a imaginação do espectador, à medida que as imagens vindas da fantasia dos criadores exercem grande impacto e emocionam a quem assiste ao espetáculo, emoção que pode também ser detonadora de novas imagens criadoras.

No que respeita à fruição artística, a dança cênica se constitui em um canal favorável ao exercício da imaginação, uma atividade potente que possibilita a criação:

As crianças são parte intrínseca de todo e qualquer espetáculo para elas; o adulto está em cena com elas, não somente para elas, pois os dois lados compartilham a encenação. Muitos pequeninos falam, andam, entram no palco, interferem na atmosfera inusitadamente e propõem novos referenciais para todos os que estão presentes. A reação e o interesse das crianças em relação à obra são notados durante a cena, no momento da ação performática (VILELA, 2014, p. 22).

Assim, a relação entre o/a bailarino/a e as crianças é outro ponto a destacar, tornando-se importante uma escuta sensível desses artistas ao que pode acontecer no espetáculo, interferindo e enriquecendo sua atuação.

Sobre a relação entre bailarino/a e criança no espetáculo, Ronábio Lima, um intérprete-bailarino de “Vagalumeando”, deu o seguinte depoimento:

Para mim, foi superinteressante estar dentro desse processo como criador intérprete, participando de algumas apresentações, estando perto do lugar de pesquisa, de onde esse trabalho se deu, porque eu vi que era um projeto que na cena se dava com a criança, mas o seu processo todo também era com a criança e não para a criança. Um espetáculo totalmente provocado pela criança se deu no espaço de sala de aula, no espaço educacional da criança, onde a criança propunha jogos e brincadeiras e curiosidades, e aí a cena não podia ser diferente, a cena era isso...um espetáculo totalmente honesto com a criança nesse sentido de estar com ela, produzindo com ela. Eu lembro que teve uma coisa engraçada... O espetáculo vai no lugar da inteligência da criança e aceitando isso e brincando com isso. Uma criança na arquibancada, uma vez, da plateia, se levantou e disse assim: “Olha!” [para o colega], “eu acabei de descobrir o dispositivo que eles estão usando”, isso porque a gente usava luz, um efeito de luz, que os intérpretes provocavam com os objetos, e aí a criança falou isso e eu estava na cena, eu ouvi e meus amigos intérpretes também ouviram e, na coxia, quando a gente voltava para a cena, não tinha como não voltar com essa informação (LIMA, 2020).

A escuta que se dá na cena altera e interfere na atuação do/a bailarino/a, produzindo mudanças no estado de interação entre ele/ela e a plateia. É o exercício de estar em cena com as crianças que vai ampliando sua percepção e a capacidade de provocar um diálogo potente. Assim, é preciso prestar atenção ao que dizem as crianças na cena, aos seus diferentes modos de dizer e como lidar com essa escuta

para intensificação do encontro na esfera teatral.

Tanto crianças como artistas são afetados pelo acontecimento cênico, ampliando a percepção sobre si e sobre o outro. Logo, o encontro com as crianças na cena também é momento de aprendizagem e crescimento do/a bailarino/a adulto/a. É no encontro que se percebe se a composição criou uma atmosfera sensível, que mobiliza a imaginação da criança, convidando-a a dançar. No próprio espaço da apresentação, a criança manifesta pela sua corporeidade se o espetáculo a afeta ou não.

Pensar na escuta sensível e respeitosa na relação entre artista e criança serve tanto para o espaço da produção cênica como para a escola e o espaço da pesquisa.

Com a experiência de “Vagalumeando”, temos como pistas, sobre a produção cênica para/com crianças, considerando, ao longo do processo de criação, os seguintes aspectos: o ponto de vista da criança; seu modo de se expressar e de se comunicar, enxergando a criança como sujeito ativo, participativo e inteligente; desenvolver a temática do espetáculo considerando sua capacidade imaginativa e criadora; na apresentação, acolher e convidar a criança a fazer parte do espetáculo; dar atenção e escuta à criança antes, durante e após a cena, como possibilidade de ampliação da percepção do/a artista não só para as crianças na cena teatral, mas na vida cotidiana.

Voltando a Benjamin (2009a, c), o autor ainda no início do século XX, reconhece a criança como sujeito consumidor e, em especial, produtor de cultura, portanto, sujeito criador, e ele volta sua atenção para as crianças das classes menos favorecidas, como também reconhece, no teatro, um instrumento potente de formação e transgressão.

É nessa direção que acreditamos que a dança, seja na escola ou fora dela pode ser desenvolvida contribuindo para acender “o fogo no qual realidade e jogo se fundem para as crianças” (BENJAMIN, 2009a, p. 114), produzindo uma pedagogia emancipadora e uma educação no sentido freireano, como prática de liberdade.

Figura 8: Apresentação de Vagalumeando no Teatro Cacilda Becker, 2016.



Fonte: Arquivo pessoal (2016). Fotos de Julius Mack.

#### **4 O SEGUNDO ENCONTRO DA DANÇA COM AS CRIANÇAS: O PROJETO CRIANDO DANÇAS COM CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Pisar o chão da escola, encontrar as crianças e com elas dançar fizeram parte de uma experiência de produção de muitos afetos e aprendizagens, que desencadeou o interesse desta autora em desenvolver um novo projeto e continuar na educação infantil do CAp-UFRJ, não mais com o foco na criação de espetáculo para crianças, mas na criação com as crianças, buscando um aprofundamento sobre a linguagem da dança em contextos educacionais, em uma ação integrada de ensino, pesquisa e extensão.

“Criando danças com crianças” foi um projeto desenvolvido nos anos de 2017 e 2018, sob a minha coordenação, com a participação de discentes de licenciatura e bacharelado em Dança, de crianças de quatro e cinco anos e de suas professoras regentes, estendendo, por mais dois anos, a parceria entre o DAC e a educação infantil da UFRJ.

É importante ressaltar que, nesse projeto, criar danças com crianças não significava criar coreografias, num modelo em que se elabora previamente o percurso e a dinâmica do movimento pelos corpos dançantes, mas oportunizar espaço-tempo para o encontro das crianças e suas professoras com a dança no espaço da escola, de modo que se valorize os processos criativos.

Como resultado, não tivemos fórmulas de como fazer danças, mas vivenciamos possibilidades de danças geradas a cada encontro, à medida que abrimos nossos canais sensíveis para estarmos presentes de corpo inteiro, valorizando, na caminhada educativa e artística, a escuta, o processo, a participação e a potência dos corpos crianças.

Entre os anos de 2017 e 2018, o projeto foi se reconfigurando de acordo com as ações, as discussões e as avaliações ao longo de seu desenvolvimento, pelo perfil dos integrantes do projeto, bem como pelo mergulho da coordenadora no campo da infância. Ressalta-se que, em 2017, eu cursei uma disciplina isolada do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – Estudos da Infância e Juventude –, com as professoras doutoras Rita Ribes e Maria Luiza Oswald. Já no ano de 2018, cursei uma disciplina isolada da Pós-Graduação de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) –

Tópicos Especiais em Linguagem, Cultura e Processos Formativos: Arte, Infância e Formação Docente –, com a professora doutora Luciana Esmeralda Ostetto, o que contribuiu para aquecer as discussões no projeto e o desenvolvimento das ações e práticas.

Em 2017, tivemos a participação de três estudantes: duas da licenciatura em Dança e um do bacharelado, todos com bolsa de Iniciação Artística e Cultural. Já em 2018, contamos com a participação de cinco estudantes: quatro da licenciatura e um do bacharelado, dos quais três eram bolsistas de Iniciação Artística e Cultural. Desse último grupo, uma estudante tinha formação em Pedagogia e era professora de Educação Infantil na rede pública municipal de ensino do Rio de Janeiro há seis anos; outra tinha sido professora de Educação Infantil por 12 anos, como auxiliar de creche, na rede pública municipal de Volta Redonda, por três anos e como professora na rede pública municipal de Piraí por seis anos; outra tinha formação em Educação Física e era professora na rede pública estadual no Rio de Janeiro; a quarta estudante tinha experiência com aulas de balé para crianças em escola particular, como atividade extracurricular. Somente um estudante do bacharelado estava atuando como bailarino da segunda versão do espetáculo “Vagalumeando” (2018). A experiência das e dos estudantes em espaços formais e não formais de ensino foi enriquecedora para as discussões do projeto.

Destaco também, no ano de 2018, a participação em alguns encontros do projeto de uma doutoranda do grupo de Pesquisa Infância e Saber Docente (GRUPISD) do PROPED UERJ, que realizava sua pesquisa de campo na EEI-UFRJ. Sua participação trouxe valiosas contribuições para o desenvolvimento do projeto, provocando o grupo a refletir sobre as propostas desenvolvidas. Na sua tese<sup>24</sup>, ela escreve um tópico que traz análises sobre suas percepções da pesquisa de campo junto as atividades realizadas no projeto de Dança (MELO, 2019).

Duas estudantes da graduação também esceveram seus TCCs com base em suas experiências no projeto<sup>25</sup> e todos os estudantes das duas fases participaram de diversos eventos, como a Jornada de Iniciação Artística, Científica e Cultural da UFRJ, com apresentação de trabalhos relacionados ao projeto. Já o grupo de 2018

---

<sup>24</sup> Da Creche Universitária à EEI-UFRJ: uma pedagogia da infância entre rastros, rascunhos e alinhavos. Tópico. 3.4. Dança, corpo e movimento poético nas atividades com as crianças, com a professora-pesquisadora e as bolsistas. (MELO, 2019, p142-145).

<sup>25</sup> Marília Teixeira escreveu em 2018 o TCC intitulado: “Dança na educação infantil: paradigmas e possibilidades” e Yohana de Souza Guimarães encontra-se em fase final de escrita do TCC intitulado: “Tessituras: experiências em dança com crianças”.

publicou um artigo nos anais da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA) e uma das estudantes ingressou, em 2020, no curso de mestrado em Dança da UFRJ, na linha de pesquisa Dança-Educação, com pesquisa sobre Dança na Educação Infantil.

Os encontros com as crianças e suas professoras para realização de oficinas de dança aconteciam uma vez por semana, com tempo aproximado de 45 minutos. As oficinas eram planejadas pela coordenadora com os estudantes de Dança, que também participavam nos momentos de dinamização e de avaliação. A oficina acontecia na “sala de movimento”, uma sala sem mobília com o chão coberto por material acolchoado, que favorecia as crianças a explorar movimentos, como falou Benício, em um dos encontros remotos, em 2021: “fazer manobras sem se machucar”. Essa estrutura do chão existiu até início de 2018. Depois, devido à infestação de lacraias, esse material foi substituído por tapetes emborrachados.

Em 2017, o tema que norteou a elaboração das oficinas foi *o corpo, suas partes e movimentos*. Assim, o corpo como temática para criação em dança com crianças foi o primeiro a ser explorado de forma sistematizada. Tocar, sentir, mover, explorar as partes do corpo e do corpo como um todo, do seu próprio corpo e o corpo do outro, com atividades individuais, em duplas, trios, em grupo, a partir da interação de linguagens, como música, literatura e artes visuais, foi o ponto de partida naquele momento.

Em cada encontro, o enfoque era uma parte do corpo. Por exemplo, quando o enfoque era a cabeça, realizávamos propostas diversas como: toque com as mãos no rosto de olhos fechados contornando a face do seu próprio rosto e do/da colega, diferentes caretas e expressões faciais, sons com a boca, movimento do sim e não, círculos com a cabeça, movimentos relacionados a animais, desenhar, pintar o rosto etc. De modo que a ludicidade era um aspecto norteador da organização das atividades, por meio de brincadeiras e jogos de faz de conta sempre em busca da troca e diálogo com a realidade das crianças.

Embora as propostas tenham sido bem recebidas pelas crianças, incentivando-as à descoberta e à criação, ampliando seu repertório de movimentos, avalia-se que, naquele momento, a preocupação maior era propor estratégias para as crianças e observar como apreendiam os conteúdos propostos.

Em um dos encontros, objetivando chamar a atenção das crianças para ossos e articulações constituintes do corpo humano, levou-se uma peça de esqueleto

completo, o qual as crianças puderam manipular, tocar e promover relações com o próprio corpo. Com essa peça, promoveram-se diversas atividades lúdicas, como marionete com o corpo do colega e outras experimentações, de modo a levar a criança a ampliar o conhecimento sobre o seu corpo e o do outro, enfatizando o cuidado para evitar fraturas e/ou lesões.

Em determinado momento em que manipulava o esqueleto, uma das crianças perguntou: “Professora, mas cadê o coração?”. Essa pergunta marcou uma “virada de chave” no desenvolvimento do projeto e nos fez indagar: Até que ponto estávamos atentos aos interesses das crianças e ao que elas desejavam descobrir, experimentar e criar? Elas tinham espaço para explorar o corpo em movimento, mas, desde o início do projeto, tínhamos definido um planejamento a ser desenvolvido naquele período. Embora nessa dinâmica estivéssemos abertos para acolher as ideias das crianças, o que se realizava era sempre em função da proposta que tínhamos organizado para o dia e para o semestre.

Assim, deixamos a pergunta da criança ecoar e elaboramos para o encontro seguinte uma espécie de cama de gato no pátio da escola, com barbantes nas cores vermelho e azul, aproveitando as pilastras, e propusemos às crianças que experimentassem movimentos a partir daquela instalação<sup>26</sup>, convidando as crianças a interagir naquele espaço, tendo como ponto de partida e imaginário uma viagem por dentro do corpo.

Dessa maneira, uma pergunta de uma criança deslocou nossos corpos, no espaço físico, imagético e reflexivo, nos fazendo pensar até que ponto ouvir as crianças influenciava no planejamento e na dinâmica das nossas práticas educativas em dança no projeto.

Nessa perspectiva, no ano seguinte, em 2018 investimos em observar mais as crianças para desenvolver nossos planejamentos, seja pelo que percebíamos no momento do encontro, seja pela avaliação a que procedíamos por meio dos registros em caderno de campo, fotografias e vídeos (esses últimos autorizados pelos responsáveis para o desenvolvimento do projeto). Tais registros foram possíveis porque estava com um grupo de estudantes e cada uma/um tinha uma função que modificávamos semanalmente.

---

<sup>26</sup> A instalação como manifestação artística contemporânea é construída como materiais diversos em um ambiente em que é possível interagir com o mesmo. É nesse sentido que nos referimos à instalação.

A orientação para os registros era principalmente capturar instantes poéticos das crianças, individuais e em grupo, na sua relação com o movimento e o contexto da proposta. Também se dava ênfase nas anotações das falas verbais das crianças, nas situações de desafios, tensões e coisas inusitadas. O que permitiu conhecer mais as crianças, seus modos de ser e expressar, bem como nos ajudou refletir sobre estratégias de aproximação das crianças e da proposição de experimentações que as envolvessem. Desse modo, esses procedimentos contribuíram para amplificar a escuta dos corpos crianças e orientar os caminhos do processo educativo e artístico.

Naquele ano, a noção de escuta que norteou os encontros dançantes foi inspirada na filofofia da educação de Regio Emilia, que valoriza uma abordagem de aprendizagem

[...] baseada na “compreensão dos problemas, por meio dos experimentos, das tentativas, dos erros e das experimentações”, uma “pedagogia da escuta”, na qual quem aprende desenvolve teorias, compartilha-as com os outros, reelabora-as em uma pedagogia que enfatiza a importância das relações, da escuta (“um dos fundamentos do nosso trabalho é ‘a escuta’ afetuosa, atenta, respeitosa e solidária com as estratégias e os modos de pensar das crianças”), evitando resultados predeterminados (DAHLBERG;MOSS, 2017, p. 11).

Nessa direção, fomos compreendendo a importância do acolhimento e da abertura para dialogar com as crianças em uma relação respeitosa e cuidadosa com suas maneiras de se expressar e se comunicar com seus pares e com o mundo ao redor. Ampliamos nossa atenção para observar as fisionomias, as posturas, os gestos, as dinâmicas do movimento corporal, a qualidade do toque entre as crianças e entre elas e os objetos e materiais, suas falas orais, seus silêncios, suas brincadeiras, o que nos deu pistas para melhorar a interação e a interlocução com elas.

Na época, não chegamos a nos debruçar nas imagens registradas a cada encontro, devido ao curto tempo que tínhamos após a realização da oficina, nosso foco maior era no diário de campo. No entanto, as imagens em fotos possibilitaram realizar uma pequena exposição na escola das práticas dançantes e as imagens em vídeo foram utilizadas para elaboração de audiovisuais para dar visibilidade à potência criativa das crianças nas práticas do projeto. No momento atual, esses registros estão sendo de grande importância para a pesquisa possibilitando revisitar o projeto, no modo como nos inspira Saramago (1998), “voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles” (p. 413).



Outra mudança, no ano de 2018, se refere à dinâmica das avaliações do projeto. Realizávamos reuniões logo após cada encontro com as crianças, no próprio espaço da escola. Iniciávamos a reunião com a leitura das anotações no caderno de campo sobre o encontro anterior; depois, conversávamos sobre o que havia acontecido no encontro daquele dia e planejávamos o seguinte. Como comentado anteriormente, cada estudante executava uma função, a saber: registrar a anotação de campo; fotografar e filmar as atividades; colaborar com a dinamização da oficina. Em alguns encontros de avaliação, contou-se, também, com a participação das professoras regentes, da coordenadora pedagógica e de uma pesquisadora do PROPED-UERJ, configurando-se um momento muito especial para todos os envolvidos, devido às conversas, às leituras e às aprendizagens, devidamente aquecidas por um cafezinho oferecido pela escola.

No segundo ano do projeto, nossos encontros aconteceram em vários lugares da escola, impulsionados por aquela pergunta da criança que nos fez refletir nossas práticas, bem como nos fez deslocar no espaço físico para buscar outros lugares na escola para realização dos encontros. Assim, levando em consideração o tema da aula, escolhia-se o melhor lugar para as atividades, tais como: sala de movimento, sala da turma, corredor, pátio, área coberta, e pátio, área aberta (colina<sup>27</sup>, árvores, pneus etc). Dessa maneira, os corpos dançantes criavam e transformavam o espaço pessoal e o espaço geral<sup>28</sup> com seus gestos e movimentos.

Como afirma Laban (1978, p. 52), “a dança pode ser considerada como a poesia das ações corporais no espaço”. Desse modo, nesses encontros, desenvolviam-se propostas lúdicas que favoreciam às crianças criarem, por meio de gestos e movimentos, conexão com espaço pessoal e geral, a partir dos lugares propostos (Quadro 1). Com a continuidade dos encontros, percebeu-se que esse espaço de criação favorecia, também, a instauração de um ambiente de troca, de afeto e participação das crianças entre elas e delas com a professora e os/as estudantes do projeto.

---

<sup>27</sup> Trata-se de uma área aberta no pátio da escola em que tinha uma rampa, onde as crianças gostavam de brincar pelo desafio da altura.

<sup>28</sup> O espaço pessoal refere-se ao espaço individual, de cada pessoa, e está relacionado ao conceito de cinesfera que “refere-se ao espaço físico tridimensional ao redor do corpo, alcançável, ao estender-se sem que seja necessário transferir seu peso”, o espaço geral “é o meio ou área na qual ação ocorre ou se inclui” (FERNANDES, 2002,p.164,165).

Quadro 1 – Propostas temáticas construídas ao logo dos encontros dançantes do ano de 2018

DATA	DESCRIÇÃO	LUGAR
16/05	Projeção de vídeos de dança. Que dança é essa?	Sala de movimento
23/05	Caminhos da floresta. Aula com estímulos sensoriais	Sala da turma e sala de movimento
06/06	Seguindo as pegadas de Chapeuzinho Colorido e dançando com tecidos	Pátio- área aberta
20/06	Criando diferentes percursos com as pegadas	Sala de movimento
04/07	Aonde nossos pés podem nos levar?	Sala da turma e pátio (área coberta e área aberta)
11/07	Criando percursos pelo corpo e pelo espaço	Sala de movimento
08/08	Criando seu percurso com giz, da casa até a escola	Sala de aula e patio (área aberta)
15/08	Percurso com volantes, entre cores e direções	Pátio ( área coberta e area aberta)
22/08	Labirinto de linhas, entre curvas e retas	Sala de movimento
29/08	Dançando e traçando percursos com seu brinquedo favorito	Sala de movimento
05/09	Caminhando e fotografando pelo pátio da escola	Pátio ( área coberta e área aberta)
19/09	Ímã com as partes do próprio corpo e com o corpo do colega	Sala de movimento
26/09	Colando as partes do corpo com fita crepe	Sala de movimento
03/10	Contornando o corpo e criando formas a partir de imagens do cotidiano	Pátio (área aberta)
10/10	Oficina de acrobacias com integrantes do Arriscado UFRJ <sup>29</sup>	Sala de movimento
	Apresentação do grupo Arriscado	Pátio (área coberta)
31/10	Explorando as caixas de papelão	Sala de movimento
07/11	Uma viagem pelas memórias	Sala de movimento
14/11	Construindo um roteiro	Pátio (área coberta )
21/11	Montagem do roteiro “Caminhos encantados”	Pátio (área coberta)

<sup>29</sup> Arriscado é um projeto de extensão que promove um diálogo entre dança e acrobacia, coordenado por Isabela Buarque, professora adjunta do DAC-UFRJ.

28/11	Montagem do roteiro “Caminhos encantados”	Pátio (área coberta)
05/12	Montagem do roteiro “Caminhos encantados”	Pátio (área coberta)
13/12	Encontro com as famílias (conversa e apresentação de audiovisual elaborado como registro dos encontros dançantes realizados com as crianças ao longo do ano) Apresentação “Caminhos encantados” Painel de fotografias dos encontros dançantes	Sala vermelha.  Pátio ( área coberta)  Pátio ( área coberta)

Fonte: Elaborado por Patrícia Pereira, a partir das anotações do diário de campo, 2018

Traçando o caminho do projeto em 2018, iniciamos com uma conversa com as professoras para identificar os interesses das crianças naquele primeiro trimestre, já que as atividades do projeto começaram no mês de maio, buscando relacionar as práticas de dança com o projeto do grupo. Entretanto, chegou-se à conclusão, juntamente com a coordenadora pedagógica, de que as propostas não precisavam, necessariamente, seguir o projeto do grupo. Como não acompanhávamos o cotidiano das crianças na escola, tornava-se difícil articular as propostas.

No primeiro encontro, as crianças assistiram fragmentos de vídeos de dança. Após a exibição, estimulamos as conversas sobre o assunto, introduzindo diversos questionamentos, tais como: Como era a dança? Quem dançava? Onde dançavam? Como realizavam os movimentos? Que partes do corpo exploravam mais? Do que mais gostaram? Do que menos gostaram? Em complemento, foram-lhes propostos jogos dançantes a partir do que assistiram.

Já o segundo encontro foi elaborado em função do que as professoras dos grupos 4 e 5 nos informaram sobre o envolvimento das crianças com as propostas que estavam desenvolvendo na sala: o grupo 4, sobre animais em extinção, e o grupo 5, sobre a história da Chapeuzinho Colorido<sup>30</sup>. Decidiu-se, então, para um grupo o tema “Caminhos da Floresta” e, para o outro, “Caminhos de Chapeuzinho Colorido”, esses dois temas se entrelaçaram.

A partir daí, decidimos adotar como tema principal “Caminhos...” e, a cada encontro, foram surgindo subtemas: “Caminhos pelo Pátio da Escola”, “Caminhos da

<sup>30</sup> Uma reelaboração da história original de “Chapeuzinho Vermelho”, produzida pelas crianças e a professora.

Casa até a Escola”, “Caminhos pelo Corpo”, “Caminhos por Linhas Mágicas”, dentre outros. Considerando os elementos da dança, a noção corpo-espaço foi o que norteou nossos planejamentos.

Segundo Earp (2000), movimento, espaço, forma, dinâmica e tempo são os parâmetros geradores e diversificadores da ação corporal. No que se refere ao parâmetro espaço, exploramos os seguintes referenciais: direções, sentidos, níveis, trajetórias, linhas, recolhimento, expansão, perto, longe, pequeno, grande, bases de apoio (em pé, ajoelhada, sentada, deitada, invertida e apois combinados<sup>31</sup>), contatos e apoios. Ressalta-se que esses referenciais/conteúdos surgiam em função dos temas dos encontros, de modo que apareciam impregnados de sentidos e significados. Explicando melhor, não planejávamos explorar por exemplo os níveis do corpo, mas na proposição do tema, no encontro com as crianças, os conteúdos surgiam. Desse modo, diferente do ano anterior, o caminho não foi buscar a sistematização dos conteúdos da dança, tais conteúdos eram apresentados, mas eram vivenciados a partir das propostas temáticas desenvolvidas a cada encontro. Assim, o tema trazia os conteúdos.

Esse modo de apresentar os elementos da dança nos encontros com as crianças, de certo modo, vai ao encontro da prática pedagógica baseada em projetos que orientam as práticas educativas na EEI-UFRJ. Nesta perspectiva, é fundamental a participação das crianças no processo de aprendizagem e construção de conhecimentos. Os temas investigados surgem a partir do interesse das crianças e/ou propostas lançadas pelos professores/as que movem o interesse das crianças. Desse modo, as atividades são concebidas atreladas ao desenvolvimento do projeto e não focadas em datas comemorativas ao longo do ano, como ocorre em muitas escolas de educação infantil.

Outro desafio era o tempo que ficávamos com as crianças. Os encontros aconteciam entre 45 min e 60 min. Em uma proposta de dança em que a escuta e diálogo com as crianças são premissas das práticas artístico-pedagógicas, fomos observando que em alguns encontros o tempo que ficávamos juntos para desenvolver as propostas era oportuno, já em outros não. Em alguns encontros observávamos que era necessário mais tempo para deixar as crianças mergulharem nas propostas, principalmente os que ocorriam no pátio da escola. Ao longo do ano,

---

<sup>31</sup> Refere-se a base construída pela combinação de apoios diferentes. Por exemplo em quatro apoios: pés e mãos.

começamos a buscar as crianças na sala ou já passávamos na sala para avisar as crianças e as professoras que já estávamos na escola e sobre o local do encontro, para melhor aproveitamento do tempo com as crianças.

Neste tópico objetivou-se apresentar, em linhas gerais, o projeto “Criando Danças com Crianças na Educação Infantil”. Entretanto, uma inquietação me atravessava: Como narrar em detalhes as experiências em dança que vivi com as crianças na escola? Ou melhor: “Como dizer a quem não esteve lá a plenitude do acontecimento?” (PEREIRA, 2012, p. 83).

Nesse percurso, lancei-me ao desafio de uma escrita poética para aproximar o leitor da experiência da dança no projeto realizado em 2017 e 2018, ao mesmo tempo, produzi um discurso crítico sobre aspectos pedagógicos que perpassam a temática da criação em dança no contexto educativo, gerando dados e análise para pesquisa. Entendemos com Barros e Kastrup (2009):

...os relatos são exemplos de como a escrita, ancorada na experiência, performatizando os acontecimentos, pode contribuir para a produção de dados numa pesquisa. Ao escrever detalhes do campo com expressões, paisagens e sensações, o coletivo se faz presente no processo de produção de um texto (p,72).

Desse modo, primeiramente trago uma aventura da dança em forma de crônica, inspirada na experiência da elaboração de um roteiro coreográfico com as crianças e apresentado às famílias e depois relatos de momentos específicos vividos com as crianças em alguns encontros dançantes. Por essa trilha buscou-se tornar presente os sujeitos que participaram do projeto de dança realizado na educação infantil da UFRJ (2017-2018), as crianças, as professoras regentes, as estudantes da graduação em Dança, a pesquisadora do PROPED, a coordenadora pedagógica e esta pesquisadora, embora tenhamos elegido as crianças, os sujeitos desta pesquisa.

#### **4.1 Caminhos encantados em cinco cenas: uma aventura da dança em forma de crônica**

*Era o dia 13 de dezembro de 2018. No pátio da escola, em cena, crianças dos grupos 5 e 6, com idades entre quatro e cinco anos, estudantes da licenciatura em Dança da UFRJ e, como*

espectadores, as famílias das crianças, professoras e coordenadoras.

### **Cena 1**

*Foi difícil conter as crianças, pois já queriam entrar em cena. Corpos eufóricos, doidos para iniciarem o jogo, a brincadeira, a improvisação, a dança.*

*Um pano preto era a nossa cortina, com dois adultos, cada um segurando em uma ponta. Simples assim. Era só abaixar o tecido para a cena começar.*

*Bibiiiiii!!!*

*Entra a narradora:*

*— Era uma vez, um grupo de crianças sonhadoras e aventureiras...*

*Não podia deixar de dizer que “algumas adoravam unicórnio”. Essa frase foi a Clara que reivindicou. Na verdade, ela queria que incluísse “adoravam unicórnio”, mas, como nem todas adoravam esse animal, foi preciso negociar e ficou “algumas adoravam unicórnio”. Esse trecho não podia ser esquecido; caso contrário, colocaria toda a apresentação em risco.*

*Foi só iniciar a narração que já estava a Ágatha, com a cabeça para fora do tecido preto, com sorriso no rosto, espiando o público e a narradora-dançarina, uma licencianda em dança, que, ao longo do ano, estivera presente nos encontros dançantes na escola.*

*Segue a narradora:*

*— Elas queriam conhecer o Nordeste do Brasil; então, pegaram seus volantes mágicos e começaram a viagem.*

*Bibiiii, bibiiii!!!*

*O pano preto foi para o chão e entraram as crianças em duplas, com seus volantes mágicos, um círculo amarelo feito de conduíte.*

*Verde para frente.*

*Azul para trás.*

*Vermelho, parar.*

*Amarelo para a direita.*

*Laranja para a esquerda.*

*Direita e esquerda ainda era confuso, mas sabiam que era para um dos lados.*

*Roxo era para buzinar.*

*Era preciso ficar atento ao áudio para ouvir as cores, pois fora gravado previamente com as vozes das crianças, mixadas com sons urbanos.*

*E, assim, seguiram rumo ao Ceará. Na verdade, a ideia era conhecer a Festa do Boi, em Parintins, mas Clara e Manuela Vitória não paravam de cantar o trecho “Ê, boi, êi, boi / Ê boi do Ceará”, da música de Luiz Gonzaga. Então, resolvemos mudar o destino da viagem.*

*Os volantes amarelos, depois, viraram chapéu, cordão, bambolê, roda de bicicleta e muito mais... Quando pifaram de vez, a solução foi seguir a pé.*

*Meninos e meninas, corpos brancos e negros, dançando em uma escola pública universitária.*

## **Cena 2**

*Aonde os pés podem nos levar? Pegadas no chão foram avistadas de longe. Era a hora da travessia, um caminho sobre um plástico bolha. Então, era só seguir as pegadas, marcas de pés feitos de EVA coloridos e coladas no trajeto, ora indicando os pés cruzados, ora um pé atrás do outro, ora um ao lado do outro... As pegadas estavam lá, mas a maneira de pisar era singular!*

*Algumas crianças seguiam atentamente a posição dos pés, outras, não. Havia as que pisavam com pés firmes, saltando e soltando o peso e estourando as bolhas; outras já pisavam devagar, com os pés leves e macios, para não estourar.*

*Já o quadril, a coluna, os braços, a cabeça, o olhar, estes não... Não tinham uma orientação predeterminada. Dependendo do peso, da velocidade, de como os pés encontravam as marcas no chão, todo o corpo podia sentir a reverberação, criando*

*diferentes contornos e sonoridades.*

*Flávia, em seu percurso, teve seu momento de pausa. O que ela desejava mesmo era dar um tchau para chamar a atenção dos seus familiares. Feito isso, ela seguiu toda prosa.*

*Algumas crianças não quiseram ficar descalças e só liberaram os pés no chão na terceira cena sobre o emborrachado. Quanto às roupas, foi pedido previamente que todas usassem cor azul e/ou vermelha, mas nem todas apareceram conforme combinado. Já os cabelos, cada uma penteou ao seu gosto.*

*A música, nessa parte, foi “A pantera cor de rosa”.*

*Gostei muito dessa sugestão da Clara, pois caiu muito bem para esse momento das pegadas.*

*E, assim, todas as crianças chegaram do outro lado, embaladas pelo ritmo “Pá dá pá dá, pá dá, pá dá...”*

*Os espectadores, os familiares e os profissionais da escola tiveram de assistir em pé e acompanhar o percurso, pois não havia palco nem cadeiras. Organizamos as cenas em um grande e largo corredor, delimitado por pilastras, no pátio, tudo muito simples e ao mesmo tempo mágico. Eles, os familiares, não largavam suas câmeras fotográficas.*

*Pausa para respirar...*

*Mas isso é coreografia?*

*Que tal corpografias?*

*A arte está na escola para afirmar a potência dos corpos?*

*O que se pensa sobre a dança na escola? Quem pode dançar?*

*Como se pode dançar? Para que dançar? Há tempo para experimentar e criar?*

*Quando parecia ter terminado a apresentação, vem a pergunta do Ronábio, segundo narrador, que já estava desde o início com as crianças. Um jovem, também licenciando do curso de Dança, estava ali, em uma escola de educação infantil, dançando naquela apresentação com as crianças e, ao mesmo tempo, formando e se formando. Será que ele, quando era criança, podia dançar na escola?*



*Pergunta o narrador:*

*— E, agora, por onde vamos?*

*Uma criança responde:*

*— Caminhos!*

*O narrador:*

*— Que caminhos?*

*Crianças:*

*— Pelo caminho de linhas, que surge desenhado no chão.*

### **Cena 3**

*Em cima de um grande quadrado de emborrachado, fizemos com fita crepe um desenho abstrato, linhas curvas, linhas retas, linhas tortas, linhas que se cruzavam, linhas de vida, linhas de esperança, linhas mágicas ou seriam linhas abissais?*

*Clarice cansou das linhas e sentou um pouco, no meio do emborrachado. Ela não tinha ensaiado e apareceu no dia da apresentação, mas não podia ficar de fora. Naquele ano, ela fazia fisioterapia no horário dos encontros dançantes, mas, de vez em quando, participava.*

*A professora do grupo seguiu com ela parte do percurso; depois, foi a vez da Vânia, estudante de Dança, acompanhá-la no restante da viagem.*

*Lembro um dia, um ano e meio antes dessa apresentação, quando Clarice ainda não andava nem verbalizava, que a coloquei no meu colo e começamos a dançar. Parei e a deixei em seu carrinho, e ela me deu um tapa no rosto que me deixou surpresa, mas entendi: foi o seu modo de dizer que queria dançar mais um pouco. Este posso dizer que foi um tapa gostoso!*

*Bem, foi só um descanso. Depois, Clarice levantou, juntou-se à Vânia e continuou a jornada.*

*No momento em que Clarice descansava, o narrador-dançarino fazia algumas provocações:*

*Que tal acompanhar as linhas com os dedos das mãos, com os cotovelos?*

*E lá estavam as crianças se aventurando pelo chão. Depois, foram para o nível médio, com mãos e pés. Assim, todas foram transportadas para uma floresta.*

#### **Cena 4**

*Surge um baú misterioso e, dentro dele, um tecido, trazendo pistas para seguir a viagem. Foi só abrir a tampa que o tecido foi carregado pelo vento, levando os corpos para brincar e dançar. Depois, foi o momento da fogueira, hora de fazer a roda girar, pular e cantar...*

*— Gira, gira / Vamos girar a dança da fogueira / Vamos dançar....*

*A parte mais quente e agitada era no final, e até eu entrei na roda para cantar:*

*— Uê, uê, o que é, então? / Uê, uê, o que é, então? / É a dança da fogueira para alegrar o coração / É a dança da fogueira para alegrar o coração.*

*Nessa parte, todos pulavam com muita alegria e cantavam bem alto.*

*Pular... pular... pular era uma coisa que eu gostava muito de fazer quando era criança. Pular corda, pular amarelinha, pular elástico, pular do muro... Tenho algumas cicatrizes no corpo por causa das quedas que sofri. Ainda bem que pulava e caía, movia com liberdade, algo que sempre me entusiasmou.*

*Aprendi com a dança que, antes de um grande salto, é preciso uma boa entrada no chão para empurrar, impulsionar, para voar, e, depois do voo, vem ela novamente, a queda, e assim continuo aprendendo a cair e a saltar.*

*Essa é uma experiência que carrego comigo da brincadeira para os palcos, dos palcos para a vida. O que a dança nos permite? Talvez sair e entrar de/em nós, viajar, se transportar, ser o que você quiser ser.... O movimento é efêmero, mas a força que brota dele pode se espalhar, ecoar, deixar rastros...*

*E, na escola, podemos ser o que desejamos? Podemos fantasiar e colocar nosso corpo à prova? Podemos aprender com a*

*experiência do movimento corporal? Quando e como os corpos são convidados a se olhar, a se desafiar, a se descobrir e a se afetar?*

*“Cuidado, você vai cair!”, “Cuidado, não pode, você vai se machucar!”, “Não suba, não pule, não se arrisque!”. Mas será esse o cuidar de que as crianças precisam na escola?*

*Voltando à fogueira, depois dela surgiram sons de água, água de chuva e todos os dançantes, adultos e crianças, se esconderam debaixo do tecido e seguiram em busca de um abrigo.*

### **Cena 5**

*Encontraram cabanas feitas de caixas de papelão e cada dupla ficou em um esconderijo. Depois, juntaram todas as cabanas e surgiu um grande barco que levou toda a tripulação pelo mar até o Ceará. Depois de algum tempo, de longe começaram a ouvir sons. Eram fogos, gritos, cantoria. Já estava perto, terra à vista! Quando desembarcaram já em terra firme, descobriram que chegaram no dia da Festa do Boi e todos aproveitaram para cair na folia. As caixas, que já tinham sido cabana, barco, carcaça, naquele momento se transformaram em boi. Clara pegou uma caixa que sobrou e colocou na cabeça, toda sorridente, criando na hora um boi diferente. E assim todos curtiram a Festa do Boi. Já havia se passado uns 23 minutos, o percurso foi extenso e as crianças acompanharam todas as cenas. Até Dora, que não estava mais frequentando a escola, apareceu no dia da apresentação e pediu para participar. Tenho ainda uma história da Dora para contar, na verdade, eu teria muitas, mas vou contar esta:*

*Era uma terça-feira, quando estávamos na sala de “movimento”, eu e estudantes do curso de Dança. Tínhamos acabado de propor uma oficina, quando Dora voltou para se despedir, pois era o seu último dia na escola. Ela entrou na sala, foi em nossa direção e disse que tinha um pedido a fazer: “Quero que dancem comigo como despedida”. E perguntamos: “Como você quer que*

*a gente dance?” Ela respondeu: “Do jeito de vocês. Não é assim que sempre falam pra gente!?” Acho que ela entendeu no/com seu corpo que é possível criar a sua própria dança e dançou. Colocamos uma música e começamos a dançar, cada uma do seu jeito, e todas juntas em interação, celebrando e eternizando em nossos corpos aquele momento de despedida.*

*Foi uma surpresa revê-la. Agora, era a gente que estava ali dançando para se despedir de todas as crianças com aquela apresentação. Novos caminhos se abriram depois daquelas experiências na escola. Não sei que marcas deixei nas crianças, mas bem sei que elas deixaram muitas marcas em mim...*

*Meninos e meninas, corpos negros e brancos, que gostavam e não gostavam de unicórnios, dançando em uma escola pública universitária.*

A experiência de realização do roteiro “Caminhos encantados” (no formato de uma crônica) revela um caminhar no sentido de valorização do potencial expressivo e criativo das crianças, do cruzamento de ideias e de experiências vividas entre crianças e delas com adultos, transformando, mesmo que em contexto micro, as relações e os espaços no/do acontecimento educativo.

A escrita de “Caminhos encantados” foi inspirada na crônica “Peça Infantil”, de Luís Fernando Veríssimo<sup>32</sup>. A crônica de Veríssimo traz a caricatura de uma professora de crianças pequenas na apresentação de uma peça, enlouquecida com tantas demandas das crianças nos bastidores; quando uma criança pede para usar o banheiro, começa o caos. Sobre a professora, aparece a seguinte escrita: “Você é a única que tem temperamento para isso!”

Embora inspirada nessa crônica, na escrita de “Caminhos encantados em cinco cenas” tomei outra direção, trazendo o encantamento de uma artista-professora-pesquisadora-mãe ao rememorar os encontros sensíveis vividos com crianças na educação infantil, em que se buscou desenvolver um processo de escuta e de participação das crianças na criação e apresentação de uma

---

<sup>32</sup> “Peça infantil” foi uma das diversas crônicas discutidas na disciplina “Infância e Interseccionalidades: diálogos com a literatura”, ministrada pela professora doutora Rita Ribes, no primeiro semestre de 2021, no ProPEd/UERJ. A escrita de “Caminhos encantados em cinco cenas” foi fertilizada nos encontros dessa disciplina.

composição cênica.

Na minha interpretação, a crônica de Veríssimo deixa transbordar algumas tensões no processo de preparação da peça, típico do que se vê no cotidiano das escolas. Isso me fez pensar em algumas questões: Como se dá a participação das crianças na elaboração de uma peça ou dança na escola? Elas têm oportunidade de escolher personagens, temas, músicas, de criar movimentos? Que peças e danças interessam às crianças? Trabalhar com arte na escola exige temperamento ou conhecimento e formação artística? Como a arte é valorizada e compreendida na escola? As artes cênicas, teatro e dança, servem apenas para o contexto de festas escolares? Como é pensado o processo criativo no contexto educativo? Como as crianças tomam parte da prática artístico-pedagógica?

Com base nessas questões, proponho reflexões sobre o processo de composição de “Caminhos encantados”. A ideia de realizar esse roteiro surgiu no final do segundo semestre de 2018, com a intenção de compartilhar a forma como estavam sendo realizados os encontros dançantes naquele ano. Primeiramente, conversamos com as crianças sobre a possibilidade de convidar os pais para essa partilha. Com a aceitação delas, perguntamos de quais encontros se lembravam e de quais tinham gostado mais.

A partir dessa conversa, foram elencadas algumas propostas e foi elaborada uma narrativa para encadeá-las. A ideia central foi realizar uma viagem para chegar ao Ceará no dia da Festa do Boi. Tivemos poucos encontros para elaborar o roteiro, organizado em cinco cenas. A cada encontro, organizávamos uma cena, atentas às interferências e ao entendimento das crianças, trazendo um desafio a cada dia. Desse modo, não se caracterizou a ideia de ensaio para apresentação, em que tinham de decorar passos e movimentos, mas entender o roteiro, brincar e dançar a partir dele.

Esse formato agregou o jogo de faz de conta, tão significativo para as crianças na primeira infância. Utilizamos alguns materiais e organizamos o espaço de tal modo que a dança aconteceu no próprio caminhar, em cada cena e entre as cenas, contribuindo para criar uma atmosfera lúdica e de fantasia por todo o percurso.

Na cena 1, as crianças tinham em suas mãos um aro feito de conduíte, suficiente para criar a imagem do carro e a atmosfera mágica de início da viagem. Esse objeto virou brinquedo nas mãos das crianças, transformando-se em diferentes

acessórios, e, ao mesmo tempo, era o mote para descoberta e exploração de movimentos. Já na cena 5, utilizamos caixas de papelão que serviram de cabana, depois se transformaram em barco e ainda em carcaça de boi.

Mergulhando na fantasia, as crianças se envolveram, realizando a apresentação como brincadeira, com engajamento e seriedade. Lembrando Huizinga (2007, p. 21), “a criança joga e brinca dentro da mais perfeita seriedade, que a justo título podemos considerar sagrada”. Como resultado, tivemos um roteiro com abertura para as crianças experimentarem e investigarem o movimento ao longo do trajeto, que aconteceu em um grande corredor da escola. Os familiares, para assistirem ao espetáculo, tiveram de acompanhar as crianças ao longo do percurso, o que já quebrava a noção de apresentação em palco, das crianças organizadas em fileiras e de todas elas realizando os mesmos movimentos. Nessa estrutura, elas tinham a possibilidade de entrar e sair a qualquer momento, mas elas seguiram até o final, explorando e descobrindo movimentos, em um percurso como enunciado anteriormente, com duração de 23 minutos.

Vale ressaltar que houve momentos não planejados, o que foi resolvido em cena, tais como: a pausa da Clarice, que sentou no meio da cena das linhas para descansar um pouco; as crianças emboladas, todas querendo pegar, ao mesmo tempo, o tecido da caixa; na roda, no momento da música da fogueira, quase que uma criança não deixa o tecido no chão para virar cinzas; na hora da Festa do Boi, Clara pegou uma caixa que sobrara e a colocou na cabeça, criando um adereço diferente, fazendo com que Benício e Manuela Vitória também quisessem experimentar o adereço. Assim, incorporando os improvisos e imprevistos, a dança aconteceu, deixando aparecer momentos de insurgências das crianças. Não houve recurso de luz e cenário. Foi tudo muito simples e, ao mesmo tempo, mágico.

O desafio foi organizar um roteiro que interessasse e envolvesse as crianças ao longo do processo, que fizesse sentido para elas e que fosse um momento brincante. Concordamos com Vigotski (2018, p. 102), quando diz que “a criança é um péssimo ator para os outros, mas um maravilhoso ator para si mesma”. Portanto, era importante que fosse uma vivência que satisfizesse às crianças, que tivessem espaço para se expressar e criar, para serem autoras de seus gestos e movimentos.

A composição coreográfica faz parte da experiência dançante e pode ser vivida na escola. A questão é como proporcionar essa experiência de modo que ultrapasse o modelo tradicional em que as crianças reproduzem o que o adulto

propõe, sem espaço para interação, diálogo e criação. Essa é uma preocupação e questão levantadas também por Almeida (2016), Andrade (2016), bem como Marques (1999, 2012).

A dança por meio da composição coreográfica em processos colaborativos favorece a interação e a aprendizagem em grupo, depende do envolvimento de cada corpo dançante para o resultado da composição. Portanto também pode ser um caminho para o exercício de práticas democráticas por meio da dança.

#### **4.2 Flores Amarelas e um Monte de Folhas Secas**

Em um encontro com crianças de quatro e cinco anos de idade, foi proposta uma interação com elementos da natureza. Colocamos dentro de baldes um punhado de pedras, folhas e água e, com os olhos vendados, elas experimentavam com os pés as sensações provocadas por aquele contato. As crianças se divertiram com os pés dentro do balde, ora com movimentos mais suaves, ora mais firmes, ora lentamente, ora com urgência. E lançamos algumas perguntas. O que estão sentindo? Do que vocês lembram? Que tal contarem uma história a partir do que vocês sentem?

Ao pisarem nas folhas secas, no momento em que pedimos para reproduzirem com a boca os sons percebidos, não me esqueço da fala de um menino: “croque, croque; é crocante que nem pastel!”.

Nessa atividade, o menino, ao pisar nas folhas, rememora o som e a sensação que guardou em seu corpo da ação de comer um pastel, imagina e elabora sua frase, o que nos remete ao ciclo da imaginação proposto por Vigotski (2018), especificamente a primeira formulação do autor, que diz que imaginamos a partir de elementos hauridos da realidade. Para o autor é da experiência de cada pessoa que se constitui material com o qual se elabora a fantasia. Desse modo, a partir da atividade proposta instigamos seu imaginário e proporcionamos mais materiais para construção da sua fantasia.

As imagens e as ideias trazidas pelas crianças ganham outros desdobramentos e geram investigações no grupo, como, por exemplo, pesquisar sons explorando outras partes do corpo com as folhas, pesquisar sons com outras materialidades, investigar sons quando comemos diferentes alimentos, preparar pasteis com as folhas, criar com as folhas um painel de pasteis, preparar pasteis de

diferentes sabores, entre tantos outros, pois não há limites para a imaginação criadora. E qual é a importância disso?

Holm (2005, p. 48) lembra que “é importante conservar nas crianças sua fantástica capacidade de pensar diferente”. Observa-se essa capacidade nos fazeres das crianças, em suas brincadeiras, devido à necessidade de se descobrir e de conhecer o mundo ao redor. A atenção ao imaginário manifestado pelas crianças pode ser mote para criação de propostas de atividades que interessem a elas. A escuta das crianças exige dos/das educadores/as um estado de presença sensível a imagens, ideias, sentimentos que elas manifestam e partilham com outras crianças e com os adultos. Mas, até que ponto, nós, adultos, damos atenção e valor a essa capacidade e incentivamos as crianças a pensarem diferente? Será que apenas achamos “bonitinhas” as invenções das crianças e, à medida que vão crescendo e adquirindo maior domínio na fala, reprimimos suas ideias e fazeres diferentes e nos direcionamos para o controle e a padronização de seus modos de agir e se comunicar?

Em outro momento, propomos uma improvisação, construímos um rio com as folhas secas e sugerimos que cada criança se relacionasse com aquele espaço, criando de modo singular a sua dança. Uma menina entrou lentamente, pisou nas folhas secas e mostrou-se atenta para os sons produzidos pelos pés. Levou um tempo nessa caminhada. Parecia que essa era a sua dança, mas nos surpreendeu e foi mais longe. De repente, abaixou-se e pegou uma flor amarela, que achou no meio de tantas folhas, depois, mais outra, e outra, até encher as mãos com aproximadamente cinco flores amarelas. Cada movimento de pegar a flor no chão foi realizado com precisão. Em seguida, ela, atentamente, olhou para as mãos, trouxe-as para perto do corpo, apreciou as flores e, com um movimento amplo e forte dos braços, lançou as flores para o espaço, rumo ao infinito. Lembrando Drummond (1974), as crianças fazem poesia com as palavras, com os gestos. Eu digo que, nesse fazer, elas aprendem e nos ensinam.

Com base nesse relato e refletindo sobre as experiências sensíveis em dança na escola, indago: Por que potencializar o encontro das crianças com seu próprio corpo? Por que perguntar e/ou perceber o que cada uma sente? Que tempo-espaço oferecemos às crianças para narrarem, dançarem suas histórias como possibilidade de se reconhecerem e de ampliarem sua leitura sobre si e sobre o mundo? O mundo só é lido por meio da palavra? Quem pode escrever suas visões de mundo? Como



fazer emergir os saberes infantis, quando, muitas vezes, cobramos das crianças a reprodução eficaz de um modelo?

Se entendemos que não existe sujeito sem corpo e se esse sujeito-corpo-criança se expressa e se comunica não só por meio da palavra como também por meio de gesto, movimento, escrita, desenho, pintura etc., por que continuamos pensando em uma educação que dicotomiza cognitivo do sensível nas diferentes áreas do conhecimento, inclusive nas artes? Pensar a educação de corpo inteiro abre novas possibilidades de escuta dos diferentes e diversos corpos, bem como de novas metodologias de ensino e aprendizagem?

Essas indagações nos levam ao encontro do pensamento de Paulo Freire, que nos convida a pensar a educação, e aí incluo a arte, como ato político, estético e ético. Pensar os processos criativos em dança com crianças na escola nos leva a refletir como se dão as relações entre os sujeitos no processo educativo. Quem ensina e quem aprende? Que vozes são ouvidas no processo ensino-aprendizagem? Quais conhecimentos e saberes são reconhecidos na escola e como são construídos? Quais linguagens expressam e comunicam a leitura que as crianças têm de si e do mundo? Quais linguagens são bem-vindas na escola, na trilha de uma educação que valoriza o humano, um ser sensível, criativo e crítico?

Paulo Freire (2016) defende o diálogo entre educador e educando no processo educativo. Para ele, o educador é aquele que fala ao aluno e com o aluno, assim como aquele que ouve os alunos e é ouvido por eles, não importa a idade. Nesse entendimento, o processo dialógico pode acontecer desde a educação infantil. As crianças precisam ser incentivadas a se expressarem, assim como a entenderem que precisam ser ouvidas, por meio da linguagem que é própria da criança pequena.

É com o corpo que as crianças exploram o mundo, que aprendem a distinguir as coisas, que decidem por uma atitude corporal de repulsa ou aproximação de pessoas, de saberes e coisas, e nessa relação se modifica e se transforma. Portanto, é importante que o corpo da criança seja compreendido em toda a sua complexidade e singularidade nos processos educacionais na escola. Não se deve esquecer de que a criança é corpo, e não que está em um corpo.

Paulo Freire (2016) afirma que a leitura do mundo precede a leitura da palavra e que os conceitos criados na cotidianidade, no mundo da experiência sensorial, são importantes para essa leitura. É com o corpo que conhecemos e

processamos nossa primeira leitura do mundo, leitura da vida, leitura da experiência; portanto, leitura para ser feita ao longo da vida. Essa leitura não cessa com a leitura da palavra, mas se intensifica, dando sentido e significado, carregando de vida as palavras, dando corpo ao corpo das palavras. Por que com a leitura da palavra querem suprimir a leitura do corpo?

A escola precisa respeitar e valorizar as maneiras próprias de expressão e comunicação das crianças. Olhar para o corpo criança é olhar para ela, em sua singularidade e complexidade, e seu corpo revela sua história, seus saberes, desafios e lutas. Por isso, defendemos uma dança na escola que promova a afirmação e a potência dos corpos, que leve muitas crianças a dançar a sua vida. O que implica uma prática de dança que considere os pequeninos corpos capazes de criar e reinventar o mundo, que oportunize espaço e tempo para experimentação, descoberta de si para encontros, permitindo às crianças construir no coletivo espaços dançantes carregados de afeto e poesia.

Paulo Freire revela um olhar atento para o corpo. Para ele, na formação docente, é importante uma preparação dos jovens educadores para a leitura de classe dos alunos, o que envolve uma escuta dos corpos: “A jovem professora deve estar atenta a tudo, aos mais inocentes movimentos dos alunos, à inquietação de seus corpos, ao olhar surpreso, à reação mais agressiva ou mais tímida deste ou daquele aluno ou aluna” (FREIRE, 2016, p. 162).

Nessa passagem, Paulo Freire chama a atenção para o que dizem os/as alunos/aa, seja por meio dos olhos, da postura, dos gestos e movimentos. Uma leitura do corpo no espaço, espaço da escola, espaço pulsante, carregado de tensões e conflitos. Espaço onde encontramos corpos diferentes, cada qual com suas marcas sociais que os constituem, corpos que desejam, sonham, existem, resistem e criam.

Para criar, é preciso liberdade. Não se consegue criar se os corpos são controlados, “interditados, proibidos de ser”, usando uma expressão de Ana Freire trazida por Freire (op. cit., p. 37), sejam os corpos crianças, sejam os/as professores/as. Já pensou uma criança proibida de se mover, ou que tem sempre de conter seus movimentos, para ter “bons modos”? Algo, infelizmente, que acontece em muitas escolas. Se as crianças não têm liberdade para se mover, elas são inibidas de manifestar sonhos, ideias e desejos via corpo em movimento.

Na perspectiva de Paulo Freire, liberdade no processo educativo não significa

ausência de propostas. A questão é que as propostas precisam estar abertas ao diálogo, aos imprevistos e às surpresas. Para Paulo Freire, espontaneísmo não é sinônimo de liberdade. Espontaneísmo se aproxima da ideia de abandono no processo ensino-aprendizagem. Segundo Freire (op. cit., p. 84), “o espontaneísta é anfíbio – vive na água e na terra – não tem inteireza, não se define consistentemente pela liberdade nem pela autoridade”.

Acreditamos na relevância de as/os educadoras/es terem espaço para criar suas propostas por meio da escuta das crianças, assim como as crianças terem espaço para imaginar e criar por meio dos estímulos trazidos pelos/as educadores/as e pelas próprias crianças. A experiência criativa não é restrita ao campo das artes, no entanto, uma prática artístico-pedagógica – tomo como referência a arte da dança – não pode prescindir de um fazer-pensar investigativo e criativo, o que envolve considerar o diferente, o risco, o erro, o estranho. Mas, o/a professor/a tem espaço na escola para criar novas propostas com as crianças pequenas ou fica preso/a a seguir prescrições didáticas? Essa é uma questão relevante que nos leva a pensar a formação de professores/as, no entanto, não vamos nos deter nessa temática na pesquisa.

Voltando à experiência relatada, a cena da menina carregada de intensidades, de forças de vida, é apenas uma de muitas outras que tive a oportunidade de vivenciar no projeto de dança com as crianças na escola, por meio principalmente de atividades de improvisação. Deparamo-nos com performances bem diversas, desde aquelas inusitadas, encantadoras, como também inquietantes. Muitas questões de vida emergem dos pequenos corpos, que, com muita sensibilidade, sinceridade e boniteza se expressam inteiramente.

Sobre a improvisação podemos encontrar diferentes definições e abordagens na dança, uma delas é compreendê-la como uma proposta metodológico de ensino-aprendizagem em dança. Seu valor educativo e artístico se dá pela possibilidade do corpo dançante viver o momento presente, descobrir na própria ação dançante o caminho a percorrer, decidindo por si próprio, quando realizado individualmente, o caminho do movimento a ser experimentado, intencionado por ele ou ela, ou seja, sem uma determinação externa, permitindo ao corpo que dança se perder e se encontrar no instante do movimento, ampliando sua experiência corporal. Quando realizada em dupla e em grupo, entra em jogo também no ato da experiência do movimento negociar corporalmente o caminho a percorrer pelos corpos, exigindo

interação e conexão para não quebrar o fluxo do movimento.

A improvisação instiga a curiosidade e impulsiona o corpo dançante a se arriscar e a criar. As crianças têm maior disponibilidade para improvisar, poderíamos dizer que faz parte da sua ação brincante improvisar. Brincando a criança experimenta movimentos, canta, dança, desenha movida pelo desejo de descobrir e se colocar em ação brincante. Se essa experiência é mantida e desenvolvida por meio da linguagem dança desde cedo favorece que elas se percebam como sujeitos de conhecimento, capazes de criar danças como possibilidade de expressão e comunicação, qualificando a experiência de movimento como linguagem expressiva e artística.

Interessante que para muitos adultos o exercício de improvisar em dança é uma experiência difícil quando vivenciam um processo de ensino-aprendizagem baseado na reprodução de movimentos que não incentiva a experimentação. Assim, a experiência dançante se limita a reproduzir passos e coreografias fechadas. É o que acontece nas práticas de dança na escola quando o/a professor/a não tiveram oportunidade de vivenciar e conhecer a linguagem da dança como expressão artística e área de conhecimento.

Fazendo uma aproximação com o pensamento de Freire poderíamos dizer que a improvisação é um caminho potente para manter acessa a curiosidade que leva o corpo dançante a criar. Sobre a curiosidade no ato de conhecer afirma Freire:

Essa curiosidade é o oposto da posição dócil, pacientemente dócil, passiva, apassivada, de puro recipiente de um pacote que se transfere ao sujeito dócil. Daí a crítica que fiz, anos atrás, na Pedagogia do oprimido, ao que chamei de educação bancária... a crítica que fiz à posição do professor ou do educador como transferidor de conhecimento, que para mim é um absurdo. O conhecimento não se transfere; se sabe, se conhece, se cria, se recria, curiosamente, arriscadamente". (FREIRE E GUIMARÃES, 2014, p. 79)

A improvisação na dança como proposta metodológica caminha em uma direção oposta à educação bancária, à medida que propicia ao corpo que dança se arriscar, descobrir e desenvolver sua capacidade criadora, ao invés de só seguir os "pacotes de gestos e movimentos" transferidos pelo/a professor/a.

No ato de improvisar há a possibilidade de ir além do conhecimento já existente, já que o corpo dançante, a partir do domínio já adquirido, se coloca em busca de estabelecer novas relações corporais, podendo gerar novos

conhecimentos. Podemos dizer que a improvisação possibilita viver, na perspectiva vigotskiana, a zona de desenvolvimento eminente.

Assim, compreendemos que é fundamental no espaço da escola que se favoreça e oportunize experiências de qualidade para as crianças, que entendemos que sejam aquelas que aguçam a curiosidade das crianças pela construção de conhecimentos, bem como o olhar crítico e sensível para as relações corporais, prevalecendo o respeito e interação entre os diversos corpos e culturas.

#### **4.3 Brincando com os contatos: entre criação e participação**

Nesse encontro, exploramos os contatos por meio da brincadeira de colar as partes do corpo, de modo que as crianças foram incentivadas a investigar os contatos entre partes iguais e diferentes do próprio corpo, entre corpos diferentes, do corpo colado no chão e na parede. Assim, elas experimentavam mover do modo como desejassem as partes livres e/ou ficar paradas, seja no chão ou em pé, em posições inusitadas, sem perder o contato proposto pela professora e por elas mesmas. A parte que ressalto aqui foi um momento no final do encontro em que as crianças surpreenderam os adultos, sugerindo que elas orientassem a proposta, a qual foi aceita pela professora e pelos estudantes de dança que participavam do encontro e que se colocaram disponíveis para realizar as ideias das crianças.

Foi muito interessante ver as crianças se organizando para orientar a maneira como os adultos deveriam realizar a proposta, colados no chão, sozinhos, com o outro etc. Não foi algo fácil nem tão organizado, pois tinham de decidir entre elas quem orientava, quem esperava; às vezes, duas crianças orientavam juntas. Outro momento a destacar é quando uma criança propôs uma maneira desconfortável para os adultos e outra criança logo a questionou: “Não faz isso, respeita ela!”. E a criança propositora mudou a proposta. Era de fato uma situação de desconforto, em que, provavelmente, os adultos não ficariam por muito tempo, mas uma criança questionou a proposta e foi ouvida, “salvando” os adultos e modificando o rumo da experimentação.

A proposta relatada gerou algumas reflexões entre a professora (autora desta pesquisa) e licenciandos em Dança, ao avaliarem o encontro apresentado. Qual a importância em deixar espaço para as crianças proporem ideias para elas e para o grupo? Os adultos podem ser orientados pelas crianças? As crianças podem

negociar o que desejam realizar? Essas questões nos ajudam a ampliar as reflexões do relato anterior sobre a relação educador/a e educando/a, também nos remete pensar sobre a questão da autoridade e liberdade discutida por Freire como um dos saberes necessários à ação educativa. E essas questões envolvem o tema da participação infantil que se cruza com o tema da criação.

Para Freire (1996) há sempre uma tensão entre autoridade e liberdade na prática docente. Sua posição é “assegurar o respeito entre ambas, cuja ruptura provoca a hipertrofia de uma ou de outra” (p.108). Como ele afirma:

A liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfixiada ou castrada.  
O grande problema que se coloca ao educador ou à educadora de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade” (FREIRE, 1996, p.105).

No relato compartilhado, a sugestão das crianças em assumir a orientação da proposta aconteceu pela primeira vez naquele dia. Elas costumavam ser incentivadas a dar sugestões e ideias, mas inverter os papéis ocorreu pela primeira vez naquele encontro. A tensão entre liberdade e autoridade fica explícita nesse contexto. Deixar as crianças orientar a proposta a ser realizada pelos adultos não significaria licenciamento da professora para o desrespeito? Por outro lado, ao não aceitar também não ocorreria o risco de ser autoritário?

No contexto pedagógico, há sempre a possibilidade de risco quando buscamos mais abertura no processo educativo. Ao olharmos para essa experiência observamos que a fala da criança “respeita ela” veio como limiar entre liberdade e autoridade resolvido pela própria criança. Não foi preciso a professora questionar a forma como uma criança estava se aproveitando da proposta para gerar uma situação desconfortável e de desrespeito, uma situação que só foi possível vivenciar pela possibilidade de abertura a intervenção das crianças.

Somente o exercício do risco nos permitiu experienciar essa oportunidade de ver as crianças se organizando e se posicionando. Segundo Freire “é difícil encontrar uma profissão que não tenha risco, porque é a existência mesma que é arriscada. Mas o educador tem que viver intensamente o risco, constantemente”. (2014, p. 66).

Assim, compreendemos que é no cotidiano, de modo processual que se

contribui para o desenvolvimento da autonomia da criança, o que depende de ações e relações contínuas que propiciem oportunidades de participação das crianças nas práticas educativas. Tal participação implica considerar o direito da criança de se expressar, respeitando suas múltiplas linguagens, o que exige do/a educador/a uma escuta sensível, para ouvir com todos os sentidos não só os corpos crianças, mas o seu próprio corpo.

O tema da participação infantil como direito da criança é muito discutido, sob diferentes perspectivas, nos dias atuais, pautado na compreensão da criança como sujeito de direitos, respaldado em documentos jurídicos elaborados como consequência das lutas sociais em defesa das crianças, seja em âmbito internacional ou nacional, como: Declaração de Genebra (1924-1948); Declaração sobre os Direitos da Criança (1959); Convenção dos Direitos da Criança (1989), ratificada pelo Brasil em 1990; artigo 227 da Constituição Federal de 1988; Estatuto da Criança e do Adolescente (1990).

Acompanhamos o pensamento de Sarmento, Soares e Tomás (2007, p. 196-7), que apontam que a discussão em torno da participação infantil não deve tomar como referência os modos de organização e reivindicação tal como assumem os adultos, mas que se deve descobrir as “modalidades de participação compatíveis com as culturas infantis, formas de comunicação atentas aos modos de expressão da criança”, bem como “aos conteúdos que mobilizam as vontades individuais e se apresentam como causa de reivindicação, de proposta ou de fator de resistência”.

Nessa direção, esses autores discutem o tema da participação infantil englobando três âmbitos de ação política: construção dos direitos da criança no espaço urbano, participação na ação pedagógica e organização coletiva de crianças. No entanto, destacaremos o segundo e o terceiro aspectos, tendo como recorte as práticas artístico-pedagógicas em dança na escola, de modo a reconhecer e valorizar a dimensão corporal na expressão e comunicação da criança.

Sobre a participação infantil em contexto escolar, afirmam Sarmento, Soares e Tomás (op. cit., p. 197):

[...] não é uma mera estratégia pedagógica nem um modismo [...] é um desiderato político e social correspondente a uma renovada concepção da infância como geração constituída por sujeitos activos com direitos próprios (não mais como destinatários passivos da acção educativa adulta) e um eixo de renovação da escola pública, das suas finalidades e das suas características estruturais.

Em uma escola pautada em uma abordagem tradicional da educação, o significado e as condições de participação infantil podem ser restritos e atrelados para atender a normas preestabelecidas. Portanto, a discussão que se propõe só faz sentido no contexto de uma escola comprometida com uma “educação para a democracia” (BENEVIDES, 1996), que busca construir um projeto político-pedagógico a partir da compreensão da “educação como prática de liberdade” (FREIRE, 1999).

Agregando outras reflexões ao tema, Bae (2016)<sup>33</sup>, em sua investigação sobre o direito das crianças à participação em jardins de infância na Noruega, tem como foco de interesse as interações e comunicações diárias com as crianças, ou seja, mais em nível micro das práticas de comunicação do que em nível institucional ou da comunidade. Bae integra um grupo de pesquisadores que discutem as implicações das convenções sobre os direitos da criança nos documentos legais que regulam o funcionamento das instituições, bem como a efetivação na prática dessas indicações no cotidiano da escola norueguesa.

Para Bae (op. cit.), a interpretação dos documentos legais apresenta possibilidades e armadilhas, quando se averigua a realização e a efetivação dos direitos de participação das crianças nas práticas cotidianas na escola. Bae (op. cit.) afirma que tais documentos não garantem a qualidade das interações nas práticas diárias, pois esta depende do ponto de vista do adulto sobre as crianças, o que vai influenciar o funcionamento das instituições, bem como a relação direta entre educador/a e crianças, que variam entre relações “sensíveis e respeitadas” e “distantes e controladoras”. Assim, o modo como se configura essa relação é que vai influenciar “as possibilidades que as crianças têm para participar e contribuir a seu modo para as interações cotidianas” (BAE, op. cit., p. 10).

O ponto de vista dessa autora sobre a participação infantil “é o de que todos os dias as interações e comunicações com os adultos influenciam a realização dos direitos de participação das crianças” (BAE, op. cit., p. 12). Nesse percurso, compreende-se que “a participação é delineada considerando como são reconhecidos os modos de comunicação das crianças e como lhes é assegurada a

---

<sup>33</sup> Embora seja uma referência de escola na Noruega, chamou atenção o modo como a autora tratou do tema apontando especificidades ao que ela se refere de momentos democráticos em contexto educacionais na educação infantil, bem como as armadilhas que traz ao discutir o direito a participação na Convenção dos direitos das crianças (CDC).



liberdade de expressão nos processos espontâneos do cotidiano” (BAE, op. cit., p. 12).

Quanto às armadilhas, destaca um olhar que só enfatize as crianças como “autônomas, competentes e seres consistentes”, o que pode resultar em um entendimento de participação como “autodeterminação e de escolha individual” (BAE, 2016, p. 13). Em outras palavras, segundo Marchi (*apud* TOMÁS, 2014, p. 141), “passar de um polo para outro (da incompetência total à competência total das crianças)”. Outra armadilha é quando se destacam somente os aspectos formais da vida democrática e, ainda, quando não se dá a devida importância e dimensão crítica ao brincar quando se discute o tema da participação infantil.

Com base em Bae (op. cit.), afirma-se que fomentar a participação das crianças nas práticas educativas não se restringe a assegurar o direito de escolha nas rotinas diárias, embora isso seja importante, mas, especialmente, com a percepção e/ou construção de oportunidades de espaços democráticos, preferencialmente em contextos lúdicos que gerem partilha, abertura, escuta, colaboração, mudança de perspectiva tanto do/a educador/a como da criança, influenciando na dinâmica da prática pedagógica. Isso não significa atender a interesses individuais que resultem em comportamentos individualistas por parte das crianças nem em assumir uma postura controladora e/ou reguladora das possibilidades de interação das crianças por parte dos adultos.

Retomando o relato da experiência, observou-se que as crianças ficaram entusiasmadas quando a proposta de inverter os papéis de orientação foi aceita pela professora, o que criou uma oportunidade diferente de interação entre as crianças e entre elas e os adultos, oportunizando espaço-tempo de voz e escuta para as crianças, em que elas negociavam e inventavam, bem como apreciavam, nos corpos dos adultos, o que elas tinham vivenciado. Assim, ao verem os adultos, elas foram desafiadas ainda mais a descobrirem novas possibilidades de movimentos.

A noção de respeito e afeto também chamou a atenção. Foi uma ação honrosa, quando uma criança tentou provocar uma situação incômoda e, logo, outra criança se posicionou e modificou o rumo da situação. Desse modo, a noção de respeito emergiu sob vários aspectos no encontro – do adulto para a criança, das crianças entre elas, e da criança com o adulto –, proporcionando diálogo entre elas e delas com os adultos, bem como intensificando o afeto na relação. Essas interações através do olhar, do sorriso, do contato físico, do experimentar juntos que as práticas

sensíveis em dança proporcionam, vão construindo intensas relações de afeto, tão necessárias na educação infantil. As crianças assumiram a responsabilidade de orientar o processo e o realizaram com atenção, empolgação e negociação. A dança aconteceu como brincadeira e a brincadeira fez dançar, trazendo questões da vida.

Destaca-se que, para os adultos, inicialmente, no planejamento, a proposta tinha como objetivo proporcionar às crianças uma percepção de seu corpo, do corpo do outro, de dificuldades e impedimentos de movimentos, bem como descobrir maneiras de subverter essas dificuldades, de equilíbrio, de resistência, em buscar parceria para se mover junto com o outro. No entanto, para as crianças, a sensação de ficar presa chamou mais atenção, gerando nelas o desejo de transferir essa sensação incômoda para os propositores, que, ao aceitarem, possibilitaram outro entendimento, à medida que buscaram nos impedimentos descobrir novas possibilidades de movimentos e criar a partir daquela proposição.

Esse encontro nos permitiu refletir sobre as ações de criar e participar, as quais podem estar entrelaçadas nas propostas educativas. A participação diz respeito sempre a uma ação coletiva, enquanto a ação de criar pode se referir a uma ação de um indivíduo ou de um coletivo.

Assim, pontuamos que, nos encontros dançantes, que proporcionam momentos poéticos, surgiram também “momentos democráticos”, no sentido de que fala Bae (2016), que nos possibilitam olhar e organizar a prática, tendo como valor e compreensão que a criança pode e deve participar ativamente da prática artístico-pedagógica. Essa participação é importante e acontece nas interações diárias, potencializando os corpos nas práticas lúdicas e poéticas a imaginarem, a se colocarem, a experimentarem e a criarem novas relações e situações que contribuam para a autonomia dos corpos crianças.

Como enuncia Freire:

A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas... A autonomia, como amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade (1996, p.107).

#### **4.4 Caminhando no percurso da casa até a escola: o movimento poético como caminho de produção de conhecimento e integração entre criança e adulto**

Nesse encontro com as crianças, iniciamos em roda, conversando sobre o que lhes tinha sido solicitado no último encontro, no sentido de que observassem o trajeto da casa até a escola. A conversa foi sendo aquecida com perguntas: O que vocês viram? Como era o percurso? Como chegaram até aqui? Quanto tempo levaram? Vieram acompanhadas por quem?

Em seguida, levamos as crianças até o pátio, no andar inferior, mas, ainda dentro da sala, nós as instigamos a observar aquele espaço, sugerindo que caminhassem seguindo as linhas desenhadas no chão pela composição do piso e, depois, no corredor. Ao longo do percurso, realizamos algumas experimentações, como caminhar devagar, rapidamente e com pausas; construímos estátuas, apoiando-nos nas paredes. Ao chegarmos ao pátio, fomos para a área aberta perto da colina, local em que, previamente, havíamos demarcado um grande quadrado com fita crepe. Depois, cada criança escolheu uma cor de giz e lhes foi pedido que desenhassem a sua casa e, em seguida, o trajeto da casa até a escola. Nesse cenário construído pelas crianças, perguntamos: Como podemos caminhar nessa dança? Lançamos algumas proposições para elas investigarem o movimento, primeiramente pelo seu próprio percurso e, depois, interagindo com o percurso dos colegas. Sugerimos caminharem de frente, de costas, de lado, com passos curtos, passos longos, em outras bases de apoio, com o apoio de pés e mãos, mãos e joelhos (engatinhando), passando por diferentes níveis – alto, médio e baixo –, ora devagar, ora rápido, sem esbarrar uns nos outros – algo que era difícil –, com pausas e construindo formas em duplas e grupo; à medida que encontravam outros colegas no percurso, caminhar todos juntos de mãos dadas. Assim, fomos experimentando, brincando e dançando. Essas proposições ora vinham do professor, ora das crianças.

E o que foi observado por nós? Algumas crianças estavam bem atentas às proposições; outras, nem tanto e executavam outros movimentos, trazendo outras possibilidades. Outras paravam e depois retornavam; no momento de seguirem sós, em seu próprio percurso, algumas crianças entravam no percurso de outras e esbarravam no colega. Enfim, nem sempre todas as crianças estavam ao mesmo tempo no mesmo tipo de experimentação, o que, para nós, não era um problema,

pois o que interessava era vê-las de algum modo interagindo e investigando o movimento.

Então, desse modo podemos dizer que se constrói conhecimento a partir da prática dançante?

Sensibilizar-se com o movimento e investigá-lo é um caminho de produção de conhecimento na dança que pode acontecer seja por práticas de improvisação, como já comentado no relato anterior, seja a partir de proposições mais direcionadas, como descrito nesse relato, ou ainda, deixando a experimentação mais aberta, oferecendo apenas um material, um objeto, e mesmo criando uma instalação. Vale ressaltar, que nesse último relato apesar de terem sido feitas proposições mais direcionadas, não significou determinar o percurso da ação corporal e da qualidade de movimento. Por outro lado, podemos também conduzir o movimento, mas que seja uma condução trazendo imagens e estímulos que aguçam novas imagens, ampliando a sensibilidade e percepção para o corpo em movimento. Além disso, não só a criança experimenta e investiga seu corpo em movimento, como também o/a professor/a também participa desse momento.

Lembrando Freire: “exercitamos tanto mais e melhor a nossa capacidade de aprender e de ensinar quanto mais sujeitos e não puros objetos do processo nos façamos” (2016, p.59). Assim, compreendemos e buscamos nos encontros com as crianças caminhos que contribuíam para que elas desvelassem o conhecimento sobre seu corpo em movimento e a relação deste com o entorno. Então, testemunhamos na prática o entendimento de que professor/a e as crianças são sujeitos que conhecem e que criam.

Freire (1996, p.47) também afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção”, podemos compreender essa orientação no contexto da dança com crianças, quando buscamos caminhos diversos que favoreçam a construção de saberes do corpo, do movimento, da dança a partir de propostas que envolvam as crianças aguçando sua curiosidade.

Na experiência relatada, há de se destacar que, ao dançar suas trajetórias, aqueles pequeninos corpos em movimento estavam produzindo conhecimento sobre si, sobre o outro e junto com os outros, seja quando rememoravam o trajeto da casa à escola, seja quando desenhavam, falavam e dançavam seu percurso, interagindo umas com as outras, dando sugestões, manifestando desejos, inquietudes,

questionamentos, dúvidas, alegrias e resistências. Ao mesmo tempo, adquirindo habilidades corporais de equilíbrio, coordenação, noções de espaço, ampliando seu vocabulário de movimentos e se descobrindo.

As crianças necessitam mover o corpo amplamente. Na experiência do movimento, sentem prazer, mobilizam o pensamento, escavam emoções, trazem memórias, ativam o imaginário. Da mesma forma, é importante apreciarem os movimentos das outras crianças, de outros seres vivos, em conexão com elementos da natureza, bem como apreciarem as danças de diferentes culturas, seja na escola ou fora dela.

Dessa forma, como buscamos desenvolver as práticas artísticas por meio da linguagem da dança, esta não acontece pelo enfoque da repetição de movimentos para alcance de domínio técnico, como também não se caminhou no sentido de uma proposta espontaneísta, ou seja, façam o que quiserem, sem qualquer planejamento ou articulação com os componentes da linguagem da dança, com outras linguagens e conhecimentos. Concordamos com o pensamento de Freire:

...estou convencido, na minha prática, de que a espontaneidade, a imaginação livre, a expressividade de si e do mundo na criança; a inventividade, a capacidade de recriar o já criado, para poder assim criar o ainda não criado, não podem, de um lado, ser negadas em nome da instalação de uma cega disciplina intelectual, nem, de outro, estar fora da própria constituição dessa disciplina. (2011, p.67)

Assim, uma proposta de dança que visa o desenvolvimento do potencial criativo das crianças e da criação artística em contexto educativo fundamentada na perspectiva Freireana não prescinde de falta de organização e planejamento. Na verdade, exige um processo constante de busca, abertura e diálogo com a realidade das crianças.

Trago um registro em fotografia do encontro relatado, do momento em que lançamos a proposta para dançar o percurso entre mover e pausar, em duplas ou trios (Figura 8). Em certo momento, um menino escapa da orientação e cria a sua forma sozinho, encantando a professora com sua forma expressiva.

Um menino na escola, em contato com a linguagem da dança, tendo a oportunidade de investigar e expressar seus desejos e sonhos pelos movimentos do corpo. Um menino que tive a oportunidade de reencontrar. Esse menino, chamado Benício, ao ver a foto em nosso encontro remoto comenta: “muito engraçada”, “ela diz que eu sou muito fã de música”.

Segundo Holm (2005, p. 160), “a tarefa criativa brilhante é aquela que faz o aluno pensar para além dos limites dados, ou quebrar as fronteiras”. Assim, nos encontros dançantes, buscava-se criar um campo favorável para experimentação e liberdade do corpo.

Figura 9 – Quem disse que dança é coisa de menina?



Fonte: Arquivo pessoal (2018) .

Avaliamos que as práticas de dança desenvolvidas no projeto buscaram romper com alguns estereótipos, contribuindo para um olhar expandido para a dança na educação infantil. Nesse contexto, todas as crianças tiveram a oportunidade de ter o contato com a linguagem da dança dentro do horário curricular, num processo continuado, não ficando restritos a alguns momentos esporádicos e/ou em função de datas comemorativas.

Creemos que nessa escola o projeto colonizador de corpos não tem sido vitorioso e as práticas de dança, em diálogo com outros saberes e conhecimentos, vêm construindo uma *práxis* educativa, buscando uma formação integral das crianças no sentido da humanização.

Foi a realização dos projetos de dança na EEI-UFRJ que propiciou uma aproximação da pesquisadora com as crianças, a escola e a educação infantil, possibilitando reflexões sobre como a dança, linguagem artística e área de conhecimento podem contribuir para a formação das crianças, na perspectiva da formação de corpos criadores, desde a primeira etapa da educação básica.

Nos passos iniciais, a intenção era buscar uma sistematização dos conteúdos da dança na educação infantil. Tais passos foram dados, ora devagar, ora com pausa, ora correndo, ora não mais com os pés, mas com outras partes do corpo, rastejando, rolando, encontrando outros corpos e se encantando com a força do coletivo produzida no encontro. Desse jeito, como em um impulso dançante que te move e te faz avançar sem saber exatamente que dança será criada, mas com desejo, vontade e aberto ao acontecimento, sensível às experiências vividas, as quais podem até serem narradas através do diálogo verbal ou da escrita, mas não mais vivida com a mesma intensidade, pois a experiência é sempre única, singular e por isso o desejo de buscar sempre novas experiências que te fazem se sentir vivo, capaz e sujeito criador no mundo.

Assim, a intenção pela sistematização foi se perdendo, o que não significou despontencializar o valor e a importância dos conhecimentos do campo da dança para as crianças, mas buscar compreender que esses conhecimentos e o modo como se opera a produção do conhecimento na dança, a partir de um fazer corporal, é uma via de acesso valiosa para potencializar os corpos crianças na produção de suas culturas, ampliando sua capacidade e suas maneiras de dizer e se expressar no mundo.

Então, nos encontros dançantes fomos compreendendo que no contexto da

educação infantil não cabe pensar o processo ensino aprendizagem em dança numa perspectiva conteudista e escolarizante, pelo próprio entendimento do sentido da Educação Infantil. Aquino (2005), nos ajuda nessa reflexão sobre esse olhar da dança na educação infantil ao enunciar que:

A Educação Infantil não tem um caráter instrucional, portanto não há um currículo preestabelecido com conhecimentos e saberes apresentados sob forma de disciplina escolar; mas isso não quer dizer que os saberes das disciplinas não tenham qualquer ponto de contato com a Educação Infantil (p.10).

Logo, compreendemos que é o corpo, é a experiência do corpo em movimento, da condição de um fazer corporal para a produção de conhecimento e relação das crianças com o mundo, bem como da necessidade de viver o corpo como potência expressiva e criativa, que gera esse ponto de contato entre a Dança e a Educação Infantil.

No encontro remoto, na conversa com as crianças, que apresentaremos nos próximos capítulos, dialogamos com as crianças sobre suas memórias das experiências vividas na educação infantil nos encontros dançantes, a partir de uma escuta sensível às suas narrativas verbais e não verbais, nos conduzindo nessa trilha em busca de compreender a partir do ponto de vista das crianças, as relações entre a Dança e a Educação Infantil.



## **5 O QUE EXPRESSAM AS CRIANÇAS SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DANÇANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL?**

(A)Gosto, mês do meu nascimento e mês que retomei o gosto, o sabor pela minha pesquisa de doutorado, quando reencontrei remotamente sete crianças que participaram do projeto de dança realizado entre os anos de 2016 e 2018 na EEI-UFRJ. Em 9 de agosto de 2021, (re)nasci, completei meio século de vida e em 11 de agosto (re)nasce a pesquisa, quando (re)encontro a primeira criança para realizar a conversa como mais um instrumento de produção de dados.

Esse reencontro foi detonador da faísca que me tirou do estado de inércia no qual me encontrava, em contexto pandêmico, e me fez olhar para atrás, enxergar e fertilizar a escrita de um processo vivido e investigado que se constituiu o campo desta pesquisa e que gerou a criação de um estudo do encontro da dança com as crianças. Assim, posso dizer que as crianças, mais uma vez, me deslocaram, me sacudiram, neste caso, a reconstruir o caminho metodológico possível da pesquisa. Nessa ação conecto presente, passado e futuro de diferentes modos e perspectivas, apreciando fotos, vídeos, relendo diário de campo, conversando com teóricos, conversando e dançando remotamente com sete crianças. Desse modo, abrem-se brechas para vasculhar e compreender modos de pensar e fazer danças com crianças na educação infantil.

### **5.1 A Pesquisa que atravessou o contexto de pandemia**

Penso que mais do que produção de dados, foi produção de vidas, pois (re) encontrar crianças em contexto pandêmico, seja por meio dos arquivos, seja por meio de encontro remoto, teve um significado que extrapolou o objetivo da tese, configurando-se como uma experiência ética, estética e política. Os encontros remotos aconteceram entre os meses de agosto e outubro de 2021.

Voltando um pouco no tempo, no projeto inicial, seria realizada uma pesquisa-intervenção ao longo de um ano na EEI-UFRJ, com crianças de quatro e cinco anos, suas/seus professoras/es e estudantes de Dança, que participariam de todo o processo de planejamento, execução e avaliação dos encontros com as crianças. Tal projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da UERJ, conforme

número de parecer CEP 3.712. 659 e já tinham sido formalizados os diálogos com a coordenação da escola para entrada em campo. Com a suspensão de atividades acadêmicas e o isolamento social decretado no boletim oficial da UFRJ, em 16 de março de 2020, em virtude da pandemia da COVID-19, a pesquisa de campo que começaria em duas semanas a partir daquela data foi adiada sem previsão para ser realizada.

Nesse cenário, no que concerne à pesquisa acadêmica, foi um duro golpe, momento de total desequilíbrio. O tapete fora retirado sob meus pés com tanta força e velocidade que meu corpo ficou um longo tempo perdido no espaço, tentando aterrissar. Como pesquisar longe das crianças, sem a vivência de um processo criativo com elas?

A saída para um possível pouso veio no início do ano de 2021, com a ideia de reencontrar as crianças e com elas lembrar as práticas de dança que aconteceram no projeto de dança na EEI entre os anos de 2016 a 2018. Assim, reacendeu em mim o desejo, o sentido e o significado de seguir com a pesquisa.

Nessa ocasião, primeiramente, tive de retomar os diálogos com a coordenação de pesquisa do CAP-UFRJ para organizar os encontros. Embora a pesquisa não fosse realizada no espaço da escola, discursava sobre o projeto realizado ao longo de três anos nessa instituição, sendo importante o vínculo com o colégio, pois eu não tinha o contato das famílias.

Em conversa com ambas as coordenadoras – de pesquisa e do Setor Curricular de Educação Infantil do Colégio de Aplicação da UFRJ (CAP-UFRJ) –, foi acordado que a secretaria da escola localizaria os endereços de e-mail e encaminharia aos responsáveis pelas crianças uma mensagem elaborada por mim.

Nessa mensagem, constavam:

- a) um texto convidando os responsáveis para que seus/suas filhos/as participassem da pesquisa<sup>34</sup>;
- b) um videoconvite, em formato de audiovisual, com minha imagem e voz convidando as crianças para participarem da pesquisa, também com imagens das crianças em atividades realizadas no projeto. O audiovisual tem duração de um minuto e cinco segundos.<sup>35</sup>;

---

<sup>34</sup> Este texto segue em anexo.

<sup>35</sup> O videoconvite está disponível em:

<<https://drive.google.com/file/d/10I7j2gzEj4t55qUJ1Rww3rTEa67-KCSp/view>>.

- c) um formulário elaborado no Googleforms<sup>36</sup>, no qual os responsáveis deveriam manifestar seu consentimento ou sua recusa para participação das crianças na pesquisa; em caso positivo, informar a disponibilidade de dia e horário para os encontros;
- d) o projeto da pesquisa.

Tendo em vista uma pesquisa com crianças, o vídeoconvite foi elaborado voltado para apreciação delas com imagens de nossos encontros dançantes na escola, visando convidá-las para participar da pesquisa por meio de uma comunicação que chegasse melhor a elas.

O convite foi encaminhado para vinte e uma famílias, obtive a resposta positiva de sete. A partir de então, encaminhei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A) e passei a contatá-las pelo WhatsApp para facilitar o diálogo e a marcação dos encontros *on-line*.

A primeira pergunta que veio à tona foi como despertar a memória das crianças. A decisão foi incentivar a conversa com elas a partir da apreciação de fotografias e vídeos dos encontros dos quais participaram e convidá-las para um jogo dançante, objetivando ativar a memória tanto pela imagem, como pela experiência do movimento. Interessava-me instigar narrativas verbais e não verbais.

Para isso, procedi a um mapeamento dos registros em diário de campo, fotografias e vídeos do projeto realizado nos anos de 2016, 2017 e 2018. Selecionei mais fotografias e vídeos do ano de 2018, por ter encontrado mais imagens desse período, embora tivesse usado também alguns registros dos anos anteriores.

Entretanto, havia alguns questionamentos que me inquietavam: Será que aquelas experiências na escola tinham deixado marcas nas crianças tanto como em mim? Como capturar remotamente pistas e rastros das experiências que elas tiveram? Aquelas experiências estavam vivas no corpo delas? São corpos que ainda experimentam o movimento? Destaca-se que eu encontrava as crianças na escola apenas uma vez por semana, o que me causava insegurança, devido ao caminho escolhido. No meio desse “mar de incertezas”, resolvi vestir meu “colete salva-vidas” e enfrentar a travessia.

---

<sup>36</sup> Este formulário segue em anexo e está disponível em:

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdpJa6S\\_GT\\_zsQsVVyMmXnx3ZGfheXAqnPnQfC8D11T8b4g9Q/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdpJa6S_GT_zsQsVVyMmXnx3ZGfheXAqnPnQfC8D11T8b4g9Q/viewform?usp=sf_link)

### 5.1.1 Detalhando os Encontros *on-line*

Nos encontros *on-line*, não seria possível reviver com a mesma intensidade os encontros dançantes presenciais. Seria um encontro por meio de uma tela, cada um em seu espaço, sem a possibilidade do abraço. Entretanto, essa era a forma possível para aquele momento e era importante torná-la significativa para os sujeitos envolvidos.

Destaca-se que as interações nos encontros dançantes presenciais aconteciam de modo principalmente não verbal. Assim, entendi que a conversa aberta (mediada pela apreciação de fotografias e vídeos), possibilitando às crianças apreciarem seus corpos em movimento, como instrumento de produção de dados, deveria acontecer de modo a instigar também diálogos não verbais. Para rememoração dos encontros dançantes, utilizei estratégias, que enuncio como jogo dançante, para as crianças reviverem, na ação corporal, suas lembranças.

Nesse horizonte, pensei em proporcionar um ambiente lúdico e sensível para rememorar e criar, mesmo que restritos ao contexto remoto. Além disso, buscou-se tornar esses encontros uma experiência estética tanto para as crianças como para a pesquisadora.

O primeiro encontro foi planejado para ser realizado em quatro momentos: i) chegada, ii) apreciação das fotografias, iii) jogo dançante, iv) despedida.

- I) Chegança: Momento de se deparar com a imagem da criança e seu responsável na tela, de propiciar a instauração de um ambiente de afeto e acolhimento, bem como de agradecer pela participação na pesquisa. Em seguida, procurar saber se a criança havia assistido ao videoconvite e explicar a proposta da pesquisa. Depois, comentar a presença de duas estudantes de licenciatura em Dança, Yohana e Lívia, que participaram do projeto em 2018 e que colaborariam no apoio técnico. Por último, perguntar se aceitavam participar e se autorizavam a gravação. Já com o encontro sendo gravado, perguntar, para efeito de registro, sobre a concordância na participação da pesquisa.
- II) Apreciação das fotografias: Conversa incentivada pela apreciação de fotografias. Para cada criança, foram selecionadas imagens específicas, com o intuito de acender suas memórias dos encontros dançantes. Na seleção, buscou-se por

imagens contemplando: a) ambientes diferentes, nos quais foram realizados os encontros; b) a experiência do corpo em movimento na relação com diferentes materiais; c) as crianças sozinhas e também em grupo investigando o movimento e interagindo entre elas e com a professora; d) a apresentação de “caminhos encantados” para as famílias. Destaca-se que foram encontradas mais fotografias de algumas crianças do que de outras. Esse fato estava relacionado tanto à presença da criança na escola como ao que chamou a atenção de quem estava fotografando<sup>37</sup>, além da qualidade da imagem.

- III) **Jogo dançante:** momento de convidar a criança para uma experimentação corporal a partir de uma estrutura de jogo, em função de propiciar uma melhor interação e diálogo com elas.
- IV) **Despedida:** Ao final do encontro, indagar se havia alguma pergunta ou dúvida sobre a pesquisa, como também se gostariam de continuar e da possibilidade de se marcar outro encontro. Ao final, agradecer a participação e convidar todos para um abraço virtual.

Observa-se, assim, que não houve uma lista de perguntas pré-elaboradas. A dinâmica da conversa se daria de acordo com o retorno de cada criança ao apreciar as fotografias e ao realizar o jogo dançante. Por meio dessas duas maneiras convidamos as crianças para se ver e rever, ver e rever o outro, apreciar como criavam e experienciavam seus corpos em movimento no contexto dos encontros dançantes na escola, na educação infantil.

O segundo encontro individual com cada criança aconteceu a partir da avaliação do primeiro. Nele, a conversa foi incentivada a partir da apreciação de fragmentos de imagens em vídeo das práticas dançantes das quais participaram. Todos os encontros foram gravados, capturando-se som e imagem, que, posteriormente, foram transcritos, de modo a serem analisados.

Tendo em vista o formato do encontro e a riqueza de detalhes e singularidades que cada (re)encontro gerou de reflexões importantes para a pesquisa, bem como a intenção de marcar a participação de cada criança, com suas particularidades, ritmos e diferenças, consideramos pertinente na escrita da pesquisa trazer momentos de como aconteceu o encontro com cada criança.

Desse modo, no encontro individual, capturei as falas e situações que me

---

<sup>37</sup> O grupo de estudantes da Licenciatura em Dança da UFRJ, que participou do projeto “Criando danças com crianças na educação infantil”, apresentado no terceiro capítulo.

tocaram seja pela estranheza, seja pela surpresa, seja pelos questionamentos em suas falas e mesmo pela reação e modo como aconteceram os jogos dançantes, além disso, as lembranças comuns e diferentes que tiveram. Embora tenha organizado uma ideia central para o jogo, que nomeei Movimento, Pausa e Apreciação (MPA), aconteceu de modo particular em cada encontro, de acordo com o entendimento, percepção, interesse e sugestão de cada criança, propiciando discussões específicas.

Devido à quantidade de material e dificuldade de trazer para a tese diversos assuntos, a decisão foi elencar e refletir sobre os elementos sensíveis à dança que emergiram com mais destaque na conversa com cada criança, produzindo mais dados para reflexão sobre modos de pensar e fazer danças com crianças na escola.

No encontro em grupo, das falas/situações que emergiram na conversa consideramos relevante discutir dois aspectos: questionamentos sobre a ética da pesquisa com crianças e caminhos para a composição coreográfica.

Assim, buscamos potencializar “as vozes” das crianças na pesquisa, entrelaçando os saberes das crianças e os saberes da dança, reafirmando o reconhecimento dos corpos crianças, sujeitos de conhecimentos, criativos e produtores de cultura.

Para assegurar fidelidade às formas como aconteceu a interlocução entre pesquisadora e criança e como narraram suas experiências dançantes, além da transcrição de fragmentos de falas, gestos e movimentos, consideramos fundamental dar visibilidade, por meio de fotografias, à potência expressiva e comunicativa de seus corpos em movimento, trazendo rastros desse acontecimento e produzindo outras leituras.

É de extrema relevância a expressividade do corpo em movimento para essa pesquisa, por isso a imagem por meio de fotografia visa contribuir para a defesa desta tese, que reivindica outros olhares para a experiência do movimento, fundamental na linguagem artística da dança, bem como para a linguagem da criança.

Uma questão que inquietou ao longo da pesquisa foi: como as palavras vão dar conta do que acontece no encontro dançante, entre professores e crianças na escola? O que vivemos nos encontros dançantes tem um limite, que a palavra, o texto, não alcançam, então, consideramos que a imagem em fotografia é uma linguagem que pode contribuir para aproximar o leitor da experiência dançante.

Contudo, sabemos que a imagem em fotografia e vídeo não dão conta da dimensão do acontecimento da dança, mas podem trazer outras percepções, proporcionar ao leitor outras leituras e quem sabe, ainda, fazer o leitor dançar.

Na dança, diferente de outras artes, não temos como recorrer novamente à imagem, pois as imagens criadas pelo corpo em movimento são efêmeras, nascem e morrem ao mesmo tempo. O movimento é efêmero, irrepitível, na dança. Como enuncia Katz “é da qualidade do movimento morrer a cada vez que nasce” (1994, p.58). Por mais que se repita, será sempre outro. O que se passa na sutileza de um corpo que dança escapa à escrita e à oralidade.

Compreendemos que as imagens não só ilustram a pesquisa, mas podem fazer pensar sobre ela, ou mesmo considerar como enuncia Saiman (2012) as “imagens podem pensar”. O referido autor traz a seguinte orientação sobre como se relacionar com as imagens: “Não é possível pensar a imagem se não a situarmos no sistema, no qual ela está conectada: nosso cérebro, o contexto, a própria imagem, aquele que a fez, aquele que a contempla, num tempo e num espaço histórico e a-históricos” (2012, p.34).

Logo, a pesquisadora ao escolher as imagens, levou em consideração essa rede de relações que dá sentido à imagem para esta pesquisa, bem como convidamos os leitores a adentrarem nesse sistema de relações produzindo novos sentidos e olhares.

Nesta pesquisa nos referimos às crianças pelos seus próprios nomes, não usando pseudônimo. Essa decisão foi tomada com base no referencial teórico que afirma e reconhece as crianças como atores sociais e produtores de cultura, bem como compartilhada e definida com as crianças e seus responsáveis. No grupo de sete crianças, cinco delas e responsáveis autorizaram colocar seus primeiros nomes, uma escolheu seu apelido e outra seu nome composto, justificando que era dessa forma que era chamada e conhecida na escola para diferenciar de outras duas crianças que tinham o mesmo nome.

Muitos/as pesquisadores/as decidem pelo anonimato das crianças como forma de proteção, especialmente quando seus relatos trazem denúncias de pessoas e espaços institucionais ou não, podendo gerar retaliação para elas e colocar suas vidas em risco, incorrendo na necessidade do anonimato ou pensar outros modos de abordar sua identidade, como também suas imagens e fontes. (KRAMER, 2002). No caso desta pesquisa que valoriza a potência dos corpos

crianças por meio da linguagem poética da dança, a escolha foi amplificar suas “vozes” como possibilidade dos adultos apreciarem seus corpos em movimento. Desse modo, considerou-se importante revelar a autoria de suas falas, gestos, movimentos e desenhos. Porém, com a devida autorização não só dos responsáveis como também das crianças.

## 5.2 Os encontros com as crianças na tela

Neste tópico trago o relato do contato com cada criança por meio da tela, apontando e refletindo sobre elementos sensíveis à dança que emergiram na conversa capturando rastros das experiências que vivemos nos projetos de dança na escola presencialmente.

*LEMBRAR...*

*Eu lembro, não lembro, mais ou menos, nada, nada...*

*Um passeio no tempo e no espaço*

*Vou estando aqui.*

*Um passeio diferente.*

*Pode ser bom e/ou ruim.*

*O corpo acorda*

*Vai mudando*

*Pele*

*Tônus*

*Olhar*

*Tom da voz*

*Pistas vão surgindo das experiências vividas, das lembranças que ficaram.*

*O coração faz pensar, faz mover, faz sentir.*

*Só não vê quem não quer.*

*Escondido, mas presente.*

*De lá para cá, de cá para lá...*

*Movimentos, memórias, afetos... vidas.*



Figura 10 – Encontros poéticos com cada criança na tela.



Fonte: Arquivo pessoal (2021).

### 5.2.1 Encontro com Ágatha: A experiência do movimento como caminho de produção de conhecimento e afetos.

“Eu ainda me equilíbrio. E ainda faço melhor”. “Ahnn, lá tinha aquela flor que a gente assoprava e saía tudo”.

Dia 11 de agosto de 2021, dia do (re)encontro com Ágatha, a primeira criança com quem conversei remotamente. Assim que nos vimos na tela foi momento de alegria e acolhimento de ambas as partes. Ela apareceu agarrada com a boneca “Peppa Pig” nos braços. Seu sorriso era o mesmo de três anos atrás, mas seu tamanho, já era outro e ela fez questão de mostrar como cresceu se afastando do celular para revelar sua altura, dos pés até a cabeça. Se na relação entre essas partes, temos uma medida da altura, não buscava no encontro com Ágatha nenhum tipo de medida de suas lembranças das práticas dançantes, mas rastros dessas experiências em suas narrativas. Para isso, precisava me colocar ao seu lado, como acontecia nas práticas dançantes. Mesmo num contexto de pesquisa, não podia prescindir de me colocar lado a lado, numa conversa interessante tanto para mim como para ela. Percebo como é importante se colocar lado a lado em um encontro dançante, para que ele realmente aconteça. Reconheço esse como um princípio sensível para o acontecimento de um encontro em dança.

Após o momento inicial de falas afetivas e cumprindo o ritual de chegada, a mãe falou que ficaria em outro espaço e se fosse preciso voltaria, deixando Ágatha sozinha comigo na tela. Assim, segui com o momento de apreciação das fotos, conforme o planejamento, disponível para o que pudesse acontecer e aconteceram momentos inusitados.

Logo na primeira foto que mostrei, a lembrança foi das amigas, falou o nome de quatro meninas que estavam com ela na imagem. Sobre a proposta de movimento que estávamos fazendo ela não comentou e já nessa primeira foto levantou e disse que iria pegar uma coisa e voltou com outro bicho de pelúcia, agora era uma vaca.

Mostrei outra foto, que aparecia mais o pátio da escola e ela entusiasmada chama a mãe para ver. Perguntei o que estávamos fazendo e ela disse:

Ágatha: brincando de carrinho.

Patrícia: E nessa foto onde você está?

Ágatha: A gente estava lá na “colina”.

Patrícia: Você gostava de ir para a colina?

Ágatha: Ahnn, lá tinha aquela flor que a gente assoprava e saía tudo.

Ágatha estava falando da flor dente-de-leão, uma flor que ao soprar suas pétalas, elas se espalham com o vento. Assoprar a flor era uma brincadeira que mobilizava muito as crianças na colina, uma brincadeira que aguçava seus imaginários. Ao segurar a flor, olhar para ela e transferir o ar de um corpo para outro, o que vai junto? O que fica? O que se transforma? O que forma? O que esse gesto de assoprar uma flor provocava nas crianças?

É muito interessante observar o encantamento das crianças com essa “flor que assopra e sai tudo”. Uma flor carregada de simbolismos positivos, tendo como significado liberdade, esperança, amor. Essa lembrança tocou forte meu coração. Liberdade: liberdade de mover o corpo não é o que as crianças reivindicam na escola, em casa, na rua? Ágatha em nosso encontro, ainda manifesta seu desejo de se expressar e se comunicar com liberdade com/pelo corpo. O encontro com Ágatha e sua lembrança da flor dente de leão trouxe esperança de encontros potentes, bem como convocou a pesquisadora sobre a responsabilidade de uma pesquisa que olhe para as crianças e sua infância considerando e defendendo o valor da liberdade de mover o corpo como potência de aprendizagem, de vida, de criação.

Ao longo da conversa Ágatha mostrou o interesse de mostrar alguns movimentos e formas corporais que viu nas fotos e sempre falava, “ainda faço melhor”. Seguem alguns trechos:

Ágatha: Tia agora você não sabe o que eu faço.

Patrícia: O quê? Mostra!

Ela levanta e faz uma forma de abertura das pernas indo até o chão em quarta e depois em segunda posição<sup>38</sup>.

...

Ágatha: Tia estou correndo mais rápido ainda.

Patrícia: É que legal!

Ágatha: Olha o tamanho do meu chinelo agora! E mostra o chinelo.

Falamos sobre o pé, o chinelo....

...

---

<sup>38</sup> A segunda posição é quando as pernas estão afastadas lateralmente, no plano frontal. A quarta posição é quando uma perna está na frente e outra atrás, no plano sagital.

Quando viu uma foto que estava em situação de equilíbrio, só com um pé no chão falou:

Ágatha: Ainda me equilíbrio e faço melhor!

Essas narrativas trazem referências da percepção do seu corpo, o orgulho de Ágatha de mostrar suas habilidades de equilíbrio e flexibilidade na realização de movimentos e formas corporais, os quais são alguns elementos sensíveis à dança. Olhar, tocar, mover as partes do corpo e mover o corpo como um todo por meio de corridas, saltos, voltas, fazem parte da experiência dançante. Ágatha me mostra essas habilidades como o conhecimento corporal adquirido. Sim! Conhecimento das possibilidades do corpo que ainda quer dançar.

Em certo momento Ágatha falou:

Ágatha: Tia você precisa ver.

Patrícia: O quê?

Pegou uma bolsa e começou a tirar vários objetos de dentro dela e comentar sobre cada um deles. A mãe interfere e tenta pegar a bolsa e diz “a tia precisa conversar com você”. Eu falei para mãe que estava tudo bem.

Mãe da Ágatha: Ela é super difícil de sentar para ficar no vídeo, as aulas on-line, ela não consegue ficar muito tempo parada e ela foge um pouco dos assuntos.

Que assuntos interessam às crianças? O interesse da pesquisadora era conversar sobre as fotos, mas Ágatha queria mostrar seu contexto de vida, que movimentos e formas sabe fazer, seus brinquedos, seus objetos, seus animais de estimação. A partir do desejo da Ágatha procurei dialogar e buscar brechas para trazer as memórias das experiências dançantes.

É importante destacar esse contexto difícil de aulas on-line, em que muitas crianças se desligaram da escola, por falta de equipamento e acesso a internet, também por dificuldade dos responsáveis em acompanharem as crianças. Ágatha, embora tenha conseguido assistir às aulas on-line, teve muita dificuldade, como falou a mãe, para se adaptar nesse formato. Quantas crianças não tiveram a mesma dificuldade? O processo ensino-aprendizagem nas telas foi um desafio tanto para as crianças como para os adultos. Ficar sentado por muito tempo e sem interação direta com outras crianças e com o/a professor/a parecia uma tortura para as crianças. Esse comportamento e postura foram exigidos das crianças nas aulas on-line. Mas será que essa exigência não vinha também acontecendo mesmo presencialmente e o contexto virtual apenas alargou ainda mais essa situação?

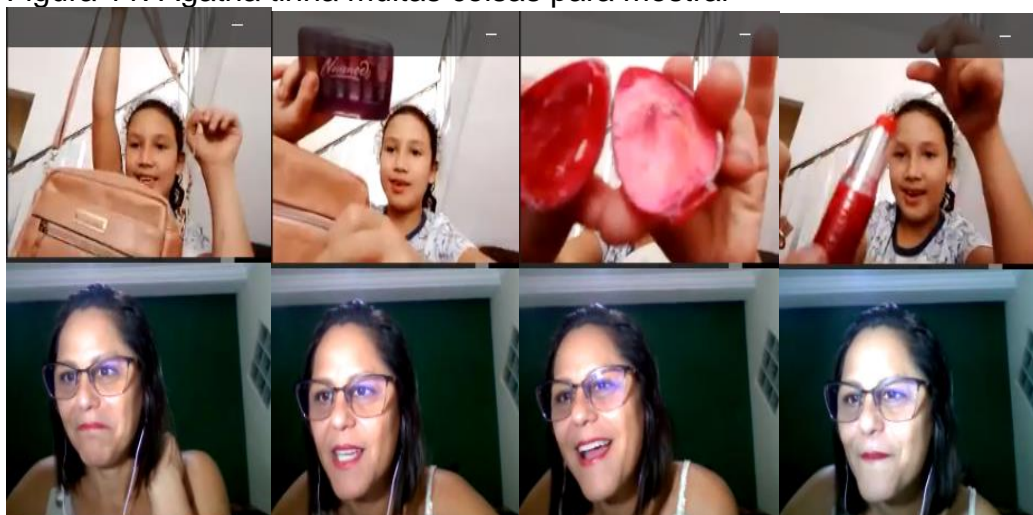
Penso que essa contenção do movimento é algo que deve ser repensado pelos/as educadores/as não só no contexto da Educação Infantil, mas também nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Como comenta Sayão (2008) no processo de aprendizagem não precisa parar os corpos dos adultos e nem das crianças. Sobre as crianças, afirma:

[...] a privação do movimento e a impossibilidade de se expressarem através dos gestos, dos ritmos e das linguagens corporais já esquecidas por nós, adultos, constitui grave violência. Por sorte, elas resistem e aí reside a possibilidade de imaginarmos que “as estátuas pensantes” de Elias podem se transformar em sujeitos por inteiro (p.104).

Os corpos crianças em movimento incomodam os adultos em diferentes contextos. Penso que ainda é muito difícil para os adultos na escola compreenderem a necessidade e importância do movimento para os corpos crianças e que na experiência do movimento a troca e o saber acontecem com/pelo/no corpo sem dicotomizar a experiência sensível e inteligível. Para a dança, arte do corpo e do movimento, o caminho de como se opera a produção de conhecimento na prática, via um fazer corporal, vai ao encontro das crianças. Compreendo que essa seja uma contribuição do campo da Dança, em especial no que se refere a novos modos de enxergar o processo ensino-aprendizagem.

Figura 11: Ágatha tinha muitas coisas para mostrar



Fonte: Arquivo pessoal (2021)

Destaco nesse encontro o esforço de Ágatha em buscar lembranças das atividades realizadas. Ao ver outras fotos, comenta:

Ágatha: Não lembro dessa... Não lembro também... Não lembro, difícil... hummm.

Embora Ágatha tenha verbalizado muito pouco como foram os encontros dançantes em palavras, seu corpo revela o que ela viveu na dança, teve interesse em mostrar movimentos e formas que conseguia realizar, bem como espontaneidade e disponibilidade para se expressar por gestos e movimentos. Ressalto que Ágatha tinha 4 anos no último ano que desenvolvemos o projeto na escola. Mas quando mostrei uma foto do dia da apresentação, em que realizamos o roteiro “Caminhos encantados”, ela deu um grito!

Ágatha: Ai! Eu lembro, eu acho que eu lembro. Eu acho que é do boi.

Eu cantei um trecho da música do Luiz Gonzaga, que foi utilizada na apresentação e ela responde entusiasmada:

Ágatha: É essa aí.

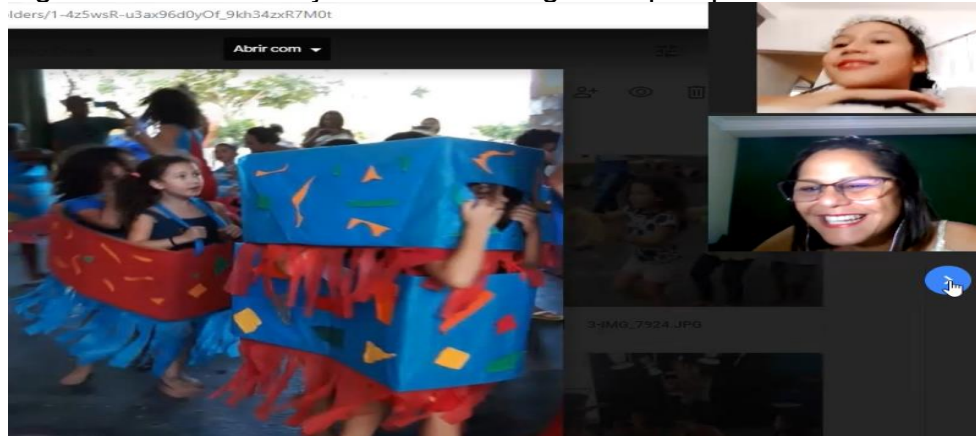
Patrícia: Você lembra que foi uma apresentação que a gente fez para as famílias? E você gostou de fazer essa apresentação?

Ágatha: Yes!

Patrícia: Como foi participar dessa apresentação? Você ficava com vergonha?

Ágatha: Tenho até hoje. Por causa que tem muita gente e isso me deixa nervosa.

Figura 12: A lembrança do boi e a alegria da pesquisadora



Fonte: Arquivo pessoal (2021)

A apresentação é um elemento da dança que pode acontecer em diferentes formatos. Segundo Marques (1999), faz parte dos textos da dança e compreende improvisação, composição e repertórios. Na experiência de caminhos encantados realizamos uma composição como um roteiro coreográfico com abertura para improvisação de gestos e movimentos.

Após passar todas as fotos, segui para a segunda etapa do planejamento, o

jogo dançante. Como Ágatha tinha mostrado vários objetos surgiu no momento, a ideia de realizar uma dança com objeto. Lancei a proposta e ela gostou. Então, pedi que escolhesse um objeto entre os que ela tinha mostrado: a Peppa, a vaca, a bolsa. Nesse momento, aconteceu uma situação que me deixou embaraçada.

Ágatha: Eu aceito. Tem outro objeto, mas a minha mãe não deixa eu pegar para descer. Pera aí que eu vou te mostrar. Sabe, é diferente. Não tem uma luz, uma luz normal”. – em seguida foi para outro cômodo e no deslocamento explica – Agora tem essa lâmpada que a gente bota ali em cima e depois pode escolher qualquer cor nesse botão. Deixa eu ver se eu consigo botar.

Fiquei tensa nessa hora, pois ela foi para outro cômodo, o quarto, e tentou colocar uma lâmpada no teto, para isso subiu no guarda-roupa. Embora tenha demonstrado desenvoltura e habilidade, eu fiquei preocupada com a possibilidade dela cair.

Patrícia: Essa lâmpada pode quebrar. Deixa para outra hora quando você tiver com seu pai e sua mãe.

Ágatha: Não, a lâmpada é minha.

Patrícia: Você está em cima de quê? Não vai cair daí?

Ágatha: Não!

Patrícia: Você sempre faz isso? Vê se está bem encaixada para não cair.

Ágatha, eu fico preocupada de você cair daí.

(Meu coração acelerou, mas tentei manter a calma. Do outro lado da tela eu não tinha como apoiá-la para realizar a ação).

Ágatha: Eu vou colocar outro dia que a gente fizer outra aula.

Patrícia: Isso! Coloca outro dia que aí você já prepara e pede para alguém colocar para você.

Ágatha: Porque eu tenho que botar com a escada. É difícil.

Nas práticas dançantes colocar o corpo em situações de desafio, não era um problema, o que exigia mais atenção e apoio para evitar acidentes, mas naquele contexto de tela não era possível. O cuidar não significa impedimento para colocar o corpo à prova, para se arriscar e experimentar, mas envolve apoio e proteção em situações iminentes de perigo. A dança, como forma de expressão e comunicação, exercita o corpo em risco em muitos sentidos. O movimento transforma o espaço que responde a ele. Nessa troca corremos o risco da exposição ao que pode retornar como afeto produzido da ação do próprio corpo. Uma queda, um riso, um

toque, um olhar, tudo pode ser resposta às ações do corpo em dança. Exercício de vida, pois é sempre transformador.

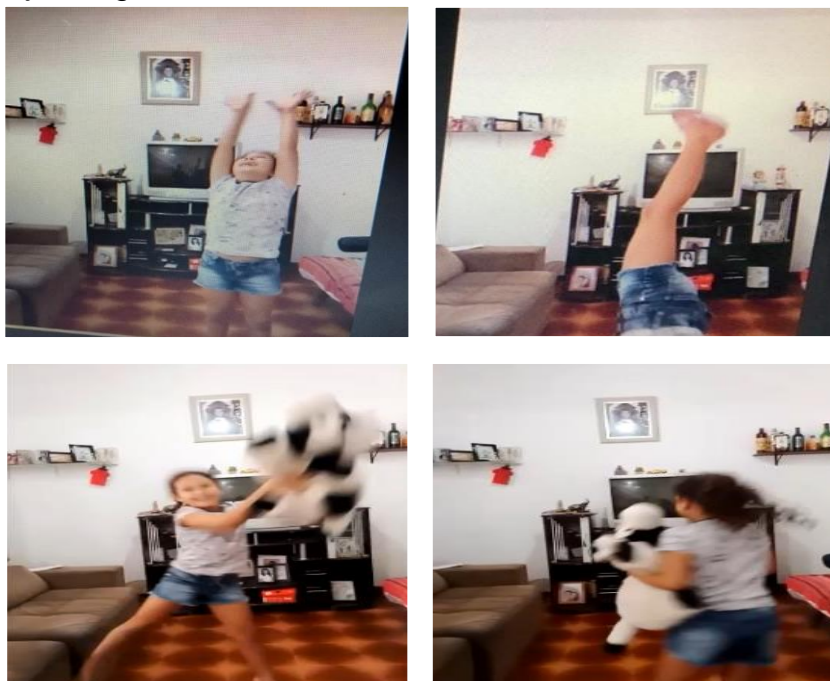
Esse trecho revela um pouco do que foi o encontro com Ágatha, uma criança de 7 anos pela tela. Ela circulou pelos cômodos e a sensação que tive era que ela segurava na minha mão e me levava para conhecer a sua casa, lado a lado. Parecia desejar me atualizar sobre sua vida. É certo que entrei na privacidade da família por meio do encontro remoto e naquele momento fiquei pensando para onde essa pesquisa de campo poderia me levar.

As crianças têm muito para nos contar e assim fazem quando permitimos. As crianças estão no mundo, vivendo, se emocionando, indagando e se transformando. Assim, não parecia que estávamos tanto tempo sem nos ver, pois ela ficou bem à vontade. Também pensei que as práticas dançantes podem favorecer essa intimidade entre corpo criança e corpo adulto. Intimidade fundamental na construção de um processo de formação no ambiente escolar.

Convidei Ágatha para fazer sua dança com o objeto. Ela escolheu a vaca. Enquanto eu colocava a música, Baianá, do grupo Barbatuques, e a mãe posicionava a câmera, ela já estava dançando. Ela girou, jogou a vaca para cima e pegou várias vezes, também dançou agarrada com o bicho de pelúcia e explorou movimentos na base de pé. Embora o espaço fosse pequeno, seus movimentos eram amplos, rápidos, entre suave e forte e num fluxo contínuo. Elementos que compõe uma dança criativa, que poderiam integrar muitos momentos dos nossos encontros dançantes no espaço da escola.



Figura 13: Dançando com o objeto. Lança os braços, a perna, o objeto e gira com ele.



Fonte: Arquivo pessoal (2021).

Após um período de apreciação de sua dança, eu aplaudi e disse que iria propor um novo desafio. Ágatha fez uma expressão muito engraçada e curiosa. A proposição foi um jogo dançante que denominei “movimento, pausa e apreciação” (MPA): quando uma pessoa dança, a outra aprecia, quando ela pausa, é hora da outra começar e assim segue o jogo. É preciso atenção para manter o fluxo do movimento e diálogo entre os corpos.

Eu comecei o jogo e ela apreciou e sorriu muito quando eu dancei. Ela compreendeu bem o jogo. Embora durante nossa conversa ela tenha se mostrado dispersa, no jogo ela conseguiu focar, apreciar e esperar o momento para dançar. A pausa e a atenção para a possibilidade da ação são elementos significativos na dança. Em coletivo, esses elementos propiciam a interação entre os corpos e a brincadeira se instaura nesse jogo de liberação e de retenção dos gestos.

Eu me diverti muito dançando com Ágatha. Foi um momento muito potente, prazeroso, alegre, que despertou minhas memórias e acredito que também as memórias dela. Dançar com as crianças era algo que acontecia sempre em nossos encontros, então considero que foi valioso tanto para mim como para ela. A disponibilidade para dançarmos em grupo é algo que integra a experiência de um corpo em estado livre de criação.

Após esse jogo dançante, eu pedi para ela esfregar as mãos, depois passar no rosto e colocar sobre o peito para sentir a batida do coração. Ágatha disse que estava batendo forte e pediu também para que sua mãe tocasse nela. Aproveitei e pedi para Ágatha colocar também a sua mão no peito da mãe e sentir como batia o coração dela. Ela disse que não sentiu. A mãe falou: “Então morri”. Ela rapidamente agarrou a mãe e começou a beijá-la. Foi muito especial, um momento de carinho e afeto que eu pude observar na tela. Perceber os estados do corpo e suas alterações são elementos que auxiliam nos processos formativos tanto de crianças como de adultos. Sentir a vida que pulsa dentro e fora do corpo pode ser um caminho sensível para desencadear processos de transformação.

Caminhando para finalizar o encontro, comentei que tinha gostado muito de revê-la, conversar e dançar com ela. Perguntei se ela gostou. Ela moveu a cabeça e respondeu rindo mostrando os dois polegares: “Yes”, “yes”. Então, perguntei se podia marcar outro dia e ela disse que sim.

Já tínhamos nos despedido, mas no último minuto ela saiu correndo, com o celular na mão e falou “pera aí” e foi para o quintal para mostrar sua cadelinha, algo que já tinha mostrado o interesse em fazer, mas na ocasião a mãe não tinha deixado. Ela se dirigiu ao bichinho e falou:

Ágatha: 3, 2, 1, Neve olha para mim.

Posicionou bem a câmera e também falou comigo:

Ágatha: “Pode dar tchau para a Neve”.

Naquele momento foi ela que sugeriu uma interação da pesquisadora-professora com seu bichinho, invertendo os papéis. Foi assim que terminamos o encontro. Olhei para o relógio, para saber a duração do encontro, que marcava 0:54:05.

Podemos dizer que Ágatha não parou, foram poucos os momentos em que ela ficou focada em apreciar as fotos e conversar sobre o que lembrava. O tempo da criança não é o tempo da pesquisadora. Como mediar? E as perguntas que saltaram para mim naquele momento pandêmico: Como foi para as crianças assistirem às aulas on-line? Como a escola enxerga as aprendizagens a partir do fazer corporal? Como pensar uma prática pedagógica que inclua o movimento?

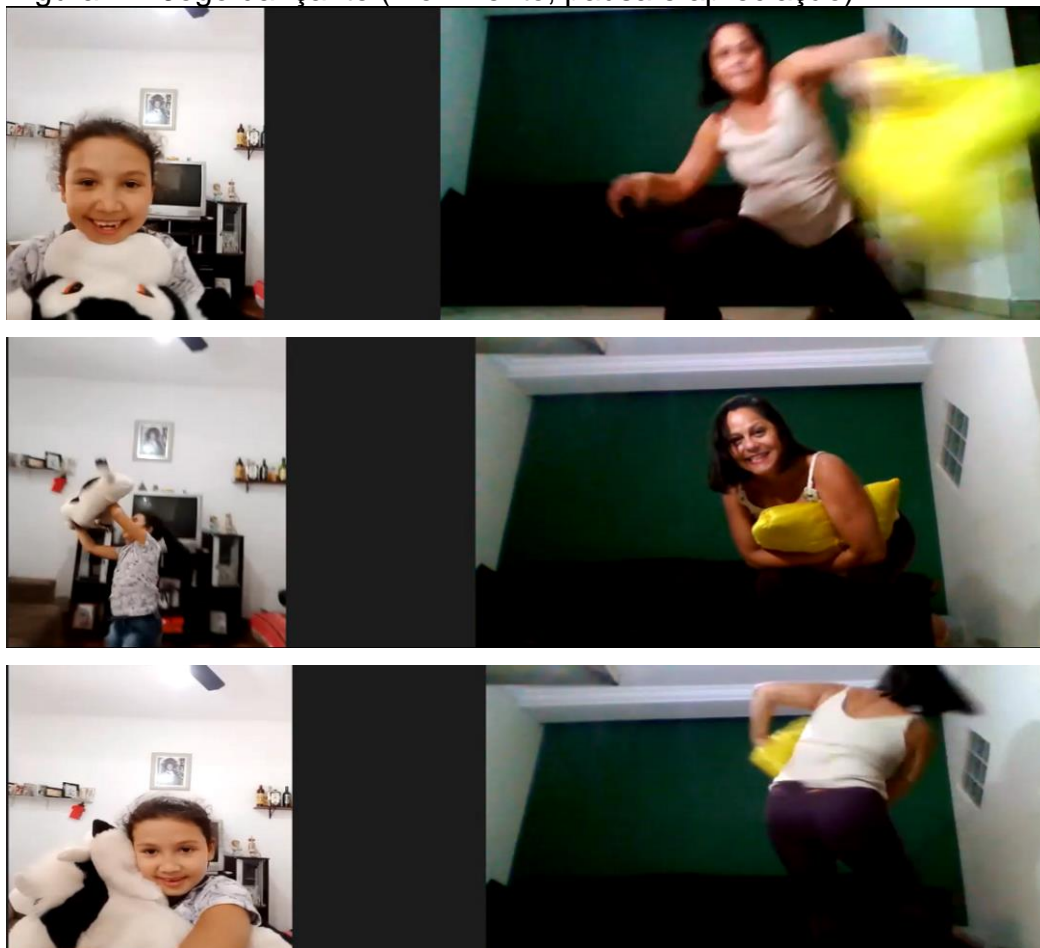
As crianças gritam pela necessidade de mover o corpo. Na educação infantil ainda observamos maior permissão para o movimento. Embora, em muitas escolas de educação infantil essa possibilidade venha junto com controle e contenção dos

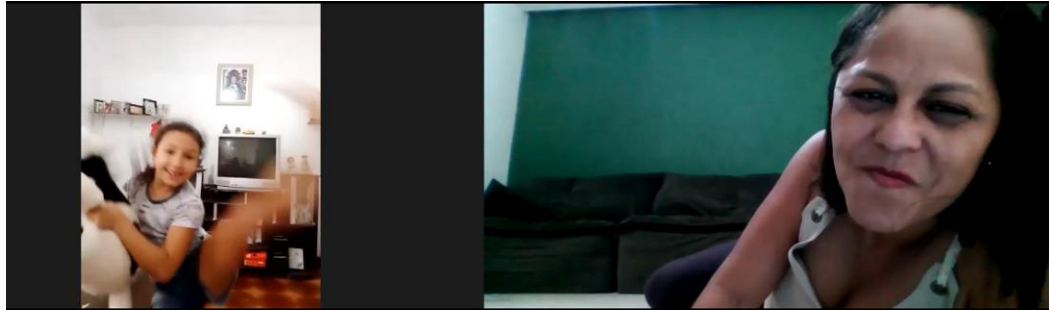
corpos. Já no ensino fundamental observamos um corte abrupto da relação da criança com o movimento, ficando restrita muitas vezes ao recreio e a aula de Educação Física.

Após esse primeiro encontro, devido à lembrança da Ágatha sobre a apresentação que realizamos, avalei que nos demais encontros eu deveria mostrar primeiro fotos desse momento. Como foi o último encontro com as crianças na escola, talvez fosse um ponto de partida para trazer as lembranças.

Embora Ágatha tenha trazido poucas narrativas verbais de lembranças de experiências dançantes na escola, as suas narrativas com o corpo em movimento revelaram quanto daquelas experiências estavam vivas e falavam muito do seu modo de ser e se comunicar.

Figura 14: Jogo dançante (movimento, pausa e apreciação)





Fonte: Arquivo pessoal (2021).

### 5.2.2 Encontro com Clara. A experiência do movimento e as reivindicações que ecoam no espaço expandido.

“Tristemente estou no terceiro ano e na minha escola não tem dança”

No dia 11 de agosto, logo após a conversa com Ágatha, encontrei Clara. Embora já tivesse passado a emoção do primeiríssimo encontro, era sempre uma grande expectativa o (re)encontro com cada criança. Clara frequentou o projeto de dança na escola durante três anos consecutivos, de 2016 a 2018. Na entrevista-conversa ela estava com nove anos e narra sua experiência quando tinha quatro, cinco e seis anos.

Clara parecia estar na sala da sua casa, utilizou como equipamento um computador, participou da conversa sozinha, sua mãe esteve no início do encontro e depois permaneceu em outro cômodo da casa. Clara estava com cabelo quase todo solto, preso apenas na parte de cima, com uma blusa vermelha que tinha uma estampa com formato de coração na altura do peito com a imagem da família. Estava com um short azul da atual escola. Clara disse que a foto da família tinha sido tirada na época que estava na educação infantil.

A primeira imagem na tela é sempre impactante. Eu encontrei Clara e sua mãe com sorrisos no rosto, receptivas e afetivas para participarem da pesquisa. Fiz o ritual de chegada perguntando se Clara tinha visto o vídeo do convite da pesquisa e, como não tinha, eu aguardei ela assistir. Depois reforcei o objetivo da pesquisa já revelado no vídeo e perguntei se aceitavam participar. Ela e a mãe disseram que sim. Depois falei da presença de Yohana no apoio técnico e se podia gravar. Logo após eu ter falado da pesquisa, Clara comentou: “tristemente estou no terceiro ano e na minha escola não tem dança”.

Foi uma surpresa ouvir logo no início do nosso encontro essa fala de Clara com tom de reivindicação. Nesse momento, eu ainda não estava gravando e ao começar a gravar perguntei se ela podia falar novamente o que tinha comentado sobre o terceiro ano e prontamente ela repetiu. Depois disse o nome da escola que está estudando e que fica perto da sua casa, era só atravessar a rua.

Logo no início do compartilhamento das fotos, o segundo momento planejado para o encontro, ocorreu um problema técnico com o computador da Yohana, então, diferente do planejado, eu fui conversando e fazendo algumas perguntas sem correlação com as fotos, enquanto a parte técnica era resolvida. Transcrevo alguns momentos:

Patrícia: Você tem alguma lembrança do que você gostava de fazer, de algum movimento nos encontros de dança?

Clara: Lembrar eu não lembro de nada não. Eu vi agora no vídeo que eu amava ficar fazendo estrelinha, do nada.

(Ela estava sentada na cadeira com a mão perto do rosto e logo levantou com a intenção de mostrar a “estrelinha”, chegou a fazer uma ligeira inclinação da coluna e elevou os braços, depois desistiu, voltou a sentar e falou).

Clara: só não vou fazer aqui dentro, se não vou derrubar tudo.

Patrícia: Você lembra onde a gente fazia nossos encontros de dança?

Clara: No pátio. É uma injustiça o nosso parquinho estar interditado e a gente não poder usar o dos bebês, uma injustiça.

(na sua fala movimentou o braço direito destacando o dedo indicador, seguido de uma palma, revelando na voz e no movimento a reivindicação por espaço).

Patrícia: Então, vocês ficaram com menos espaço para brincar...

Teve um momento que ela perguntou:

Clara: Você já fez a entrevista com a Manu Vitória? (continuava sentada e estava com as mãos no cabelo)

Patrícia: Não, não fiz não. Da sua turma você é a primeira que eu faço.

Clara: Há... entendi.

(Olhou para baixo, numa direção em diagonal)

Nesse primeiro momento Clara revela um corpo falante, ativo e interativo que vai se revelando cada vez mais na conversa, por meio da voz, das expressões faciais, posturas, gestos e movimentos. Ela traz referenciais relacionados ao corpo-movimento-espaço em suas lembranças, denotando possibilidades e

impossibilidades, seja do passado, seja no momento atual, como: a restrição em mostrar a estrelinha no espaço da sala de sua casa, a lembrança de que fazíamos práticas de dança no pátio da escola, a reivindicação do espaço que foi reduzido para brincar, devido à interdição do pátio, interferindo na interação entre as crianças.

Assim, destaco o espaço como o primeiro elemento sensível à dança em nossa conversa. O movimento acontece na relação da parte do corpo e do corpo como um todo no espaço, podendo exigir expansão e/ou fechamento na sua realização, envolvendo níveis, planos, direções, sentidos, profundidade, etc. Que possibilidades de movimentos podemos fazer no espaço restrito da casa? Como seria dançar em cima de um muro, debaixo da cama ou num quintal amplo? Pela experiência dançante podemos observar que o espaço interfere na relação corpo em movimento, assim como o corpo em movimento interfere no espaço.

Depois dessa breve conversa relatada, Clara conseguiu compartilhar as fotos e seguimos conversando e apreciando as mesmas. Assim que ela viu a primeira foto falou:

Clara: Eu com um “topizinho”, né. Improvisado, top improvisado. Eu cismava de botar saia como top. Eu cismava. (Estava sentada e falou sorrindo)

Patrícia: Você lembra desse dia?

Clara: Nossa, eu lembro! (Ainda sentada, falou com entusiasmo)

Patrícia: Foi dia de quê?

Clara: De sair andando nas pegadas sem pisar no plástico bolha.

(Colocou as mãos no queixo, diminuiu a abertura dos olhos, buscando trazer as lembranças).

Patrícia: Lembra que a gente fez uma apresentação para as famílias?

Clara: É verdade! Eu lembro desse top azul quando eu estava na apresentação. Minha mãe ficou assim: Clara, por que está com isso? Não ficou mãe? Eu falei: mãe, é estilo, falei assim. (Ela falou e olhou para o lado, a mãe não apareceu na tela, mas parecia que estava por perto).

Lembro que na época não determinamos a roupa que tinham que vestir, apenas definimos as cores, deixando cada criança resolver com a família com que roupa participaria da apresentação.

Nessa fala, sobre sua relação com a roupa Clara mostra como experimentava e ousava. Fazer da saia uma blusa, modificar a utilização habitual e padrão não pode ser olhado como proposição criativa da criança? Penso que é importante

enxergar nas práticas pedagógicas as iniciativas das crianças e alimentar suas proposições.

A relação com a vestimenta pode ser um mote interessante para as crianças criarem suas próprias roupas nos encontros dançantes, como nas apresentações. Também como mote para experimentação criativa do corpo em movimento, como por exemplo: dançar com calças compridas nos braços, saia na cabeça, meias nas mãos, brincar e explorar diversas possibilidades, deixando a imaginação conduzir a experimentação. Assim, fazer uma leitura das ações criativas das crianças nas vivências que tiveram, também pode ser caminho para repensar as práticas pedagógicas trazendo novas ideias.

Em outra foto perguntei para Clara se ela lembrava da música que cantávamos e dançávamos naquele momento capturado. Ela se levantou para cantar uma música, que na verdade não era a que cantávamos. Então, lembrei a música correta e falei que era um momento muito alegre e que pulávamos bastante, ela cantou comigo e falou: “deixa eu tentar fazer”. Levantou da cadeira, cantou e pulou. Quando eu pedi para ela repetir ela falou que o pai estava brigando, que ela mora no primeiro andar e não podia pular muito.

Conversar com as crianças on-line, no espaço de suas casas, com suas limitações nos trouxe a indagação: em que espaços as crianças podem extravasar seus desejos por mover o corpo?

Se no espaço da casa, as crianças têm suas limitações de movimentos por conta do modo como os adultos olham para seus corpos em movimentos, seja pela restrição do espaço físico, seja pelas regras de convívio em comunidade, então em quais espaços as crianças podem mover com mais liberdade? O espaço da escola, do encontro com seus pares, penso que seja um lugar em que as crianças precisam mover com mais liberdade, potencializando seus corpos expressivos e criativos. Compreendo que o contato das crianças com a linguagem da dança na escola caminhe nessa direção para que as crianças experimentem e desafiem seus corpos em movimento. Na dança podemos compreender que corpo é espaço, habita espaço e transforma o espaço, seja de seu próprio corpo ou do entorno. Só vejo sentido da dança na escola por essa perspectiva.

Em outra foto apresentada para Clara comentei que dançavam a música do “Boi do Ceará” e comentei que a música tinha sido sugerida por ela e por Manu, mas não lembrou. No entanto, recordou que tinha dado sugestão da música da pantera

cor de rosa e falou:

Clara: Fazia sentido para as pegadas, tu rum, dum, dum, dum du....

Patrícia: E você sabe que eu gostei muito da ideia de vocês e coloquei a música. Vocês participavam dessa apresentação? Vocês podiam falar, dar ideias e participar, como era isso, você lembra?

Clara: Ah era legal, a gente era dançarina.

Patrícia: Mas vocês podiam dar ideias? Eu aceitava as ideias de vocês? Como era? Ou eu dizia sempre não, só pode isso?

Clara: Você deixava a gente escolher.

Patrícia: Vocês tinham oportunidade de escolher, de dar ideias, de sugerir. Existia essa possibilidade?

Respondeu com pequeno movimento da cabeça para cima e para abaixo e depois disse que sim.

Patrícia: E você acha isso importante? Por quê?

Clara: Porque é legal a gente fazer isso.

Patrícia: O que você tem a dizer dessa outra foto?

Clara: Eu estava cega.

Patrícia: O que você estava fazendo aí, me conta?

Clara: Eu acho que vi um buraco na caixa e quis botar na minha cabeça e Manu... assim, ela é doida.

Trago aqui uma questão: como os adultos reagem às invenções das crianças e como suas ideias são acolhidas?



Figura 15 - Para as crianças qualquer momento pode ser oportunidade para descobertas e invenções.



Fonte: Arquivo pessoal (2021)

No contexto de práticas artísticas aguçar imaginação das crianças, incentivar suas descobertas e participação são fundamentais em um processo que busca alimentar o potencial criativo das crianças. Na apresentação “Caminhos encantados” já descrita no capítulo II, embora tivesse um roteiro organizado, as crianças tiveram espaço para criar seus movimentos. Clara se deparou com uma caixa na sua frente no momento da dança e imediatamente incorporou como adereço trazendo um novo elemento para a cena.

Destaco um trecho em que Clara fala como compreende a dança, reconhece que tinha liberdade para experimentar o corpo em movimento e que vê diferença entre dança e educação física na escola. Também deixa seu recado para dirigentes da escola, reforçando sua fala inicial quando diz que “tristemente estou no terceiro ano e na minha escola não tem dança”.

Patrícia: Você disse que a escola que você está estudando hoje não tem dança. O que você poderia falar para outros diretores, professores, coordenadores sobre a dança na escola?

Clara: Que é legal fazer dança. É bom para os alunos, mesmo que tenha educação física, é bom. É bom gesticular, faz bem para a saúde...

Patrícia: Você vê alguma diferença dos encontros de Dança e de Educação Física?

Clara: Sim, porque a de dança tem que dançar e a de Educação Física tem

que malhar mesmo, para brincar.

Patrícia: Mas na dança você não brincava?

Clara: Brincava sim.

Patrícia: Mas o que tinha de diferente nas brincadeiras da dança que não tinha na educação física?

Clara: Eu acho legal, pois você pode fazer os passos que você quiser e na Educação Física não.

Após mostrar algumas fotos e com o tempo já avançado, propus a realização de um jogo dançante como mais uma forma disparadora de memórias. Clara reagiu com muita empolgação.

Patrícia: Será que a gente conseguiria fazer um jogo? Eu e você aqui hoje?

Ela imediatamente respondeu cantando e rindo:

Clara: Eu, você, três filhos e um cachorro.

(Nesse momento já tinha virado a posição da cadeira, estava com um pé sobre a mesma e a perna dobrada e ao cantar balançou tanto o tronco para frente e para atrás, como a perna que estava dobrada de um lado a outro).

Quando expliquei que era para explorar movimentos ela bateu palma, sorriu, manifestou grande entusiasmo e falou alto:

Clara: aêêê Glória a Deus!

(sorriu e bateu palma)

Expliquei o jogo “movimento, pausa e apreciação”.

Clara: Pode dançar qualquer coisa, né, tia.

(Continuava sentada na mesma posição anterior).

Patrícia: Pode. Eu vou colocar uma música.

Clara: Você quer que eu bote a música?

Patrícia: Yohana vai colocar ou você quer escolher uma música?

Clara: Posso colocar a música do Justin Bieber? Me bota aí como anfitriã.

Clara revela seu conhecimento das ferramentas tecnológicas em encontros on-line.

Yohana entrou e falou que era só ela dizer o nome da música que ela colocava. Clara soletrou o nome da música, uma música em inglês (p-e-a-c-h-e-s). Perguntei quem começava e ela falou para eu começar. O jogo que propus foi semelhante ao que realizei com Ágatha, mas com uma variação, o início tinha que ser no chão. Foi preciso reorganizar o espaço, tirar a cadeira, colocar o computador

em outra posição para capturar todo o corpo na ação dançante.

O jogo dançante aconteceu e nos permitimos deixar o movimento brotar e expandir, transformando o espaço onde estávamos e ampliando nossa conexão. A experiência do corpo em movimento é um caminho de diálogo potente entre os corpos, criança e adulto.

Dançar no chão pareceu ser um limite que provocou Clara não só a descoberta de movimentos, como também impulsionou que ela reelaborasse movimentos já conhecidos da mídia relacionados aquela música. Teve um momento que ela capturou um movimento que fiz, se apropriou dele, dando outra dinâmica no seu corpo. Isso ocorreu quando fiz um giro na base sentada sobre a bacia e elevando as pernas. Em outro momento, Clara se lançou para base de pé, eu também aproveitei essa sugestão e mudei de base, concordando com sua proposição. Na base de pé teve uma quebra no fluxo dos seus movimentos, pois Clara revelou dúvida entre: improvisar livremente, se inspirar na movimentação que eu realizava ou dançar seguindo uma coreografia já conhecida da mídia.

Quando acabou a música, finalizamos o jogo dançante e ela pediu para repetir, mas sugeriu que entrasse em cena sua cachorra para dançar com a gente. A proposição foi aceita e realizamos uma nova dança.

O movimento dançante é gerador de ideias, sensações, emoções e conexões. Esse momento do encontro nos aproximou mais das vivências dançantes na escola, onde a escuta era um princípio norteador dos encontros, principalmente, no segundo ano de desenvolvimento do projeto. Desse modo, mesmo sendo uma conversa, buscou-se a escuta das crianças e também o diálogo por meio da linguagem da dança, considerando que além de pesquisadora, também sou professora e artista.

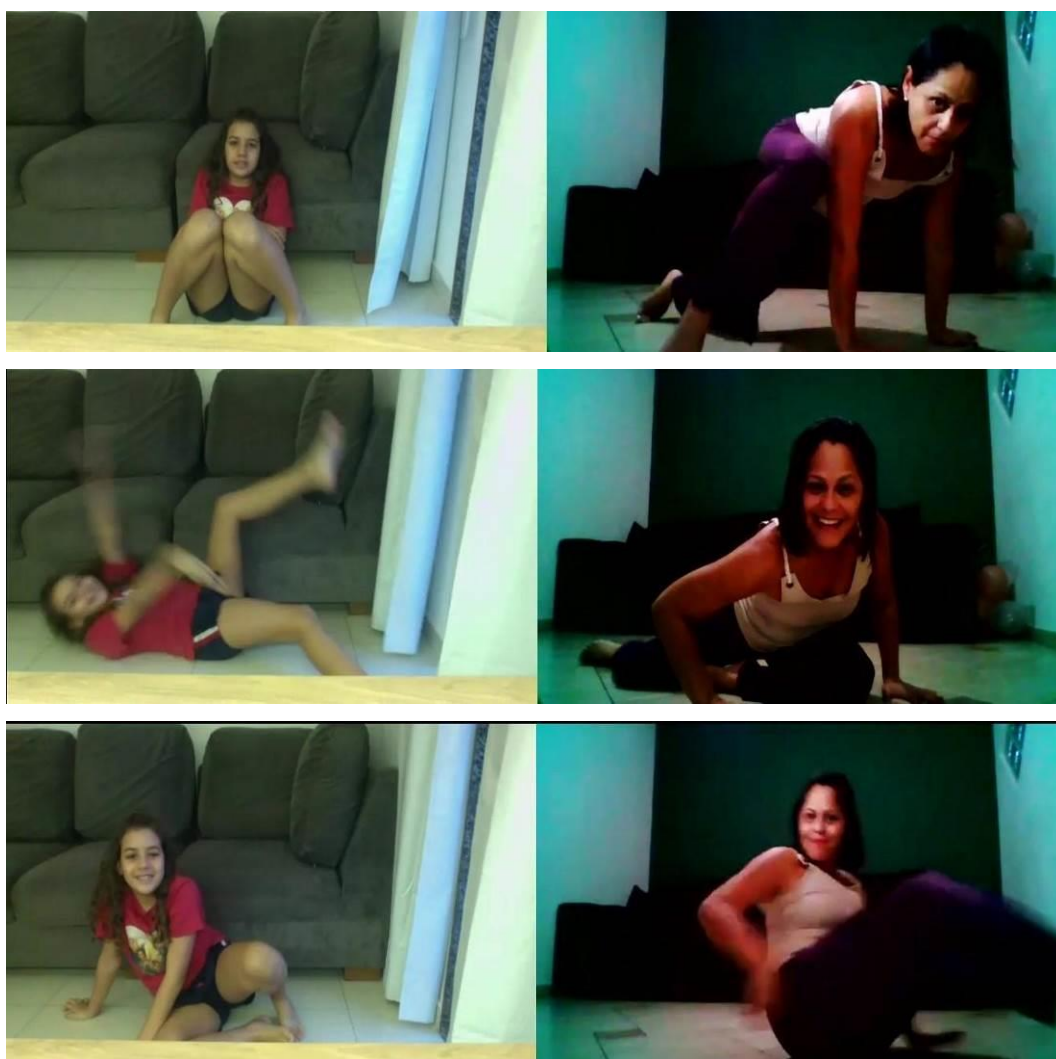
No jogo dançante a ideia de delimitar inicialmente a realização da dança no chão foi importante para que Clara estabelecesse novas relações de movimentos. Segundo Ostrower (1987) a delimitação é uma ferramenta importante nos processos criativos. Acredito que se iniciássemos na base de pé, ela reproduziria a coreografia que já conhecia e talvez não se permitisse a novas descobertas. Assim, iniciar no chão causou um estranhamento que provocou a experimentação.

Sair do padrão, da homogeneização dos movimentos e dos pensamentos, parece ser algo urgente e necessário nos contextos educativos. Destaco que nos movimentos da Clara já aparecem marcas das danças apreciadas no tik tok. Não podemos deixar de considerar que as crianças estão inseridas no mundo, lembrando

Benjamin: “a criança vive num pequeno mundo inserido no grande” (2009, p.104) e no contexto atual as mídias digitais fazem parte da realidade cultural, principalmente no período de isolamento da Covid-19. Portanto, na falta de acesso às linguagens artísticas na escola, o que as crianças têm é o que a mídia oferece e trago uma questão: o tik tok, como febre cultural, pode ser absorvido na escola numa perspectiva formativa?

A questão a pontuar não é um discurso contra as mídias, mas uma apropriação e não restrição às danças coreografadas divulgadas nesses canais. Podemos pensar em nos apropriarmos desses referenciais, dialogando com os interesses das crianças e ao mesmo tempo buscando estratégias para ampliar seu repertório cultural. Precisamos utilizar os recursos e ferramentas digitais numa perspectiva criadora.

Figura 16: Jogo dançante: o chão delimitando e orientando a experimentação





Fonte: Arquivo Pessoal (2021)

Figura 17: Na base de pé, a dúvida surgiu, mas logo, a dinâmica do jogo se impôs.







Fonte: Arquivo pessoal (2021)

Figura 18: Eu, você, a tela e um cachorro.



Fonte: Arquivo pessoal (2021)

Já no final do encontro perguntei:

Patrícia: A gente pode fazer outros encontros?

Clara: Tia, era bom a gente fazer em grupo para a gente se rever.

Clara manifestou saudade dos amigos/as, também da escola e das experiências vividas. As imagens, a conversa, o jogo dançante, ativaram memórias afetivas. Depois expliquei que faríamos o terceiro encontro em grupo, agradei e ressalté a importância da participação dela na pesquisa.

Fomos para o abraço coletivo que ela chamou de “abraço virtuativo”. Nesse momento final, vale ressaltar uma situação que merece destaque por trazer mais um elemento sensível à dança. Ao realizar o gesto de abraçar ela falou:

Clara: Eu estou esmagando vocês! Oh!

Depois ela realiza o gesto de outra forma e diz:

Clara: Pronto, agora dá as duas!

Figura 19: O abraço “virtuativo” e suas variações esmagando e envolvendo.



Fonte: Arquivo pessoal (2021)

Interessante perceber que primeiro ela propôs o que chamou de abraço virtuativo e depois propôs duas maneiras diferentes de abraço, seja em relação a forma, seja em relação ao sentido do gesto. O primeiro com braços cruzados e o sentido de esmagar e o segundo com braços mais afastados do tronco desenhando um círculo e com o sentido de envolver.

Buscar diferentes sentidos e significados, bem como diferentes possibilidades de realizar uma mesma ação, gesto ou movimento, vai ao encontro do debate sobre expressividade do movimento.

O gesto e o movimento na dança podem ser representativos ou não. Segundo Gil, o “ator de teatro cujos gestos e palavras reconstróem o espaço e o mundo, o bailarino esburaca o espaço comum abrindo-o até o infinito” (2004, p.14).

Observo que os gestos das crianças são realizados dessas duas maneiras, ora reconstruindo, ora esburacando o espaço. Nos encontros dançantes com crianças na Educação Infantil essa experiência com o gesto e movimento acontece de modo espontâneo como também podemos instigá-la intencionalmente expandindo seu imaginário e repertório de movimentos.

Clara tinha muitas histórias para contar. Embora ela tenha pedido para que eu passasse as fotos rapidinhas para ver todas, acabei passando devagar porque a cada foto ela fazia vários comentários referentes à própria foto, bem como transbordavam outras lembranças. Assim, para além do momento capturado no instante da imagem, a foto foi disparadora de diversas memórias da escola que deixaram marcas.

Tenho como hipótese, pelas falas de Ágatha e Clara, que elas não separavam os encontros dançantes de tudo que experienciavam na escola. Os encontros faziam parte do cotidiano das crianças na escola. Essa ideia de ações separadas pode ser uma visão adultocêntrica. Como eu estava na escola uma vez na semana, para mim a dança era uma vivência específica no cotidiano das crianças. Mas parece que para as crianças, a dança fazia parte das experiências que tiveram lá, não era algo separado do contexto da escola. Penso que esse seja um ensinamento de uma criança para um adulto, esse sujeito já capturado pela fragmentação do mundo. Precisamos aprender com as crianças como elas percebem e compreendem as experiências que vivem.

Ressalto que as práticas de dança desenvolvidas no projeto na EEI/UFRJ aconteciam na parte da tarde, dentro do horário curricular, as crianças não trocavam de roupa para participar das atividades do projeto. As professoras regentes do grupo acompanhavam os encontros dançantes e também participavam com as crianças. Embora tivesse uma sala específica, realizávamos nossos encontros em diferentes áreas do pátio e às vezes buscávamos as crianças na sala do grupo e começávamos a atividade lá mesmo.



A fala inicial da Clara me chamou muita atenção: “tristemente não tem dança no terceiro ano”. Na verdade, a dança como linguagem expressiva e área de conhecimento, a partir de uma abordagem que valorize a experiência estética, a criação e fruição artística, ainda está distante da escola, não fazendo parte do currículo na educação infantil e nem no ensino fundamental, embora a Lei nº 13.278/2016 estabeleça as artes visuais, a dança, a música e o teatro como linguagens a compor os componentes curriculares da Educação Básica. A efetivação das artes no cotidiano escolar, em especial a dança, ainda tem muito a trilhar. Essa pesquisa caminha nessa direção corroborando para que a dança possa ser compreendida e desenvolvida na educação infantil de modo que alimente experiências sensíveis e criadoras das crianças, na contramão de uma perspectiva escolarizante do ensino de arte.

Na entrevista-conversa, Clara lança proposições para dançar com o cachorro, para escolher a música, criando um jogo rítmico com as palavras e criando movimentos. Clara sentiu espaço de abertura para suas proposições que fazia com muita confiança. Participou ativamente interferindo naquele espaço virtual de encontro. Compreendo que a experiência do corpo em movimento é caminho potente de diálogo entre os corpos criança e adulto.

### 5.2.3 Encontro com Bernardo: A experiência do movimento como mobilizadora de afetos e de expressão de si.

“Eu acho que tem muito sentimento aí”.

(Mãe do Bernardo)

Dia 13 de agosto, às 9h30, estava marcado o encontro com Bernardo, que estava com nove anos. Bernardo é uma criança com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e não verbaliza. Ele participou dos encontros dançantes nos anos de 2017 e 2018. Antes do encontro, marquei e realizei uma conversa com sua mãe pelo celular para saber como ele estava se relacionando com as mídias digitais e buscar a melhor maneira para um encontro potente com ele. Diferente dos encontros com Ágatha e Clara, selecionei, além de fotos, vídeos, e pedi para a mãe do Bernardo separar alguns objetos como caixa de papelão e meias com a possibilidade de utilizá-los.

A participação de Bernardo na pesquisa reafirma “o encontro responsável com todos, qualquer um e cada um”, como enuncia Cardoso et al (2022, p.160) nas

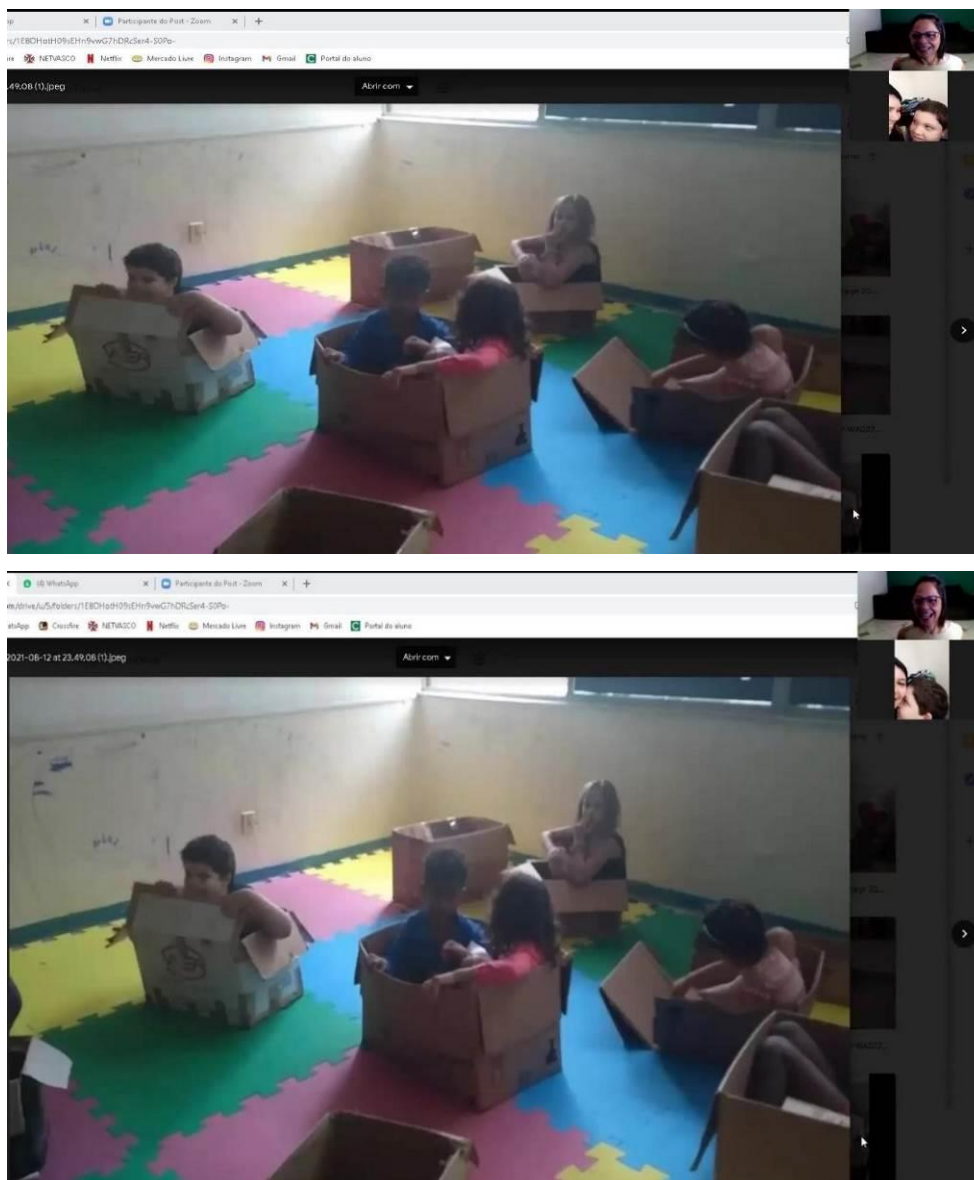
suas reflexões sobre a inclusão das crianças da Educação Especial a partir do pensamento de Skliar (2015). Nessa direção, buscamos planejar e realizar o encontro sensível à escuta de cada criança, entendendo-a como uma premissa para fazer de cada encontro uma experiência ética, estética e política.

A mãe de Bernardo mediu todo o encontro. O equipamento que utilizaram foi um celular. Eles iniciaram sentados no chão, um ao lado do outro, compartilhando a pequena tela do celular. Bernardo estava com uma blusa azul com estampa do capitão América e short vermelho. Ele tinha entre suas mãos e a boca um fio branco e a maneira como realizava os movimentos trouxe para mim a imagem da ação de tricotar.

Assim que nos encontramos na tela eu falei: “oi Bernardo, tudo bem? Como você está lindo, como você cresceu!” e fiz uma brincadeira com sons produzidos com a boca, face e com palmas das mãos, a partir do nome dele. Ele revelou logo de início estranhamento, olhou para tela e logo quis se afastar do celular, virando o rosto e realizando um movimento como se fosse rolar no chão. Depois, sorriu e saiu correndo, indo para outro cômodo. Nesse momento, senti um clima de insegurança no encontro. A mãe disse que ele ficou com vergonha, pediu para esperar que iria chamá-lo de volta. Ele voltou com a mãe, retornou sem o fio e sentaram numa cadeira reposicionando o celular. Então achei melhor mostrar as fotos que tinha selecionado. Eu mostrei oito fotos, até a quinta ele se interessou em observar, em algumas ele sorria, olhava para mãe e encostava a cabeça nela, revelando afetividade em seus gestos. Quando percebi que começou a se desinteressar, resolvi mostrar dois vídeos.

Nas figuras abaixo, no lado direito no alto, pode-se observar uma sequência de movimentos do Bernardo que ocorreu em alguns momentos.

Figura 20: rotação da cabeça, olhar para mãe e tocar seu rosto.



Fonte: Arquivo pessoal (2021)

Após eu ter mostrado um vídeo no qual ele estava com um emborrachado na boca, ele levantou e pegou novamente o fio branco. Somente naquele momento do encontro remoto percebi o material e perguntei o que ele tinha na mão, a mãe respondeu que era um fio. Olhei para o lado e vi o fio do meu fone de ouvido, peguei e mostrei para ele o meu fio. A partir daí busquei interagir com ele mediado por esse material, comecei a brincar com o fio a partir das proposições que ele trazia de movimento, que se davam na relação entre mãos e boca, bem como trouxe outras proposições. Nesse momento ele me observou algumas vezes e seguiu brincando com seu fio branco. Visão, tato e movimento são sentidos aguçados por essa

brincadeira do/com Bernardo. O objeto gerou um espaço de diálogo entre a pesquisadora e Bernardo, aguçou sentidos e estimulou a interação entre corpos.

Figura 21: O fio nos conectando



Fonte: Arquivo pessoal (2021)

Depois de um tempo mostrei o vídeo do banco. Nesse vídeo ele aparecia comigo no corredor da escola, subindo e caminhando sobre um banco e as professoras estavam comigo incentivando-o nessa ação. Esse vídeo chamou a atenção dele e a mãe falou impulsionada pela reação do Bernardo: “eu acho que tem muito sentimento aqui”. O vídeo era curto, de 10 segundos, e, como ele se

interessou, passei três vezes. Depois mostrei outro vídeo, mas ele não se interessou. Nesse momento a mãe falou: “Ele olhou, ele prestou atenção, é porque ele fica nessa estereotipia dele e aí a gente pensa que ele não presta atenção”. Coloquei novamente o vídeo do banco e mais uma vez ele observou. A mediação da mãe do Bernardo foi fundamental para que ocorresse possibilidades de interação.

Depois peguei uma caixa, eu e Lívia, que estava no apoio técnico, cantamos uma música que trazia algumas proposições. Ele não respondeu a essas proposições, então eu peguei a minha caixa coloquei no chão e comecei a explorar essa caixa com os pés, entrava e saía da caixa, pulava e andava pelo espaço com a caixa no pé, criando uma performance. Nesse momento ele olhou e sorriu, depois coloquei a caixa na mão e comecei a batucar. A mãe pegou a caixa de sapato, que havia pedido previamente para ela separar e deu para ele. Bernardo chegou a batucar também, mas logo depois, infelizmente, minha internet caiu. Lívia quando se viu sozinha, teve a ideia de mostrar o vídeo de um encontro em que exploramos as caixas, que já estava selecionado. Ela comentou que ele observou o vídeo e que chegou a colocar a caixa na cabeça. Após uma breve interação dele com a caixa, como eu não voltei, Lívia se despediu e encerrou o encontro. Logo depois, eu entrei em contato com a mãe do Bernardo pelo WhatsApp para explicar o que tinha acontecido e perguntei se poderia fazer rapidamente uma chamada de vídeo pelo WhatsApp para uma despedida, ela concordou e assim aconteceu. O encontro com Bernardo e sua mãe teve a duração de 23 minutos.

Ao analisar o encontro com Bernardo afirmo que ele demonstrou interesse por ver algumas fotos e vídeos, revelado por meio de gestos, movimentos, expressões e sons. Separei para o nosso encontro alguns objetos para possível interação com Bernardo rememorando vivências nos encontros dançantes. Ele trouxe, para minha surpresa, um fio e a partir desse material percebi que poderia ser um caminho para nosso diálogo. Do material que selecionei, a caixa também provocou atenção e interação com Bernardo.

O que a criança traz que pode ser pista para interação? Esse é um aspecto pedagógico importante quando temos como foco a escuta das crianças.

Bernardo me proporcionou uma experimentação do meu próprio corpo com o fio por três possibilidades: no primeiro momento quis copiar o que ele fazia, depois propor algo para ele fazer e por último, experimentar com uma atenção desfocada nele e mais focada no material, em outras palavras, mais sensível ao que aquele

material maleável me mobilizava.

A relação corpo-movimento-objeto é um elemento sensível à dança que despontou na nossa interação. Essa relação era muito explorada nos nossos encontros dançantes de diferentes formas. Observar e propor caminhos de interação mediados pelo objeto foi a escolha no encontro com Bernardo. Vale destacar que somente quando eu interagi com o objeto sem a intenção explícita de chamar sua atenção, foi que ele se interessou.

Quando mostrei o vídeo do banco, o que ele mais gostou, ele repetiu aquela sequência de gestos que comentei anteriormente. Ele sorriu, olhou para mãe e encostou a cabeça nela. O que significaram esses gestos e expressões? Posso dizer que as imagens despertaram em seu corpo lembranças de experiências dançantes na escola? Ou que as imagens despertaram lembranças afetivas pelo corpo? Ou ainda, que as experiências com o corpo, como as experiências dançantes, mobilizam os afetos?

Deixo essas questões em suspensão e ressalto a preciosidade desse instante. Quando ele batucou na caixa que a mãe colocou em suas pernas, ele também demonstrou pistas de interação. Nesse momento minha internet caiu e não pudemos continuar, após minha saída chegou a colocar a caixa na cabeça.

Depois tive o retorno da mãe do Bernardo sobre como ele reagiu após o encontro, segundo ela: “ele ficou eufórico caminhando e falando pela casa”.

Bernardo revela um corpo interessado para o movimento. Essa observação de certo modo, nos traz um retorno positivo dos encontros dançantes na escola, em que se criava campo para ele aguçar os sentidos e interagir pela linguagem corporal e a exploração do movimento. Uma educação sensível às diversidades e singularidades dos corpos crianças precisa olhar “não pelo que a criança não faz ou não tem, mas sim, a partir de suas potencialidades”. (CARDOSO et.al, 2022, p.153). Na educação infantil do CAp-UFRJ, no contexto das propostas pedagógicas, buscava-se criar espaço-tempo para o Bernardo ser Bernardo.

Esse contato individual com o Bernardo me fez olhar para o passado e refletir sobre a importância em desenvolver além de atividades coletivas, também individuais, para aprofundar a percepção de necessidades específicas. Também como pistas para compreender seus desejos, necessidades, modos de se mover e se expressar. Como diz Rocco et.al “precisamos criar condições de existência dessas performatividades desviantes” (2019, p.232).

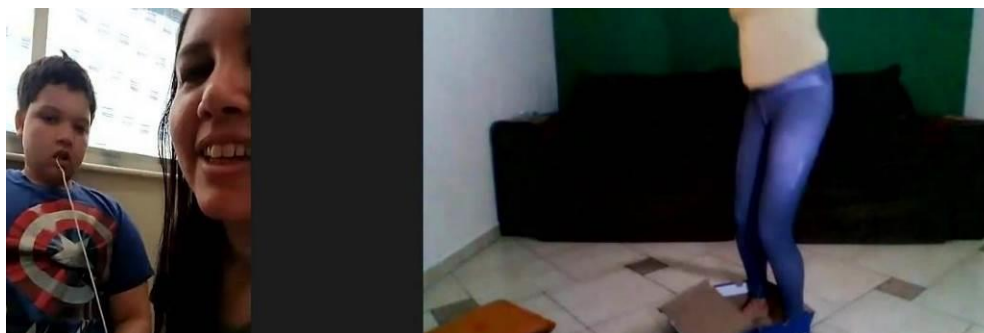
Sabemos que é um grande desafio acolher todos os corpos crianças na escola, no contexto de uma sociedade excludente, capacitista e preconceituosa. Precisamos a todo o momento avaliar nossas ações e nossas propostas que muitas vezes se dizem acolhedoras, mas não são. Na escola, como estamos sempre diante de um grupo, temos uma tendência a adequar todos os corpos crianças, portanto, abrir a percepção para as singularidades e especificidades de cada corpo é necessário e ao mesmo tempo um desafio constante. Como nos lembra Rocco et.al:

Somos todos corpos capturados pelos dispositivos e, para gerar os desvios, é necessário estar sempre atentos e implicados. É necessário escolher conscientemente, dia a dia, redescobrir os modos políticos e sensíveis de estar com corpos que se diferem dos nossos (2019, p. 238).

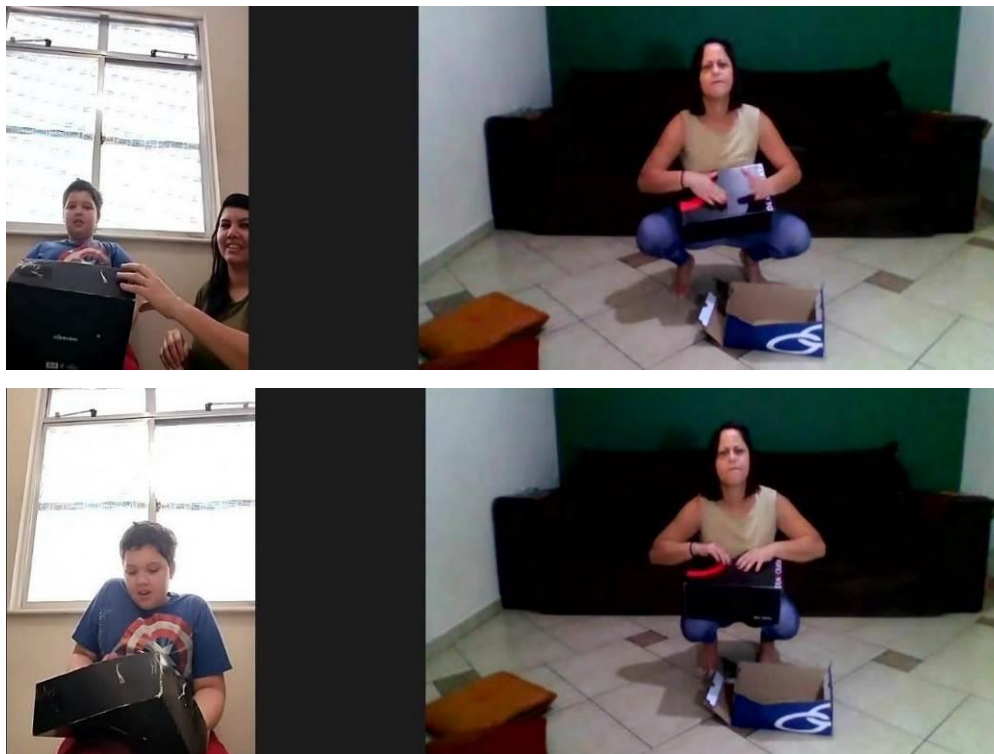
Na citação exposta, as autoras fazem uma crítica à clínica de tratamento de autistas, referindo-se a esta como dispositivo que disciplina os corpos, no sentido que fala Foucault, assim, com um discurso voltado à cura, busca-se adequar os corpos autistas aos não autistas. Em outra direção, Rocco et al (2019) enunciam a possibilidade de buscar criar uma clínica sensível-política com pessoas autistas, utilizando como ferramenta um trabalho com dança. Nesse contexto, propõem “colocar em cena o corpo terapeuta e como ele se implica, age no dia a dia, no cotidiano da clínica, como se move criando danças possíveis e alegres que o sustente como aliança” (2019, p.232).

Esses pensamentos me convocam a refletir como minha performance de professora-artista-pesquisadora com práticas dançantes estava sensível à corporeidade do Bernardo, no sentido de potencializar seu corpo, em deixá-lo como elas dizem “autistar”. Isso significa o reconhecimento, a aceitação e o respeito ao seu modo singular de se expressar e se comunicar.

Figura 22: A caixa como mediadora da interação







Fonte: Arquivo pessoal (2021)

A participação do Bernardo nessa pesquisa nos provoca a pensar que a dança na escola só faz sentido se olharmos para todos os corpos nas suas diversas diferenças, buscando uma interação que apoie o crescimento e desenvolvimento de cada criança, no coletivo, respeitando, compreendendo e valorizando suas singularidades.

#### 5.2.4 Encontro com Luiza: A experiência do movimento entre reprodução e criação.

“Eu acho que às vezes tem que copiar e a maioria do tempo tem que inventar”.

Em 13 de dezembro de 2021, às 14h, estava marcada o encontro com Luiza e sua mãe. Ela estava com oito anos e participou dos encontros dançantes nos anos de 2016 a 2018. Abri o computador às 13h, mas ele estava reiniciando constantemente. Comecei a ficar nervosa e somente às 13h50 consegui abrir a reunião. Enviei uma mensagem para a mãe pedindo desculpas e avisei que ia



atrasar cinco minutos. Foi o tempo para organizar com Livia e Yohana o compartilhamento de áudio, de imagens etc. e realizar um exercício de respiração conjuntamente com elas com intuito de preparar o corpo sensivelmente para perceber por afetos os acontecimentos do encontro e entender os momentos onde o desvio devia ser seguido.

Quando admiti a entrada da Luiza e sua mãe, o coração já estava mais calmo. Luiza com o sorriso tímido e sua mãe com semblante leve e suave. Cumprimentei as duas com muita satisfação em revê-las. O equipamento que ela estava usando era um computador. A mãe dela acompanhou no início e depois a deixou sozinha comigo.

Selecionei previamente fotos do dia 23/05/2018 (caminho da floresta, aula com estímulos sensoriais), do dia 04/07/2018 (onde nossos pés podem nos levar), dia 29/08/2018 (dançando e traçando o percurso com seu brinquedo favorito), do dia 31/10/2018 (explorando as caixas de papelão).

Mostrei a primeira foto para Luiza que sorriu e falou baixinho para mãe o nome de algumas crianças, a mãe repetiu o nome para eu ouvir. Segui passando as fotos, ela parecia estar bem, embora ainda revelando certa timidez, seus ombros um pouco elevados para cima e respondendo mais com a cabeça. Luiza lembrou de quase todas as crianças e de uma professora. Falou e trouxe lembranças relacionadas especificamente ao contexto das imagens apresentadas. Depois, sua mãe saiu e deixou-a interagindo comigo.

Teve um momento que eu perguntei:

Patrícia: Como você estava nessa foto?

Luiza: sei lá

(Balançava a cadeira lentamente).

Patrícia: Quer fazer, quer me mostrar como é?

Luiza: (não falou, só movimentou repetidamente a cabeça para um lado e outro sinalizando que não queria).

Dando continuidade a conversa, em outro momento eu perguntei:

Patrícia: Como estava sua perna?

Luiza: Bem no alto.

(Franziu a testa e ao mesmo tempo que falava balançava a cadeira).

Patrícia: É... você estava com as mãos no chão e a perna no alto. Será que você ainda consegue fazer isso? Você acha que consegue?

Luiza: Acho que sim

(Continuou balançando a cadeira)

Patrícia: Cadê, deixa eu ver então. Mostra.

Luiza chamou a mãe e pediu um short, falou que estava de vestido. Quando já estava de short mostrou a forma como na foto. Depois eu pedi para reposicionar a câmera e ela reposicionou e fez de novo.

Nesse momento, depois que fez a forma, com as mãos no chão e uma perna para cima, ela já se mostrou entusiasmada em mobilizar mais seu corpo, começou a se soltar, ficou mais falante. Posso dizer que o movimento liberou sua voz. Também começou a mover com mais velocidade a cadeira que estava sentada, uma cadeira de rodinha, tipo de escritório.

Faço uma pausa para comentar sobre como formulamos a pergunta. Na primeira vez que sugeri que ela reproduzisse o movimento que via na imagem, ela não quis, mas quando lancei como desafio, ela aceitou. Geralmente, as crianças gostam de ser desafiadas, sendo esta uma estratégia potente para provocar a ação e a interação, pois elas se sentem impulsionadas a responder ao desafio.

Seguindo com a exibição das fotos, perguntei onde ela gostava mais de realizar os encontros dançantes, ela disse que era no pátio. Perguntei: Por quê? Ela respondeu com um sorriso. Às vezes as respostas eram dadas somente com sorriso ou um olhar diferente, nem sempre pela fala verbal.

Sobre as fotos em que levamos caixas para realizar o encontro dançante, em certo momento ela falou:

Luiza: O que eu estou aprontando?

(Passou a mão no rosto, deslizando dos olhos para o queixo e a cadeira balançando).

Nessa foto, ela estava com a cabeça e tronco dentro da caixa e somente com as pernas aparecendo. Em outra foto da caixa, comentou com surpresa:

Luiza: Gente eu não sabia como eu cabia em cima de uma caixa assim, (falou realizando gestos com os braços e mãos) parecia que eu estava atravessando a parede, estava escondida.

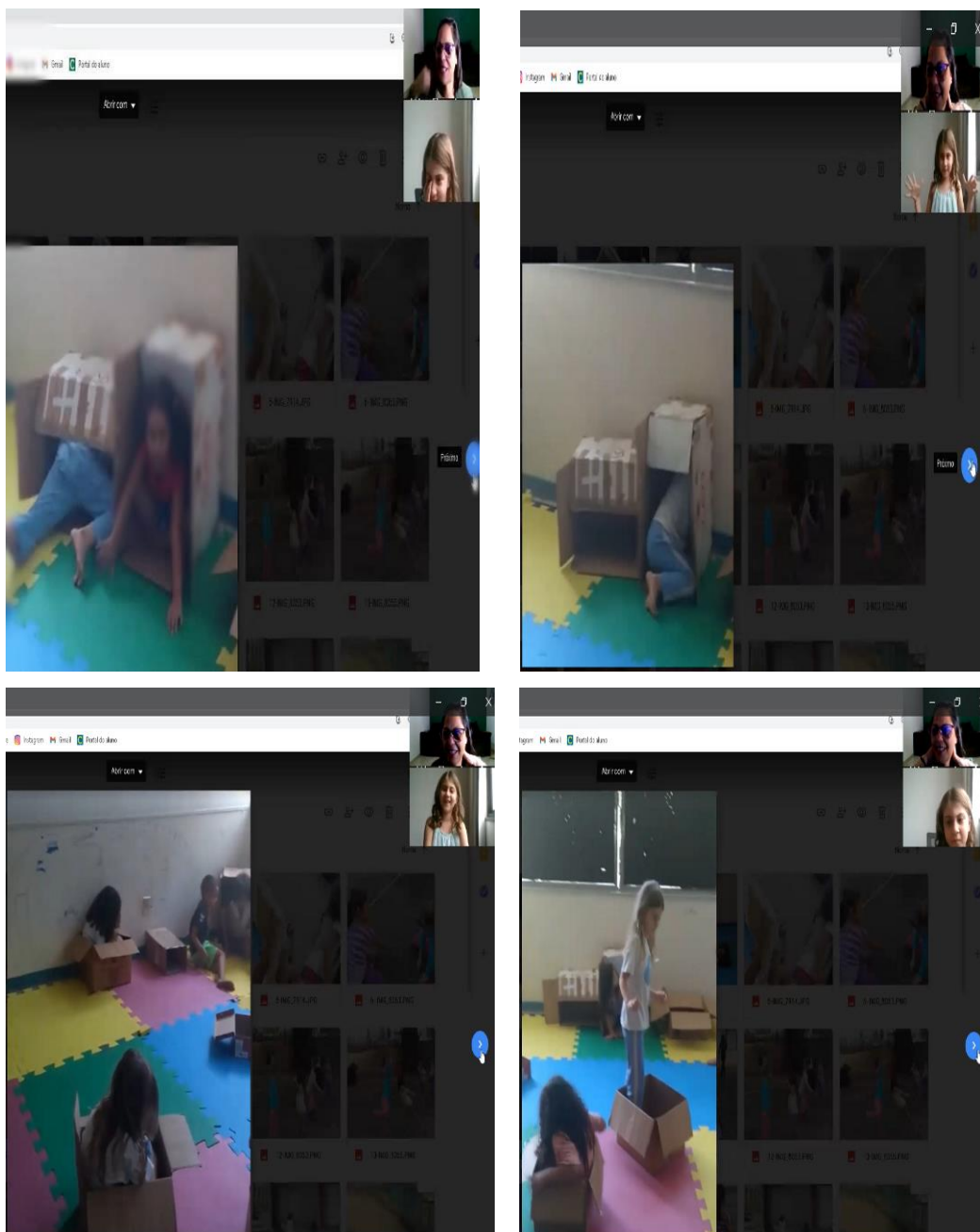
Em uma outra foto da caixa, ela diz:

Luiza: Deus do céu, eu já estava dentro da caixa e parecia que eu estava dentro do foguete.

(Nesse momento girou mais a cadeira quase dando uma volta de 360°).

Luiza mostra surpresa ao se ver explorando a caixa e assumindo diferentes formas corporais. A utilização de objetos e materiais na relação do corpo em movimento possibilita um gama de experimentações de cunho sensorial, imaginativo, de composição de movimentos, como cenário etc..

Figura 23: A relação corpo e objeto aguçando o imaginário.



Fonte: Arquivo pessoal (2021)

Com 26 minutos de conversa eu fui para a terceira etapa do encontro e fiz um convite para dançarmos juntas. Ela aceitou. Reposicionamos nossos equipamentos

para aparecer o corpo todo e depois expliquei a proposta do jogo “movimento, pausa e apreciação”. Tal como realizei com Ágatha e Clara.

Eu perguntei para ela quem começava e ela disse que era para eu começar, então comecei e quando eu parei, ela não dançou, ficou parada, com os braços ao longo do corpo e as mãos entrelaçadas. Fiquei em dúvida se ela não tinha entendido ou se tinha achado que minha internet tinha congelado. Então, eu expliquei de novo a proposta e pedi para ela começar, mas ela ficou tímida e não conseguiu realizar a proposta. Então sugeri que ela pegasse um travesseirinho, tipo aquele que viu nas fotos, ela prontamente gostou da ideia e foi buscar, trouxe uma almofada quadrada e um travesseiro pequeno e estreito, tipo um macarrão.

Nesse intervalo quando ela foi buscar o travesseiro, eu também fui buscar uma almofada. Quando ela voltou eu falei:

Patrícia: Vamos dançar juntas?

(Comecei a explorar minha almofada).

Luiza ficou parada, mas seu corpo revelava desejo em mover.

Patrícia: O que a gente pode fazer com a almofada? Podemos abraçar?

(Luiza abraçou sua almofada). Podemos girar? (Luiza girou).

A pergunta afetou-a naquele momento e começou a se soltar. Realizou as ações de abraçar seu travesseiro e girar com ele. Depois continuou girando sem eu precisar falar.

Patrícia: Podemos equilibrar na cabeça?

(E Luiza também gostou de equilibrar o travesseiro na cabeça e ficou um tempo nessa experimentação).

Depois eu comecei a lançar o travesseiro para o alto, ela viu e começou a lançar também.

Eu me diverti muito nessa parte, caía no chão de diferentes formas e levantava. Luiza se divertiu também, mas ficou sempre em pé jogando o travesseiro e tentando pegar. Quando eu cansei, eu parei e fiquei vendo Luiza lançar o travesseiro. Ela já combinava as ações de lançar o travesseiro e girar com ele e depois ainda pegou os dois travesseiros e colocou na cabeça para equilibrar. Depois, quando ela viu que eu parei, ela parou muito sorridente.

Enquanto Ágatha e Clara entraram prontamente na proposta do jogo (movimento, pausa e apreciação), Luiza já não se sentiu impulsionada a realizá-lo. Assim, o que mobiliza uma criança não é necessariamente o que mobiliza a outra. A

proposta de utilizar um objeto que ela tinha rememorado nas fotos dos encontros dançantes, o travesseiro, foi uma escolha acertada, no entanto precisei dançar junto com ela, lançando desafios e reformulando o jogo dançante. Como resultado, ela foi aos poucos se soltando e se permitindo experimentar movimentos a partir da relação corpo e objeto, relacionadas a ação de girar, lançar, caminhar e equilibrar o objeto no corpo.

Como disparar uma experimentação criativa em dança? Uma pergunta? Um jogo? Um objeto? Uma imagem? Uma instalação? Uma poesia? Uma história? A reprodução de movimentos ou uma sequência de movimentos? Combinando vários elementos? São muitas as possibilidades para provocar o corpo para a descoberta e a experimentação do movimento. Penso que a melhor maneira é aquela descoberta no encontro com as crianças. A escuta de cada criança e/ ou grupo de crianças vão orientando as escolhas e caminhos para proporcionar encontros e aprendizagens significativas para os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem favorecendo, tanto as crianças como aos adultos educadores/as, a abertura para experiências poéticas e criativas.

Para Luiza, ver, copiar e imitar o que eu fazia num primeiro momento foi importante, pois foi desse modo que ela se sentiu envolvida a experimentar e interagir comigo.

Embora não tenhamos como interesse discutir aspectos do desenvolvimento infantil, ressaltamos que na perspectiva de Vigotski, a imitação é um instrumento de aprendizagem relevante para o desenvolvimento da zona de desenvolvimento iminente da criança. Para Vigotski, segundo, Stein (2019), imitar é:

[...] um ato necessário para o ensino, aprendizagem e o desenvolvimento na medida em que os humanos aprendem mediante a influência de pares mais desenvolvidos e se apropriam do conhecimento apresentado de acordo com o nível de desenvolvimento em que se encontram. (Stein, 2019, p.70)

Reconhecemos a importância e complexidade dos processos de imitação para a criança, mas não desejamos enveredar por essa análise do desenvolvimento infantil para falar de criação.

Pensando na dança, a imitação do movimento exige atenção, compreensão do movimento do outro, bem como percepção do seu próprio corpo. Assim, quando imitamos o movimento, seja de uma pessoa, de um animal ou do que nos captura no ambiente, também ganhamos repertório de movimentos e podemos transformá-los.

A sensação provocada pelo movimento de copiar minhas ações corporais,

impulsionou Luiza a repetir a ação e continuar experimentando. Assim, a imitação e repetição de um gesto ou movimento pode ser também mote para disparar a descoberta do movimento. Entretanto, a problemática no contexto da ação pedagógica é quando se tem a cópia do modelo como fim e não como processo que impulse a outras experimentações. Também quando a criança é repreendida quando faz diferente do modelo proposto, além disso, quando o foco é exclusivamente a habilidade técnica.

Tratando-se de crianças na educação infantil, não desconsidero a possibilidade da repetição do movimento do professor/a ou de propostas de atividades mais direcionadas visando uma experimentação mais criativa, mas há de se ter atenção e reconhecer a curiosidade, a espontaneidade e a disponibilidade da criança para desafiar seu corpo em movimento, algo que o adulto, em geral, já não se permite mais. Então, acredito que no contexto da educação infantil, lançar proposições mais abertas para as crianças realizarem suas descobertas e o/a professor/a experimentar com elas, seja um caminho potente.

Voltando ao contexto que trouxe essa reflexão, quando Luiza conseguiu entrar no jogo dançante, instaurou-se um ambiente acolhedor e daquele corpo tímido, eu já via um corpo mais solto, se abrindo, rindo com as suas diferentes partes. E quando ela parou sua voz mudou, ficou mais alta, a menina começou a se expressar mais, tanto verbalmente como por meio de gestos e movimentos. Podemos destacar, ao observar Luiza, como às experiências sensíveis e criativas provocam os corpos alterando seu estado de presença.

Quando voltamos a conversar, ela não retornou para cadeira, ficou no chão.

Perguntei:

Patrícia: Você gostava de dançar na escola?

Luiza: Eu ficava animada.

Patrícia: Você tem dança na escola que você estuda hoje?

Luiza: Não. Tenho é professora de Educação Física.

Patrícia: Você gosta de Educação Física?

Luiza: Gosto. Às vezes a gente dança, às vezes não.

Patrícia: O que você sente quando você dança?

Luiza: Muito alegre... eu gosto muito, muito de dançar.

Patrícia: Você acha importante criar ou você acha que a gente tem que copiar o tempo todo o que o professor faz?

Luiza: Eu acho que às vezes tem que copiar e a maioria do tempo tem que inventar.

A hora já estava avançando e eu segui para a despedida.

Patrícia: O que você acha de a gente marcar outro dia para conversar?

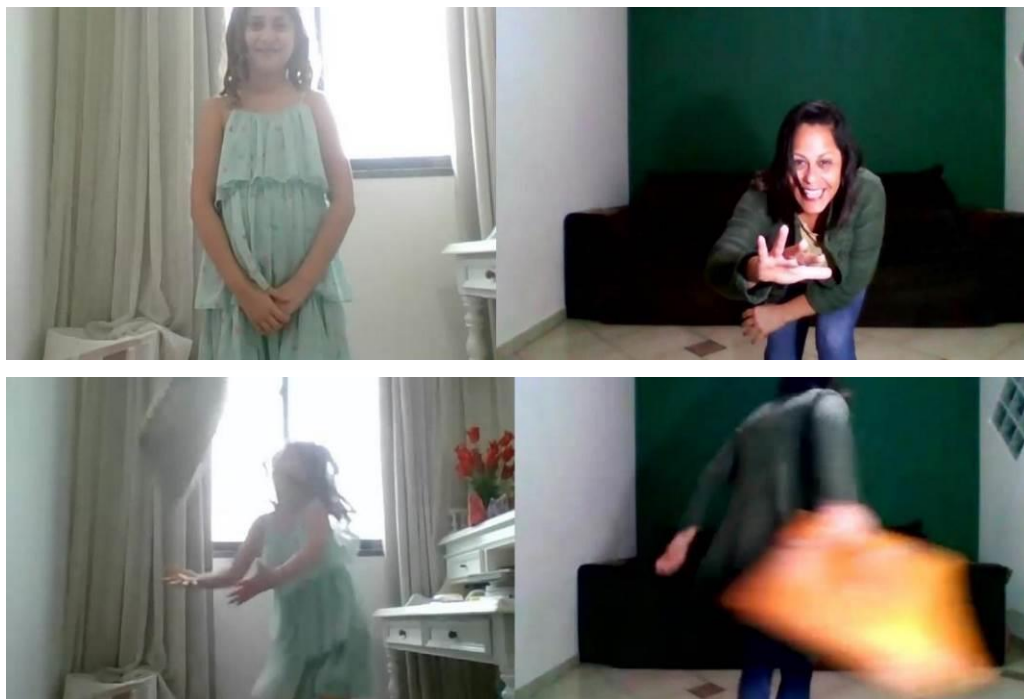
Luiza: Sim.

Patrícia: Você aceita?

Luiza: Aceito.

Pedi para Luiza ver se a mãe poderia aparecer para uma despedida, então ela foi falar com a mãe, mas voltou dizendo que não, que a mãe estava em uma reunião. Então, pedi para as meninas aparecerem na tela para darmos um abraço coletivo virtual. Todas juntas abrimos os braços e realizamos o gesto de abraçar encerrando o encontro em 44 minutos e 41 segundos.

Figura 24: Ações de lançar, girar, caminhar, equilibrar o objeto na cabeça com proposição para experimentação criativa





Fonte: Arquivo pessoal (2021)

### 5.2.5 Encontro com Manu: pela experiência do movimento as crianças se percebem e percebem o mundo ao redor.

“Eu gosto de dançar na escola, de dançar em casa, eu sou muito boa de dançar”.

“Hoje em dia as pessoas estão muito sentadas quase imóveis”.

Em 18 de agosto de 2021, às 11h, encontrei remotamente Manu e seu pai. Os dois estavam com sorriso no rosto, disponíveis e interessados em participar. Manu com os cabelos longos e cacheados, vestida com uma camiseta preta e calça pantacourt estampada de malha. O equipamento que utilizaram foi um computador. Assim que fiz o protocolo de chegada, explicando sobre a pesquisa, prontamente responderam que aceitavam participar. Manu logo falou: “sim, sim, acho interessante”. O pai da Manu ficou o tempo todo ao seu lado incentivando-a e colaborando para sua participação.

Mostrei e dialoguei com Manu a partir de fotos selecionadas de três encontros, referentes as seguintes propostas/temas: a) apresentação “Caminhos encantados”, b) do percurso da casa à escola e c) contatos com as partes do próprio corpo e com o corpo do/da colega.



Ao mostrar a primeira foto da apresentação “Caminhos encantados”, seus olhos brilharam e ela respondeu com entusiasmo:

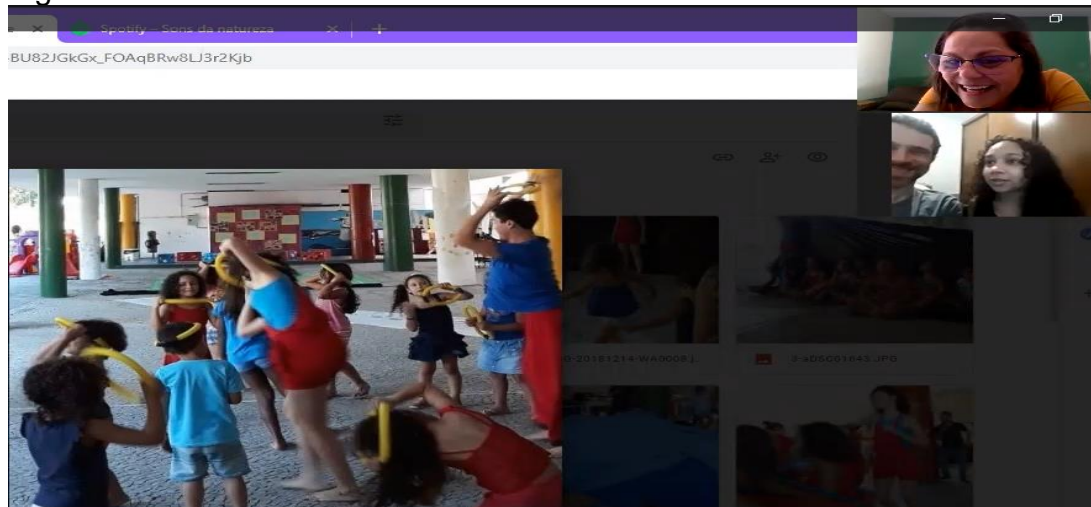
Manu: Eu lembro! Lembro. Lembrei. Eu acho que tinha essa foto no celular, mas tive que excluir por causa do espaço.

Meu coração também disparou e uma alegria tomou conta de mim. Segui mostrando fotos das diferentes cenas do roteiro “caminhos encantados”. Ela comentou sobre a primeira cena dos deslocamentos com volantes, de colocar os pés nas pegadas, de caminhar sobre as linhas, da interação com o tecido. Também lembrou da música do boi e da fogueira, inclusive acompanhou com o balanço do corpo quando cantei uma das músicas. Ela demonstrou estar envolvida, empolgada, parecia estar gostando de ver e relembrar. Ao mostrar a foto da cena 5 da apresentação ela falou:

Manu: Lembrei de cara. É o boi bumbá? É o boi né?

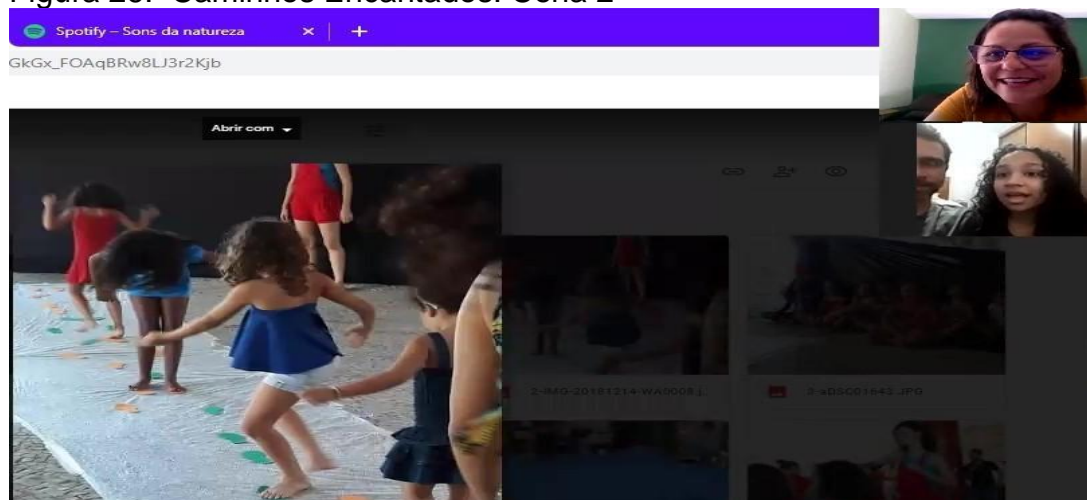
Pai da Manu: Ela tem uma saudade dessa escola!

Figura 25: Caminhos Encantados. Cena 1



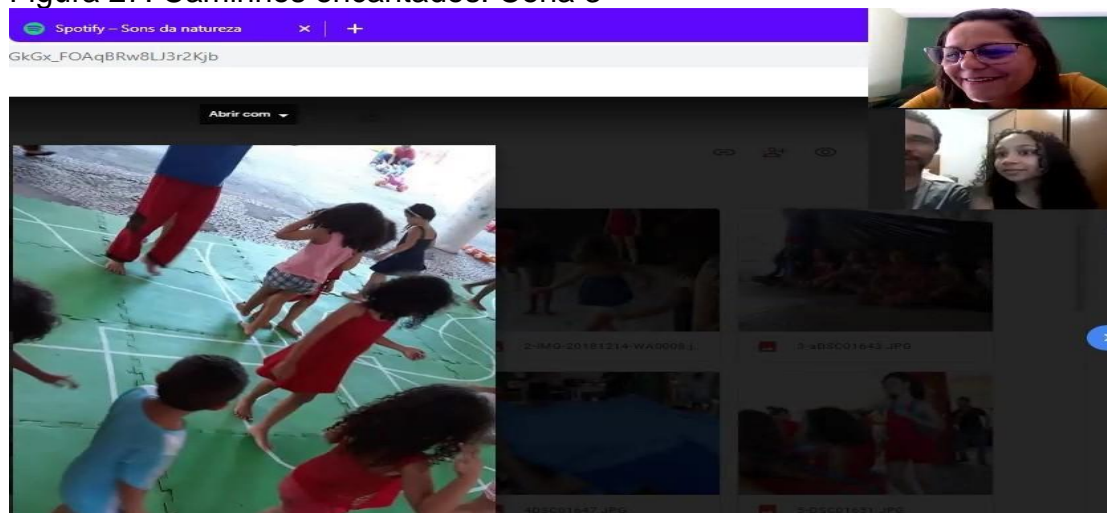
Fonte: Arquivo pessoal (2018)

Figura 26: Caminhos Encantados. Cena 2



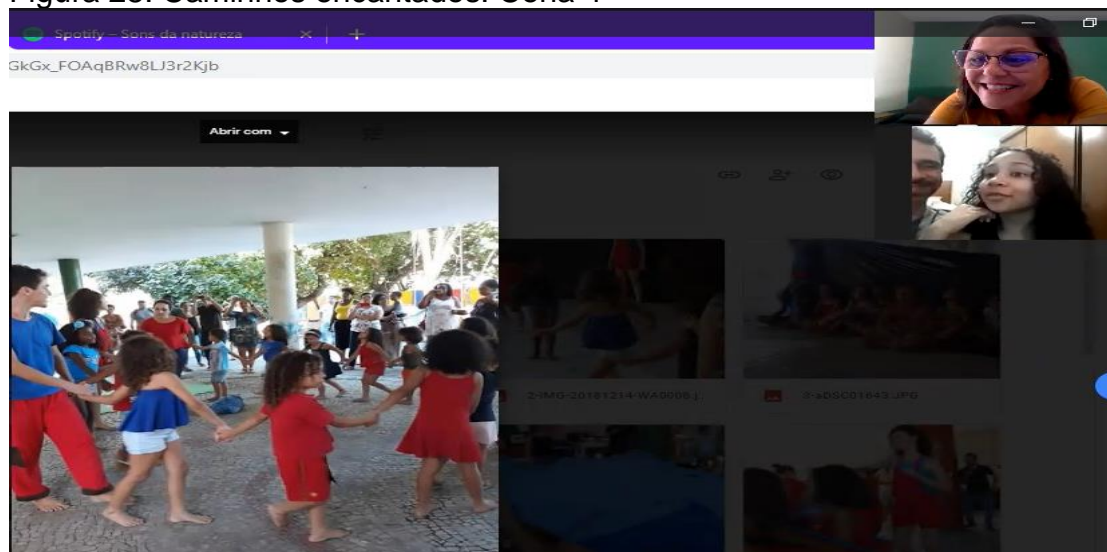
Fonte: Arquivo pessoal (2018)

Figura 27: Caminhos encantados. Cena 3



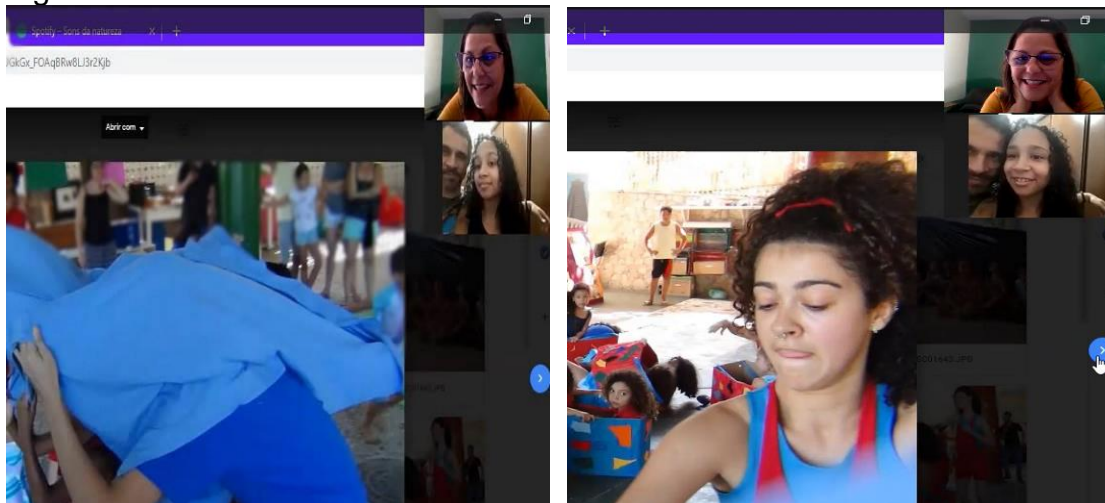
Fonte: Arquivo pessoal (2018).

Figura 28: Caminhos encantados. Cena 4



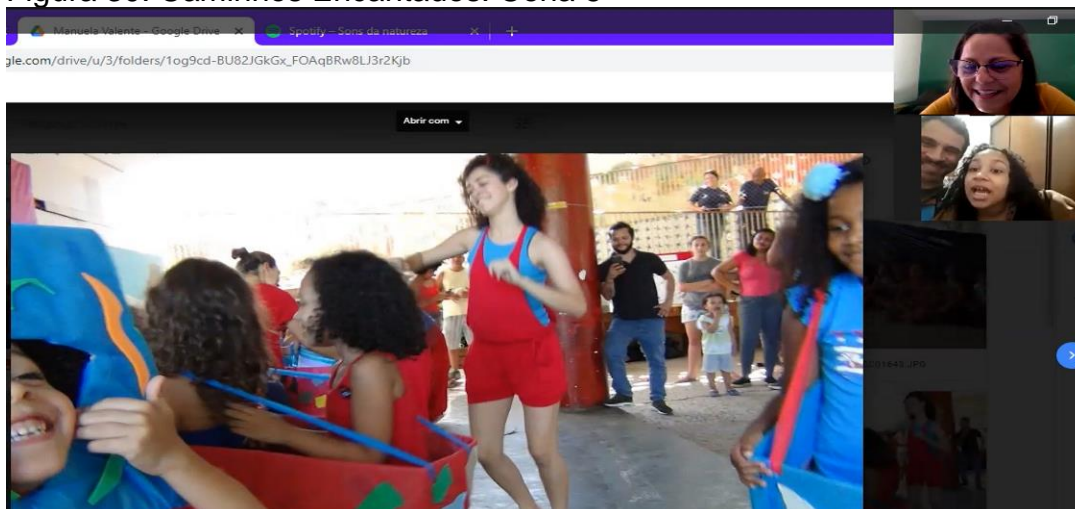
Fonte: Arquivo pessoal (2018)

Figura 29: Caminhos encantados cena 4



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

Figura 30: Caminhos Encantados. Cena 5



Fonte: Arquivo Pessoal (2018)

Na conversa, a partir da série de fotos do dia do percurso da casa até a escola, destaco alguns trechos:

Patrícia: Nessa hora vocês estavam dançando o percurso de vocês, o caminho que vocês faziam da casa até a escola, a gente estava dançando esse percurso, esse trajeto. Cada um dançando do seu jeito. O que você acha de cada um dançar do seu jeito? Você acha que as pessoas podem dançar cada um do seu jeito ou tem que dançar todo mundo sempre igual? O que você acha?

Manu: Cada um do seu jeito, né. Porque se for muito igual às vezes fica chato. Dançar assim em grupo pode ter até algumas partes iguais. É... diferente é

quase sempre, é mais legal.

Manu pergunta baixinho para o pai: “Você já viu criança dançando Funk”. O pai responde: Sim. Lógico.

Patrícia: Você gosta de dançar funk?

Manu: Eu não curto muito funk, eu curto mais pop.

A relação da dança com a música é muito forte, pois ambas as linguagens artísticas trabalham com o elemento ritmo. Para o ato de dançar, a música é um estímulo potente que impulsiona os corpos a se colocarem em movimento dançante. Embora seja possível dançar sem música, pois o próprio movimento na sua relação tempo-espaço cria um ritmo, a interação entre essas linguagens intensifica a abertura dos sentidos, o deslocamento do corpo no tempo espaço imaginário, alterando o estado de presença corporal, gerando uma experiência estética que ecoa em nossa alma.

Pensando nessa relação e no contexto da escola, a escolha das músicas relacionadas às propostas de movimento favorece a exploração do movimento corporal, a mobilização de diferentes sentimentos e emoções e o conhecimento de diferentes ritmos culturais. Uma escolha que pode partir do interesse das crianças, das músicas que conhecem e que gostem, como apresentadas pelo/pela professor/a ampliando seu repertório musical. A interação entre a linguagem da dança e da música pode proporcionar experiências estéticas potentes às crianças, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade, do imaginário, da criatividade.

Na conversa sobre criar e explorar movimentos do corpo e sobre estilos musicais, o pai da Manu comentou sobre uma experiência que tiveram na escola atual. Ele falou que viram e ouviram Hermeto Paschoal explorando sons com diferentes materiais e Carlinhos Brown fazendo som com o corpo. Também comentou que depois dessa vivência ele e a Manu começaram a criar seus próprios sons e a dançar.

Nesta experiência relatada pelo pai da Manu, podemos observar o valor da fruição e apreciação artística, que está relacionada à leitura da arte, que dentre outros aspectos, gera a sensibilização e estímulo à experimentação e à ação criativa.

Ana Mae Barbosa ao falar sobre a Proposta Triangular traz os seguintes aspectos da aprendizagem da arte: o fazer, a leitura e a contextualização. Para a autora tais aspectos no contexto de ensino-aprendizagem da arte não devem seguir

a nenhuma ordem ou hierarquia, bem como não devem ser compreendidos como “fases de aprendizagem, mas como processos mentais que se interligam para operar a rede cognitiva da aprendizagem” (BARBOSA,1998, p.40).

Ressalto que a Proposta Triangular foi uma referência para as práticas dançantes na escola, considerando essa perspectiva de orientação e não normatização das atividades.

Destaco outro momento da nossa conversa:

Patrícia: Você gostava de dançar na escola?

Manu: Eu gosto de dançar na escola, de dançar em casa, eu sou muito boa de dançar. Às vezes eu pego o celular e coloco no rádio e fico dançando de porta fechada.

Patrícia: Você tem dança na sua escola atual?

Manu: Não tenho aula de dança na escola, só se for dancinha de educação física.

Patrícia: Você acha que também deveria ter dança na escola onde você está estudando?

Manu: Eu acho que sim pra gente aprender novas danças, novas formas, mexer o nosso corpo... hoje em dia as pessoas estão muito sentadas, quase imóveis.

As crianças nos apresentam seus gostos e seus conhecimentos, portanto precisamos estar sensíveis e abertas para considerá-los no processo ensino-aprendizagem, bem como suas compreensões sobre questões que perpassam seu cotidiano escolar e fora da escola.

Manu, Clara e Luiza falaram da ausência da dança na escola e comentaram sobre as aulas de Educação Física. No Ensino Fundamental I, geralmente o espaço que as crianças têm oportunidade de expansão do corpo, além do recreio, é nas aulas de Educação Física. Portanto, acredito que por essa razão, ligam diretamente Dança e Educação Física, embora mostrem diferenças.

Quando lancei a proposta para realizarmos o jogo dançante “movimento, pausa e apreciação”, ela aceitou e levantou logo da cadeira. Enquanto eu e o pai dela reorganizávamos, cada um em sua casa, os computadores para um melhor ângulo de visão do corpo como um todo, Manu já estava dançando animada.

No jogo, quando ela estava me observando dançar, ela não ficou completamente em pausa, já deixava reverberar no seu corpo o ritmo da música.



Manu revelou desenvoltura, disponibilidade e alegria em dançar. Na sua dança trouxe movimentos que correspondem aos movimentos do corpo como um todo (voltas, locomoções, quedas e elevações, saltos, transferências). Ela também realizou movimentos com os braços e pernas traçando diferentes trajetórias no espaço, explorou mais o nível alto, mas também transitou pelo nível médio e baixo. Teve um momento em que sugeri que mudássemos a proposta e passamos a dançar juntas. O modo como ela dançava me contagiou de tal maneira que eu resolvi acompanhar as propostas de movimentos que ela realizava.

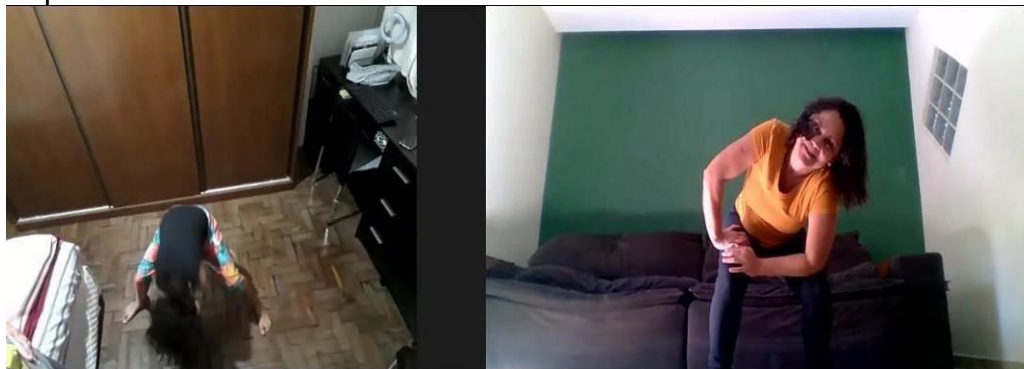
Quando finalizamos o jogo dançante, pedi para ela colocar a mão no peito e sentir como estava batendo o coração. E assim ela fez reproduzindo com a boca, o som e andamento da sua pulsação.

Figura 31: Jogo. Destaca-se o movimento do corpo como um todo: a volta. Nível alto.



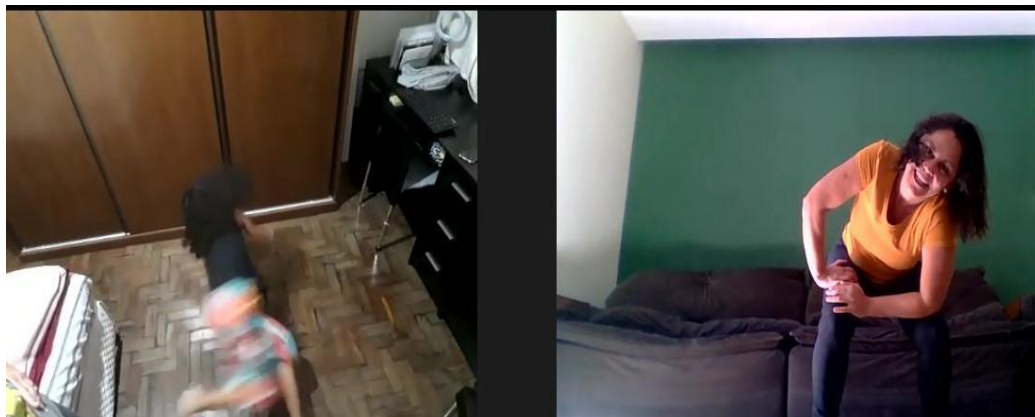
Fonte: Arquivo pessoal (2021)

Figura 32: jogo. Destaca-se o movimento do corpo como um todo: a queda. Nível médio.



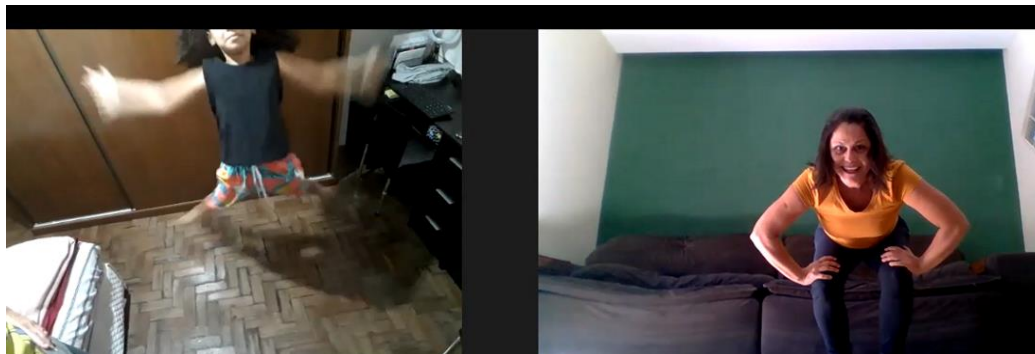
Fonte: Arquivo pessoal (2021)

Figura 33: Jogo. Destaca-se o movimento do corpo como um todo: a transferência. Nível baixo



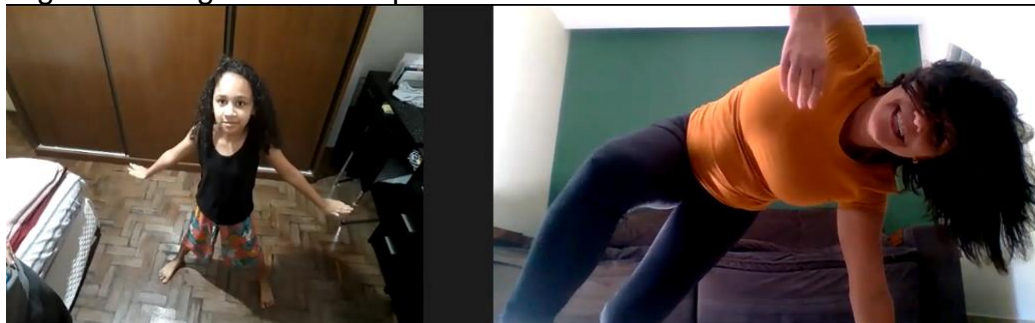
Fonte: Arquivo pessoal (2021)

Figura 34: Jogo. Destaca-se o movimento do corpo como um todo: o salto. Nível alto.



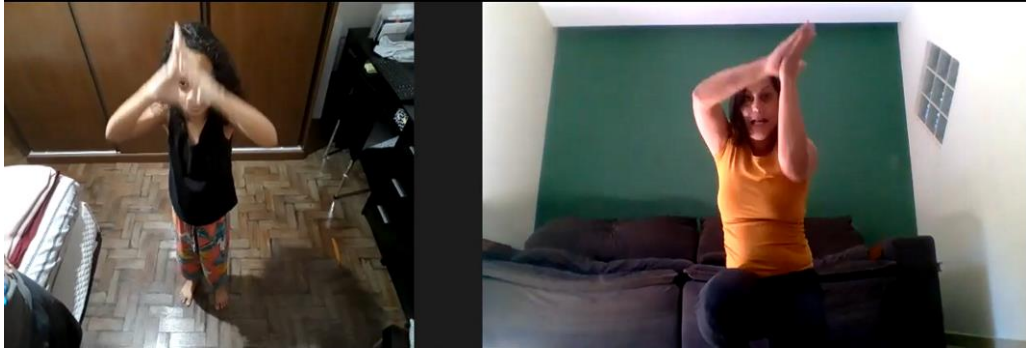
Fonte: Arquivo pessoal (2021)

Figura 35: Jogo. Mão em pausa e Patrícia em movimento.



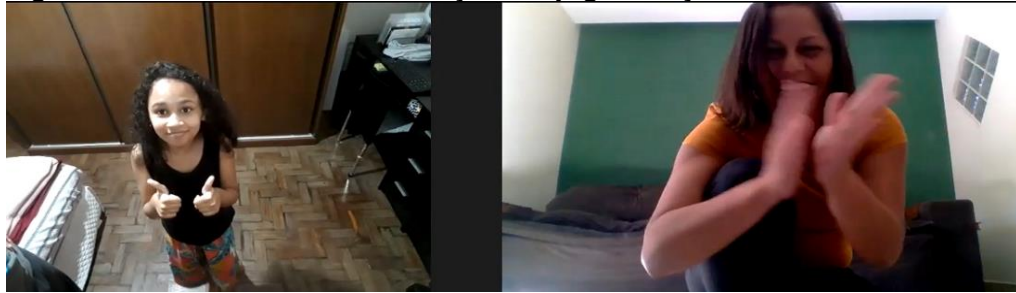
Fonte: Arquivo pessoal (2021)

Figura 36: Um dos elementos trazidos por Manu na improvisação foi o contato das mãos.



Fonte: Arquivo pessoal (2021)

Figura 37: Celebrando a realização do jogo dançante



Fonte: Arquivo pessoal (2021)

No final do jogo dançante o pai se manifestou: “muito bom!”. Chamou minha atenção o interesse do pai em estar junto com a Manu incentivando-a a participar. Essa relação entre eles foi muito potente para o desenvolvimento da nossa conversa, resultando em um diálogo muito afetivo e fluente.

Já próximo de finalizar o encontro, eu perguntei se ela tinha gostado e se tinha demorado.

Manu: eu achei que foi um pouquinho rápido para o que eu estava esperando, pensei que fosse toda uma planilha.

O que Manu estava esperando? Considerei seu comentário bem interessante, pois se tratando de uma conversa para uma pesquisa, talvez tivesse a ideia de um encontro mais formal, de acordo com os protocolos do mundo adulto. A possibilidade de dançar num contexto de pesquisa pode ter também gerado esse estranhamento.

No momento final da conversa comentei que faríamos mais um encontro individual e outro em grupo. Ela gostou muito da ideia de encontrar o grupo e falou: “vou adorar”. Quando eu perguntei se ela tinha alguma pergunta ou queria falar alguma coisa:

Manu: Obrigada, eu gostei bastante dessa aula. E quero encontrar vocês de



novo.

Após o jogo até a nossa despedida, ela não voltou mais para a cadeira, ficou em pé conversando comigo e não parou de balançar o corpo.

Manu se lembrou de muitas coisas dos encontros dançantes, da escola em geral, dos amigos, do pátio e das professoras. Ficou na sua memória a professora que tinha o cabelo verde nas pontas. Ela não se lembrou muito da sala do movimento, nem da parte de dentro da escola, mas recordou muito bem do pátio da escola.

#### 5.2.6 Encontro com Manuela Vitória: A experiência criativa pelo movimento precisa ser cultivada no cotidiano da escola e fora dela.

“Você gostava de fazer dança na escola?”

“Sim, era importante pra gente poder se divertir e aprender mais coisas”

No dia 20 de agosto de 2021, foi o encontro com Manuela Vitória. Ela participou do projeto de 2016 a 2018. Ao buscar nos meus arquivos imagens dela, observei que ela não faltava à escola, estava presente em quase todos os encontros que realizamos no projeto de dança. Encontrei lindas imagens que revelavam um corpo criança curioso e criativo, que se desafiava e experimentava muitas possibilidades de movimentos.

Assim que a encontrei na tela, uma emoção de alegria tomou conta de mim. Ela apareceu ao lado da mãe, mas logo a mãe saiu. Pude observar sua preocupação em se arrumar para o encontro, apareceu com brincos, pulseira, batom, sombra nos olhos e cabelo preso. O equipamento que usou foi um computador. Feito o ritual de chegada como planejado para cada encontro comecei a mostrar as fotos que tinha selecionado.

Comecei pelas fotos da apresentação “Caminhos encantados”. Manuela Vitória estava muito compenetrada, permanecendo sentada e quase não moveu o corpo. Ela reconheceu que tinha sido uma apresentação e que os pais estavam assistindo.

Ao longo da apreciação das fotos, as narrativas verbais que ela apresentava referiam-se às propostas de movimentos e como ela via e percebia as/os amigas/os nas imagens. Das propostas de movimentos, sempre falava que estávamos brincando e explicava um pouco como era a brincadeira. A dança estava sempre

associada à brincadeira. Destaco algumas falas:

“Eu lembro que a gente estava fazendo uma brincadeira, eu acho”. “A gente estava fazendo uma brincadeira de botar o pé em cada uma dessas bolinhas”. “A gente estava brincando de roda”. “A gente estava brincando, acho que de um barco”. “Nessa hora a gente estava fingindo que a gente era um boi?”. “Aí a gente estava brincando de amarelinha, de escrever algumas coisas no chão”. “Acho que era outra brincadeira que se chamava bicicletinha”.

Nos encontros dançantes, brincar com o corpo era algo que de fato norteava as propostas, seja brincar com o próprio corpo, com o corpo do outro ou na relação do corpo com objetos ou materiais. Era por meio da brincadeira que as crianças entravam em contato com elementos da linguagem da dança. Por meio desta abordagem que as propostas de dança foram desenvolvidas no projeto, acompanhando o projeto político pedagógico da escola e a DCNEI (2009) que estabelece as interações e brincadeiras como eixos norteadores das práticas pedagógicas na educação infantil.

Lembrando Vigotski (2018), a brincadeira é a primeira atividade em que surge a imaginação criadora, que possibilita às crianças reelaborarem suas experiências vividas, construindo novas compreensões de mundo e realidades. Esse pensamento gerou base para diversos estudos sobre a importância do jogo, do brinquedo e da brincadeira para o desenvolvimento e formação das crianças, algo inquestionável. Também encontramos na brincadeira e no jogo um caminho potente para o encontro das crianças com a arte na escola.

Conforme Manuela Vitória ia fazendo seus comentários, eu complementava, apresentando mais elementos e contribuindo nesse lembrar, tanto para mim como para ela. Em um momento eu perguntei:

Patrícia: A gente fazia nossos encontros de dança em que lugares?

Manuela Vitória: Lá fora, lá em baixo e algumas salas também.

Patrícia: Onde você gostava de fazer dança?

Manuela Vitória: Quando estava calor eu gostava de fazer nas salas, quando estava mais ou menos, lá fora.

Na EEI UFRJ, o pátio era grande e utilizávamos diferentes áreas para realizar as práticas. Não havia uma preocupação em conter ou controlar os movimentos das crianças, mas expandi-los, seja no espaço físico, seja no espaço imaginário. Então, as propostas lançadas favoreciam as crianças a correr, saltar, cair e levantar, bem

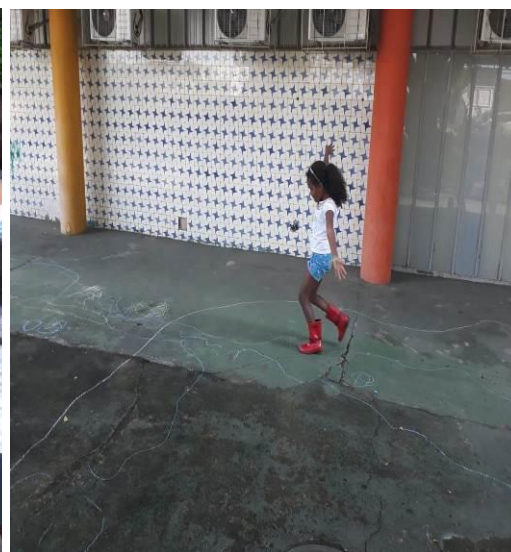
como momentos de pausa.

Figura 38: Tempo para pausar



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

Figura 39: Tempo para expandir



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

Nas fotos de um encontro em que realizamos contatos corporais, Manuela Vitória foi descrevendo as partes do corpo em contato e trouxe a palavra conexão.

Manuela Vitória: “Aí a gente tava tentando colocar o pé na cabeça, mas em outra posição”. “Agora eu tava usando a mão e o pé”. “A gente tava em conexão” / “Agora a conexão era com o pé e as costas”. “Só a mão”.

Conexão é uma palavra que fala muito da experiência dançante. A conexão consigo mesmo, com o outro, com o espaço que pode ser percebido na dança pelo próprio corpo em movimento e ecoar para a vida. Na proposta dos contatos e apoios é preciso perceber seu próprio peso e o peso do outro. O que acontece quando alguém retira bruscamente o contato/apoio? E quando ficamos sem contato ou apoio? Na dança, como na vida, os contatos e apoios precisam ser aprimorados, cultivados, bem como respeitados. Nesta perspectiva, a partir das práticas dançantes, trabalhamos elementos sensíveis à dança, à educação e à vida em sociedade.

Figura 40: Explorando os contatos e apoios em grupo.



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

Figura 41: Explorando os contatos e apoios em dupla.





Fonte: Arquivo pessoal (2018)

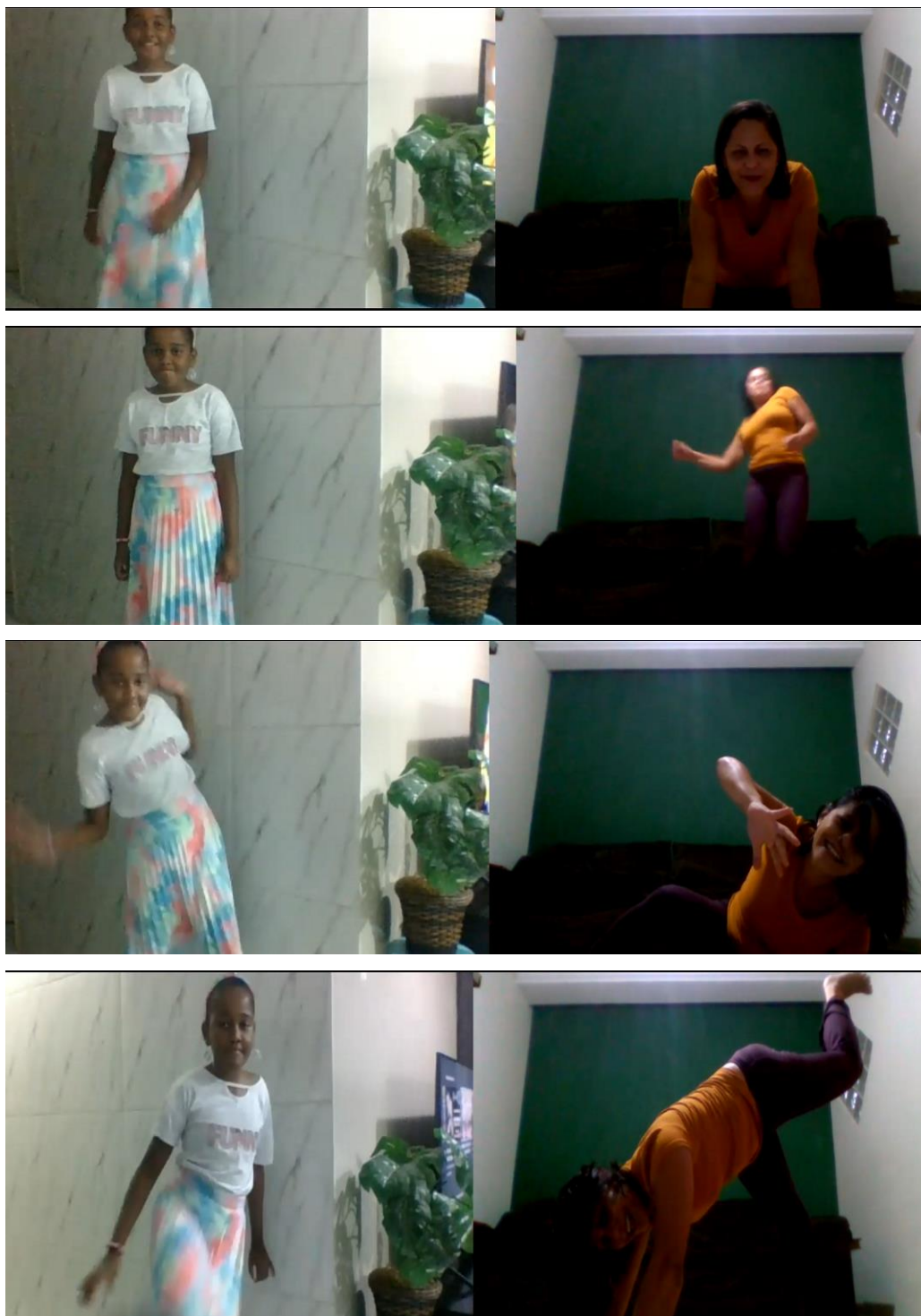
Em certo momento, Manuela Vitória pareceu se desconcentrar um pouco, talvez por causa dos sons e do que acontecia ao redor do espaço em que estava. Essa era a impressão que passava revelada em sua expressão.

Quando perguntei se ela tinha gostado de ver as fotos ela falou que sim e sobre o que sentiu ao ver as fotos, ela disse que achou divertido. Após mostrar todas as fotos que tinha selecionado convidei Manuela Vitória para o jogo dançante (movimento, pausa e apreciação) e ela concordou. Nesse momento a mãe veio ajudá-la para organizar o espaço e o computador.

Após explicar o jogo, perguntei quem começava e ela respondeu logo: “eu começo”. E assim que coloquei a música ela começou a dançar, mas seu corpo estava um pouco preso, mobilizou só os pés e balançou um pouquinho os braços de um lado para o outro, o que me causou surpresa. Assim que ela parou, conforme a regra do jogo, era a minha vez de dançar. Ela apreciou. Eu comecei no chão, mobilizei diferentes partes do corpo, variando o ritmo dos movimentos e fiz deslocamentos no espaço para instigá-la a soltar mais o corpo. No desenrolar do jogo, ela foi se soltando, mobilizando os braços de outras maneiras, a coluna e pés, mas se manteve sempre de frente e na base de pé.



Figura 42: Jogo na tela. Manuela Vitória e Patrícia



Fonte: Arquivo pessoal (2021)

Nesse momento foi possível ver sua roupa por completo, talvez a saia longa tenha limitado um pouco os movimentos dos membros inferiores e as mudanças de base de apoio. Manuela Vitória, em relação as fotos mostradas do projeto, revelava de certo modo, um corpo mais contido, se lançando pouco no espaço. Então, resolvi

propor novo jogo, aproveitando que ela tinha observado com atenção os contatos nas fotos, assim, ela ousou e se desafiou mais.

Figura 43: jogo de contato e apoios.



Fonte: Arquivo pessoal (2021)

No final do encontro tive uma surpresa quando perguntei:

Patrícia: Você gostou mais de conversar ou de dançar?

Manuela Vitória: Das fotos.

Patrícia: Você gostava de fazer dança na escola? Era importante?

Manuela Vitória: Sim, era importante pra gente poder se divertir e aprender mais coisas.

Patrícia: Todas as crianças têm essas práticas de dança na escola?

Manuela Vitória: Não.

Patrícia: Você acha que deveria ter?

Manuela Vitória: Sim.

Finalizei perguntando se poderíamos fazer outros encontros ela concordou, assim como sua mãe.

Quando ela disse que gostou mais de ver as fotos do que participar do jogo dançante, ela trouxe uma resposta diferente das outras crianças. Ela trouxe um dado novo para pensar. As imagens parecem ter despertado suas memórias afetivas de um corpo criança que se divertia e aprendia com seu corpo em movimento. Talvez essa experiência não seja realizada com a mesma intensidade devido ao contexto não só pandêmico, como do cotidiano escolar no ensino fundamental em que o movimento corporal é cada vez mais limitado e cerceado às crianças.

Há que se destacar que nos encontros dançantes que realizávamos na escola existia a interação com outras crianças e com a professora. Em casa, ela estava sob os olhos dos pais, num espaço restrito, com uma roupa que não a favorecia soltar o corpo, além de estar interagindo comigo pela câmera e no contexto de pandemia. Já adianto aqui que no encontro com o grupo, Manuela Vitória foi uma das mais falantes, seja verbalmente, seja através da linguagem não-verbal. O que aponta a relevância da interação com outras crianças e de um espaço com liberdade que mantenha a curiosidade pelo movimento corporal.

O corpo em movimento como potência expressiva e criativa precisa ser alimentado de modo amplo. As linguagens artísticas na escola numa perspectiva da arte contemporânea têm esse papel de alimentar o potencial criativo das crianças, à medida que valoriza experiências que considerem o estranhamento, o risco, o erro, a curiosidade, a experimentação, num contexto em que a descoberta seja incentivada e apreciada, em campo amplo de possibilidades.

Concordo com Sandro Ka (2021, p.18) que “na contemporaneidade não há



limites, modos ou formas únicas de criação e fruição. A arte de nosso tempo é campo aberto de possibilidades e de fruição”. Nesse sentido, que vejo e compreendo o encontro da dança com as crianças na educação infantil e corroboro com o referido autor que vislumbra na infância e na arte “um campo aberto à transgressão, à percepção e à produção de outros regimes de sensibilidade” (p. 19). Portanto, o encontro entre dança e as crianças pode e deve acontecer não só na educação infantil, mas para além dela.

#### 5.2.7 Encontro com Benício. A experiência do movimento como provocador de sensações, imagens e afetos.

“Quando você dança o que você sente?”

“Me sinto solto e feliz”.

Dia 24 de agosto, encontro com o Benício, às 17h30. Ele frequentou a EEI UFRJ somente no último ano da Educação Infantil. No grupo dele tinha mais dois meninos. Ao buscar nos arquivos imagens de fotos e vídeos do Benício, encontrei muitas fotos. Ele estava sempre muito alegre e revelando interesse em experimentar e explorar movimentos.

Benício estava ao lado da mãe, parecia um pouco tímido, mas logo se soltou. Assim que perguntei se ele tinha visto o vídeo convite sua resposta já revelou o tom da conversa, ele disse que sim e falou para mãe que tinha ficado com saudade e perguntou se não podia voltar para aquela escola.

Comecei a mostrar as fotos, de início ele estava com a mão na boca, foi se soltando a cada apreciação, revelando grande entusiasmo nas palavras e expressão do rosto. Trago um trecho da nossa conversa:

Patrícia: O que você acha dessa foto?

Benício: Boa pra caramba!

Patrícia: E por que você acha boa?

Benício: Porque eu gostava de colocar as coisas no pescoço.

Patrícia: Você acha que estava alegre nessa foto?

Benício: Bem feliz!

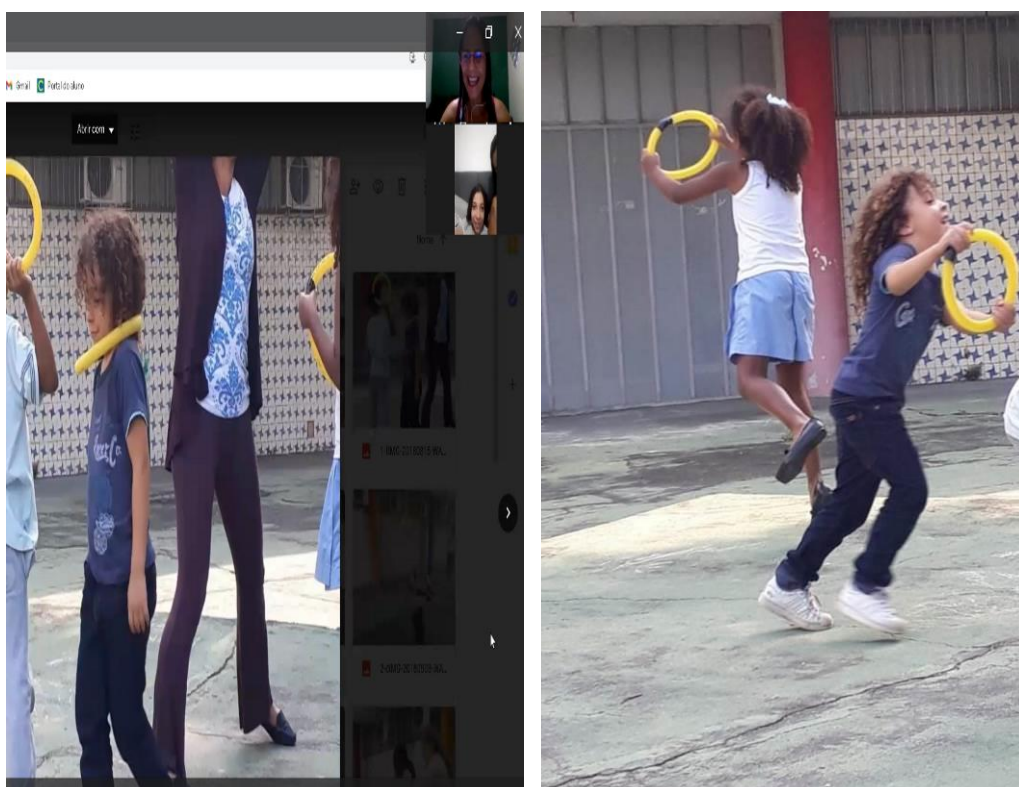
Eu também fiquei bem feliz ao conversar com o Benício e observar o quanto os encontros dançantes proporcionaram momentos de alegria para ele e acredito que para todas as crianças. A dança na escola pode ser vivenciada como

oportunidade de expressão e produção de afetos, bem como fonte de produção de aprendizagens, conhecimentos e leitura do mundo.

Benício e a mãe riram com a foto que ele estava com a argola no pescoço, uma argola feita de conduíte e fita adesiva. Utilizávamos materiais baratos e fáceis de serem construídos. Esse material foi escolhido pela sua característica maleável e possibilidade tanto de explorar movimentos, como de aguçar o imaginário das crianças.

No contexto da arte contemporânea, “em princípio, qualquer coisa pode ser material artístico... O importante é como encontrar, que conexão estabelecer e como usar” (HOLM, 2005, p.55). Este pensamento de Holm sobre criação nas artes visuais, também pode ser considerado para experimentação do movimento na relação corpo e objeto na dança, além disso para utilização de adereço, cenário e/ou figurino.

Figura 44: Experimentando, brincando e dançando com materiais.



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

Destaco outro momento, quando mostrei outra foto e ele tombou no sofá e riu muito. A mesma foto que provocou muitos risos na Manu. Sobre a foto:

Benício: Muito engraçada!

Eu pedi para falar um pouco da foto e ele disse:

Benício: Na minha mente eu estava gritando com a boca aberta sem falar nada e tocando guitarra de joelhos no pátio.

Patrícia: Que bonito isso que você falou... você acha que a gente pode falar sem emitir a voz? É possível?

Benício: Sim, é possível.

Patrícia: Você acha que a gente pode falar com o nosso corpo, com os gestos e movimentos?

Benício: Sim.

Patrícia: Essa foto você acha que ela diz muitas coisas?

Benício: Para mim ela diz que eu sou muito fã de música.

Ele também comentou que gosta de todos os estilos de música.

Figura 45: Um corpo que grita pelos gestos e movimentos seus gostos e interesses.



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

Em outro momento falamos sobre os espaços em que realizávamos nossos encontros dançantes:

Patrícia: Você lembra dessa sala?

Benício: Eu lembro, eu gostava para caramba. Uma coisa é que eu gostava da sala de movimento porque eu podia fazer várias manobras sem me machucar porque tinha o tatame no chão e no pátio tinha aquela colina onde a gente podia descer com o carrinho, rolando. Era bem legal.

Ter um espaço específico para realizar as práticas dançantes era importante, pois permitia às crianças investigar o movimento, como falou o Benício “fazer manobras sem se machucar”. No entanto, a possibilidade de realizar as atividades em outros espaços também tinha sua relevância e esses espaços estavam presentes nas lembranças das crianças. As práticas dançantes realizadas no espaço aberto, em diferentes lugares do pátio, possibilitavam outras relações do corpo no espaço, interação com a terra, com a grama, com as árvores, ver o céu, as nuvens, os pássaros, bem como observar os movimentos dos carros e das pessoas, pois o limite entre a escola e a rua era determinado por uma grade vazada com tela de ferro, sendo possível ver o ambiente externo.

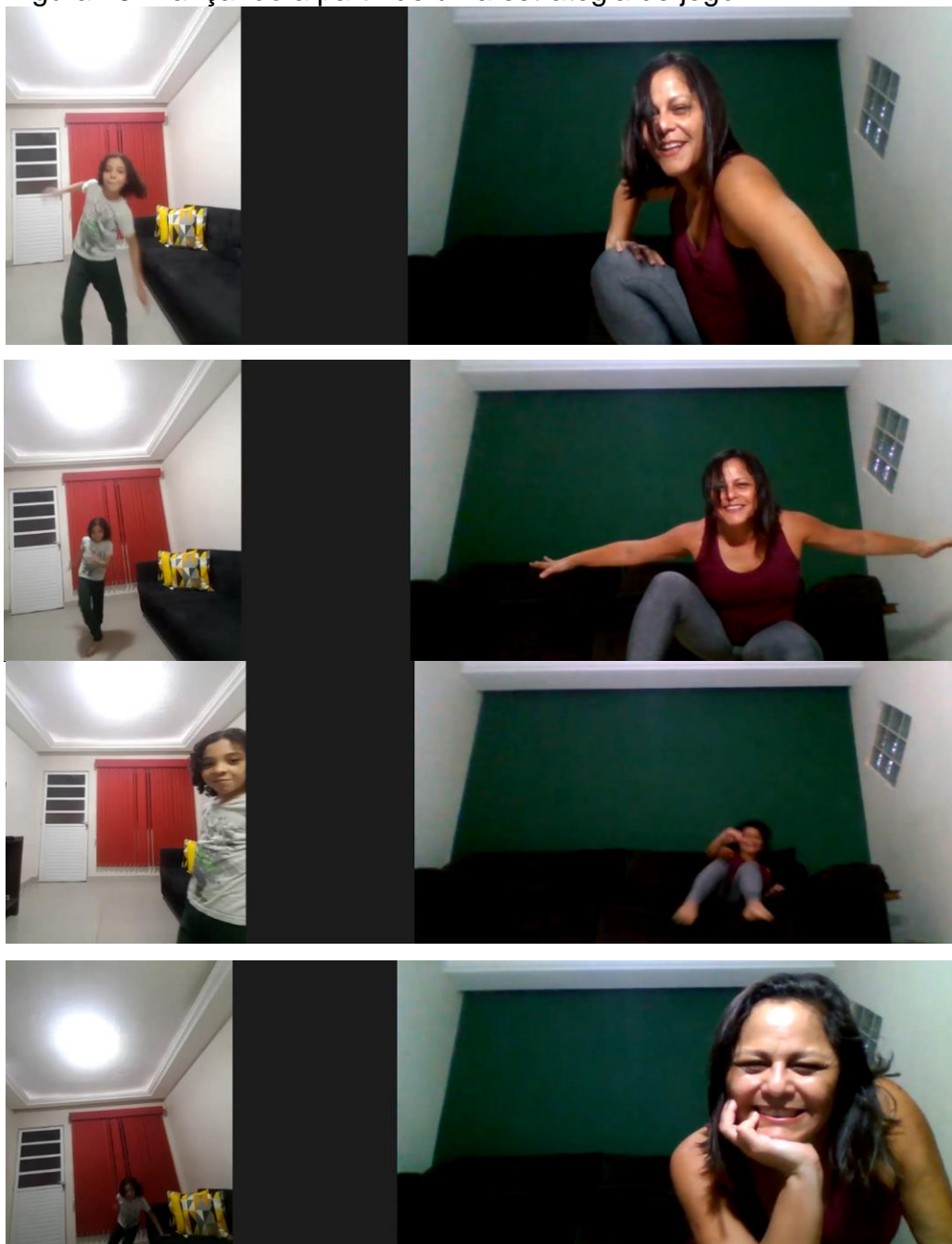
Quando terminei de mostrar as fotos que tinha selecionado, convidei Benício para o jogo dançante e ele prontamente aceitou. Quando eu expliquei a proposição ele perguntou: “Eu tenho que imitar a sua dança?”

Expliquei que não. Essa pergunta traz uma compreensão sobre a possibilidade de fazer diferente, uma dança feita por ele.

Foi muito contagiante, mesmo pela tela, interagir com o Benício. Dançamos embalados por duas músicas do grupo Barbatuques. Destaco o seguinte trecho da letra da segunda música: “você chegou para alegrar o dia, você chegou para nos trazer alegria...vem para cá vem dançar.”

Alegria foi o que trouxe o encontro com Benício. Ele me contagiou com sua dança, com seus movimentos que mobilizavam todo o corpo, sempre em deslocamento num andamento acelerado, estabelecendo uma relação rítmica contagiante entre movimentos dos braços e pernas, às vezes realizava giros e se permitia ao desequilíbrio.

Figura 46: Dançando a partir de uma estratégia de jogo.



Fonte: Arquivo pessoal (2021)

Dançamos com muita empolgação alegrando nosso dia sem precisar imitar um ao outro. Como poderia pensar que sensações como essas poderiam ser provocadas numa pandemia, no estado de isolamento, num contexto de realização de uma pesquisa de Doutorado entre telas, entre adulto e criança.

Depois dessa vivência perguntei para ele:

Patrícia: O que você acha que a dança provoca na gente? Quando você

dança o que você sente?

Benício: Me sinto solto e feliz.

Perguntei se ele dança na escola atual e ele respondeu:

Benício: Hummm, não danço na escola, porque não pode, às vezes por causa da Covid.

Patrícia: Você acha importante ter dança na escola?

Benício: Eu acho importante. Se tivesse dança na escola, é tipo uma Educação Física só que você dança é... ainda fazendo exercício brincando, você brinca fazendo exercício, você pega o exercício, pega a brincadeira junta, faz a dança.

Benício elabora seu conhecimento vivido no corpo sobre dança. Na sua narrativa mostra diferença na abordagem entre a dança e a educação física e ressalta a brincadeira quando fala de dança. O que é a brincadeira para as crianças? Não é o que dá prazer, traz alegria, aprendizagens, insurgências e interação entre elas?

Benício foi a quinta criança que fez algum comentário relacionado à Educação Física, seja para fazer uma comparação com a dança, seja para falar do espaço-tempo que têm na escola para a experiência do movimento corporal.

Nos encontros dançantes as crianças eram incentivadas a experimentar e a professora estava junto nessas experimentações, se descobrindo também e desafiando as crianças. Penso que o diálogo por meio do movimento quando não acontece no sentido de controlar os corpos é potente e favorece criar vínculos afetivos.

O/a professor/a-artista e a criança se encontram no movimento. O movimento dançante transporta o corpo, ativa o imaginário, aguça a sensibilidade, propõe desafios, faz o coração acelerar, se alegrar, se expandir e se conectar com o outro.

## **6 UM MAR DE EMOÇÕES ENTRE TELAS: SETE CRIANÇAS E A PESQUISADORA**

O encontro em grupo foi mais um momento potente e singular para produção de dados para a pesquisa, contribuindo para reflexões sobre aspectos pedagógicos da criação em dança com crianças, bem como trouxe apontamentos que remetem a ética da pesquisa com crianças no contexto desta pesquisa. Apresento como foi o planejamento para o encontro e trago reflexões sobre os pontos destacados.

Dia 15 de outubro de 2021, sexta-feira, às 16h. Marcado para essa data o encontro com o grupo de sete crianças participantes da pesquisa. Algumas delas não se viam há cerca de dois anos, enquanto outras, há dois anos e dez meses, aproximadamente, já que algumas saíram da EEI-UFRJ em 2018 e outras em 2019.

O planejamento do encontro foi elaborado visando a proporcionar tanto um ambiente propício para rememorar experiências como a momentos de criação, interação e afeto. Apesar disso, eu estava aberta à escuta e ao desejo das crianças, com possibilidade de mudanças de planos. Assim, o encontro foi programado para acontecer em nove momentos:

1. Mediar a interação livre entre as crianças;
2. Relembrar o objetivo da pesquisa e o formulário tipo história em quadrinhos (HQ), elaborado para formalizar o assentimento delas na pesquisa;
3. Mostrar imagens de como foram os encontros individuais;
4. Apresentar imagens da escola e instigar narrativas coletivas das crianças, baseadas em suas memórias;
5. Solicitar às crianças para desenhar, no papel, o percurso dos lugares de que mais gostavam na escola, identificando-os como em um mapa;
6. Solicitar a criação de gestos que trouxessem referências aos lugares que desenharam;
7. Instigar as crianças a dançarem, a partir dos caminhos desenhados e gestos elaborados;
8. Desenho coletivo na tela de lembranças dos encontros dançantes;
9. Despedida.

Com esse encontro, a ideia era reavivar as lembranças das crianças sobre o



projeto de dança na escola, objetivando-se, agora, amplificar essas memórias a partir da interação entre elas. Interessava-me ouvir, ver, sentir suas narrativas verbais e não verbais. Entretanto, esse era o único encontro em grupo combinado com os pais e as crianças.

Nesse contexto, como mediar o interesse da pesquisadora, que buscava mais elementos para análise da pesquisa, e a atração das crianças pelo reencontro, pelo desejo de rever os amigos que faziam parte de sua história de vida na educação infantil? Clara, em nosso encontro individual, questionou: “Eu pensei que ia ser junto”. No final do encontro, ela me pediu: “Tia, faz em grupo pra gente se ver”.

Na véspera do encontro, expliquei à mãe do Bernardo, a minha proposta, com o propósito de envolvê-lo naquelas atividades de modo potente. A mãe comentou que a atividade do desenho seria difícil para ele, pois tudo que é “escolar” não o envolve muito. Assim, eu propus a ela que convidasse o Bernardo a realizar um percurso pelo cômodo em que estivessem no momento do encontro, com barbante ou fio, materiais com os quais ele gosta de interagir. Como ela mencionou que o tempo de interação de Bernardo era curto, combinamos que ele participaria da forma que fosse possível, respeitando-se sua individualidade.

O alicerce conceitual deste estudo implica numa perspectiva inclusiva onde a contribuição das expressões de cada criança compõe a riqueza dos dados da investigação. Mais que isso, a alteridade das infâncias “neurodivergentes”, como no caso de Bernardo, é justamente o que faz com que sua participação dentro de suas especificidades seja importante. Neste ponto coube à pesquisadora a provocação de ajustar sua escuta à voz da criança-sujeito.

Nos encontros individuais foi possível atender aos desejos de cada criança e respeitar seus tempos de resposta, o que no grupo seria um desafio. Ressalta-se que, além de se tratar de crianças que não se viam há muito tempo, minha experiência em encontros de grupo de crianças *on-line* era reduzida. O desafio de realizar encontros do grupo de crianças exigia preparação, um novo planejamento. Para isso, foram realizadas duas oficinas de dança *on-line* para crianças, com duração de uma hora cada, com intuito de me preparar para os encontros das crianças *on-line* na pesquisa. A primeira era constituída por três meninos, na faixa etária de seis e sete anos, filhos de amigas; a outra, composta por meninas e meninos com idades entre quatro e sete anos, foi divulgada no Instagram do Coletivo Ludens, por meio do qual se inscreveram crianças que eu não conhecia e



que residiam em São Paulo e Rio de Janeiro.

Para mim apresentava-se a oportunidade de fazer emergir a expressão coletiva de corpos separados pela distância. Assim, neste encontro, a pesquisa expôs a necessidade da mediação de um diálogo envolvendo as diversas linguagens das crianças balanceando ritmos e características específicas de cada membro do grupo. Será possível afirmar que a pesquisa com corpos crianças demandam uma constante transformação dos processos investigativos?

Pereira (2012) nos chama a atenção para dilemas e as responsabilidades do ato de pesquisar com crianças, o que exige comprometimento durante todo o processo da pesquisa, desde a escolha do grupo de crianças, como chegar até elas, apresentar a proposta, solicitar sua participação, conviver com elas, o cotidiano desses encontros, até o retorno às crianças do resultado da pesquisa.

### **6.1 Apontamentos sobre questionamentos éticos que emergiram no encontro em grupo com as crianças**

Comecei a sessão pontualmente, permitindo às crianças e aos seus responsáveis entrarem na sala virtual. Primeiramente, Manu e depois Ágatha, Luiza e Benício. Ao perceber que elas estavam tímidas, caladas, com os olhos atentos e fixos na tela, eu comecei a conversar com elas, incentivando-as a falarem. Ágatha logo perguntou por outras amigas da escola e eu lhe disse e lembrei que somente ela e Luiza estavam participando da pesquisa. A quinta criança foi o Bernardo. Como a mãe dele trabalhava na escola e tinha tido contato com as crianças, ela tentou interagir um pouco com elas, querendo saber se ainda se lembravam dela. A próxima foi a Manuela Vitória. Na tentativa de “quebrar o gelo”, perguntei o que tinham feito no feriado do *Dia das Crianças*. Embora tivessem respondido, não foi o suficiente para desencadear uma conversa. Como Clara estava demorando a entrar e as crianças ainda estavam tímidas, comentei sobre a pesquisa e o formulário elaborado especialmente para crianças, a partir de um modelo de história em quadrinhos (HQ) encaminhado para os pais.

Vale aqui lembrar que participação na pesquisa é regulamentada pelo Ministério da Saúde sendo relevante destacar que as resoluções criadas para as pesquisas com seres humanos não abarcam as especificidades das pesquisas com crianças, gerando exigências não compatíveis com os campos da educação e da

arte. Tais resoluções normativas seguem as normas das ciências biomédicas, o que gera muitas críticas dos campos das Ciências Humanas e Sociais sobre os modos diferenciados e específicos de operar e produzir conhecimentos. Assim, ao longo desta reflexão, como aconteceu durante toda a investigação, emergem questionamentos e demanda-se da pesquisadora posicionamentos que equivalem a dizer que a própria pesquisa se vai construindo a partir da interação da pesquisadora com as experiências dos sujeitos envolvidos.

Nos encontros on-line, as imagens, sejam fotografias ou vídeos, foram fundamentais para ativar a memória das crianças, como também, quando da publicação da tese, as imagens poderão aproximar o leitor dos acontecimentos revelados e discutidos sobre as experiências vividas. No entanto, considerando as reflexões apresentadas, a utilização de imagens de crianças em pesquisas acadêmicas ainda é uma questão que desafia pesquisadoras e pesquisadores.

Seguindo com o relato do encontro, na etapa da apreciação das fotos dos encontros individuais, eu selecionei cinco fotografias de cada criança, considerando os seguintes momentos: uma fotografia na qual elas estavam apreciando e rememorando uma imagem delas na época do projeto na escola; duas fotografias em que elas estavam sozinhas, experimentando movimentos; uma fotografia em que elas estavam dançando comigo. A escolha foi por imagens que revelassem corpos ousados, desafiando-se, talvez corpos desviantes do olhar padronizador.

Nos encontros presenciais na escola as crianças viam quem estava fotografando e filmando, já no contexto da entrevista-conversa *on-line* as fotografias foram adquiridas através de print de momentos da videogravação. Portanto, estebeleceu-se uma nova configuração, ou seja, um modo diferente de tirar as fotos.

Primeiramente, exibi as fotografias do Bernardo. Quando olhou a primeira, ele saiu correndo, demonstrando ter ficado envergonhado, como aconteceu no encontro individual. Depois, voltou com a mãe, que o incentivou a ver as outras. Selecionei uma em que ele estava em cima do banco; depois, duas em que ele estava com uma caixa de sapatos; outra em que ele e eu estávamos com um fio na boca e nas mãos e, na última, ele estava com a mãe olhando para a tela. A cada fotografia, eu ia comentando, com entusiasmo, sobre o encontro e instigando as crianças a também falarem. A opção por passar primeiramente as fotografias do Bernardo foi para marcar sua presença e considerando também o tempo de seu envolvimento. Penso que as imagens foram relevantes para valorizar a sua participação no grupo,

além do interesse para a pesquisa.

Depois, foi a vez da Ágatha, que não demonstrou muita apreciação por suas fotografias, pois ainda revelava frustração pela ausência das amigas da escola. Em certo momento, ela disse: “Pelo menos eu tenho a Luiza”.

Nesse momento, Clara entrou na sala virtual, mas com a câmera fechada. Ela foi a última criança a entrar e explicou que estava se organizando. Manuela Vitória, impaciente, logo falou: “Liga logo essa câmera, menina, que eu quero ver como você está”. Mas Clara ainda demorou um pouco.

Luiza foi a terceira. Ela se mostrou bastante atenta ao apreciar suas fotografias. Em uma delas, em que eu e ela estávamos com travesseiro na cabeça, Clara apareceu na tela e disse: “Eu não conseguiria nem por dois segundos ficar com essa almofada na cabeça”. Imediatamente, Manuela Vitória comentou: “Gente, a Clara ficou com cabelo cacheado”. E Clara respondeu: “Meu cabelo é cacheado”. Clara chegou mobilizando o grupo, ocasionando uma mudança na atmosfera virtual.

Segui mostrando as fotografias de Luiza. A última delas também provocou algumas reações, ao que ela advertiu: “Que isso, gente!”. Nessa imagem, ela estava no chão, em uma posição invertida, de modo que não se via seu rosto, somente o tronco e as pernas para cima. Eu achei a imagem linda e considerei interessante mostrar como ela estava se desafiando.

Em seguida, mostrei as fotografias de Clara, que trouxe uma questão. Ela disse: “Nossa, tia, você tirou minha foto sem minha permissão!”. E continuou: “Você falou que ia gravar e não falou que ia tirar foto, tia. Olha a minha cara! Eu tô com *short* da escola, eu tô com o *short* da escola”. Já no final do encontro, quando retomei sua fala, ela comentou: “Tia, eu estava zoando”.

A fala de Clara traz algumas reflexões que nos remetem pensar sobre a ética da pesquisa com crianças. Naquela ocasião, as fotografias apresentadas não foram selecionadas com o intuito de serem incluídas na pesquisa, já que o objetivo era, exclusivamente, mostrá-las como foram os encontros individuais, os quais foram singulares com cada criança.

A ética da pesquisa se constrói ao longo de todo o percurso. É o que também defendem Pires e Santos (2019, p. 325): “A ética é um processo de negociação permanente, não se extingue na assinatura de documentos ou em um comitê de ética”. Portanto, engloba todo um fazer processual, envolvendo sujeitos imersos na dinâmica da vida social.

Clara revelou preocupação com a aparência, sobretudo do short que estava usando, mesmo o destaque sendo para sua movimentação, não foi dessa forma que a imagem chegou para ela. Portanto, essa fala da criança reforçou a importância de um encontro posterior com as crianças e seus responsáveis para dialogar sobre as escolhas das imagens e decisão sobre as que poderiam ou não ser publicadas, conforme consta no TCLE encaminhado aos responsáveis (Apêndice A):

Os encontros serão registrados em diário de campo, fotografados e gravados para análise e discussão da pesquisa, sendo esse material utilizado somente para fins acadêmicos [...].

O uso dos dados produzidos nesta pesquisa respeitará os direitos dos participantes e seus responsáveis de decidir se sua identidade será divulgada e quais são as informações, dentre as disponibilizadas, que podem ser tratadas de forma pública (conforme inciso V do artigo 9º da Resolução do CNS nº 510/2016).

Ressalta-se, ainda, a importância da devolutiva a crianças e responsáveis sobre o percurso e as análises da pesquisa. Em sua tese, Scramingnon (2017) relata a experiência de voltar ao campo e conversar com as crianças sobre os resultados de sua pesquisa, o que se configurou como uma etapa do processo teórico-metodológico e na estruturação da tese. A autora supramencionada não se utilizou das imagens e atribuiu nomes fictícios às crianças, embora elas a tivessem questionado e manifestado o desejo de revelar sua identidade<sup>39</sup>.

No campo da arte, tem-se, ainda, a questão da autoria da criação. Nesse cenário, pergunta-se: Como negar a criação das crianças nos processos criativos? Quando não se revela sua autoria, também não se está deixando de reconhecer que, além de consumidoras, elas são sujeitos criadores e produtoras de cultura?

Fernandes e Caputo (2020, p. 5) trazem um debate importante sobre “os modos responsáveis de respeitar a criança, a visibilidade das suas vozes e imagens”. As autoras, uma portuguesa e outra brasileira, lidam com a questão de acordo com a legislação de seus países, mas apontam sobre a importância de se pensar além das normas e interrogar as maneiras como utilizamos as imagens nas pesquisas.

Em suas reflexões, consideraram os documentos jurídicos<sup>40</sup> de proteção da

---

<sup>39</sup> Scramingnon (2017) seguiu os protocolos da Resolução n. 466/ 2012 e, como no TCLE assinado pelos responsáveis constava o anonimato, ela acolheu a reivindicação das crianças, mas explicou a elas a necessidade de manter o anonimato para manter coerência com o termo aprovado pelo comitê.

<sup>40</sup> De Portugal, o artigo 26 da Constituição da República Portuguesa e os artigos 79 e 80 do Código

infância em seus países, bem como os Estudos da Infância, que trazem outro olhar para a infância e compreendem a criança como sujeito de direitos:

[...] a discussão sobre ética e pesquisa com crianças demorou a assumir visibilidade, sendo quase omissa, seja em documentos reguladores, seja em publicações acadêmicas; a realidade começa a ser alterada justamente quando se registram mudanças no paradigma a partir do qual se compreende a criança e a infância (FERNANDES; CAPUTO, 2020, p. 8).

Fernandes e Caputo (op. cit.) trazem também reflexões sobre o uso de imagem fantasma da criança e imagem de criança-sujeito. Na primeira, a identidade das crianças não é revelada, utilizando-se técnicas para borrar, desfocar, como também imagens de arquivos sem conexão entre a captura e respectiva exposição. Já na segunda, a identidade é revelada. As autoras defendem a imagem da criança-sujeito, considerando a voz e a escuta das crianças para que o discurso hegemônico de superproteção não gere invisibilização dos corpos crianças:

Defendemos que quanto mais envolvermos as crianças nos processos de decisão a esse respeito, mais próximos estaremos da imagem da criança-sujeito, mais aptos estaremos para ir além de usos acríticos e decorativos, ou mesmo usos pouco éticos e desrespeitadores da integridade e bem-estar das crianças (FERNANDES; CAPUTO, 2020, p. 18).

Considerando uma perspectiva responsável, atenta às questões éticas, acredita-se que as fotografias ajudam o leitor a se aproximar da realidade dessa arte efêmera, revelando as minúcias do gesto, convidando-o a adentrar o imaginário de cada corpo criança, contribuindo para enxergá-lo como sujeito sensível, capaz, criativo, que precisa ser visto e valorizado como é, e não como pode vir a ser. Nas palavras de Munduruku (2021),<sup>41</sup> “as crianças já são tudo que precisam ser hoje, no tempo presente”.

Como defender a escuta da criança que se expressa de corpo inteiro sem considerar sua linguagem corporal que se revela pelo olhar, pelas expressões faciais, pela tonicidade da musculatura, pela postura, pelo gesto, pelas qualidades do movimento? Ao borrar, desconfigurar a imagem da criança se esconde sua identidade para protegê-la e, por outro lado, descaracteriza-se e se desvaloriza sua expressividade corporal. Cabe refletir se esse é um mecanismo de proteção ou

---

Civil. Do Brasil, o ECA e o artigo 20 do Código Civil.

<sup>41</sup> Anotações e gravação do encontro com Daniel Munduruku, em 17.06.2021, na disciplina “Etnografias e Audiovisualidades”, ministrada pela professora doutora Stela Guedes Caputo e pelo professor doutor Cristiano Sant’Anna, no ProPEd/UERJ.

invisibilização das crianças. Em que medida somos coerentes, quando ao mesmo tempo em que defendemos as crianças como sujeitos de direitos, sujeitos criativos e produtores de conhecimentos, restringimos o modo de diálogo com elas e utilizamos artifícios para não revelar sua identidade?

Compreendemos que um pensamento sensível à escuta e ao acolhimento dos modos de dizer das crianças vai ao encontro de aspectos da ética na pesquisa com crianças, que não se restringe à autorização e assinatura de documentos, mas também comprometimento com a participação e autoria das crianças e a atenção para que o discurso de proteção não seja armadilha para as tutelar (PEREIRA et al. 2018).

Retomando a escrita dos diálogos com as crianças, depois de mostrar as fotografias de Clara, foi a vez das de Benício. Ele demonstrou, pela expressão do rosto e gestos, que tinha gostado das fotografias apresentadas. Ressalta-se que, no primeiro encontro individual, Benício e sua mãe expressaram encantamento e alegria ao verem as imagens dos encontros dançantes na escola.

Depois, foi a vez da Manu, que também revelou grande satisfação ao ver suas imagens. Destaco algumas de suas falas: “Legal! Eu estou muito bonita nessa foto!”. E acrescentou: “Sinceramente, legal, sinceramente, uma arte bonita!”.

Algumas crianças, nos encontros individuais, se produziram com roupas e penteados, revelando cuidado com a aparência. Lembro-me do pai da Manu, que disse que, além de cuidar da roupa, ela se perfumou para o encontro.

Observa-se que as reações das crianças foram diversas, desde surpresa, alegria, questionamentos, mobilizando sentimentos, emoções e contribuindo para gerar diálogos entre elas e delas com a pesquisadora.

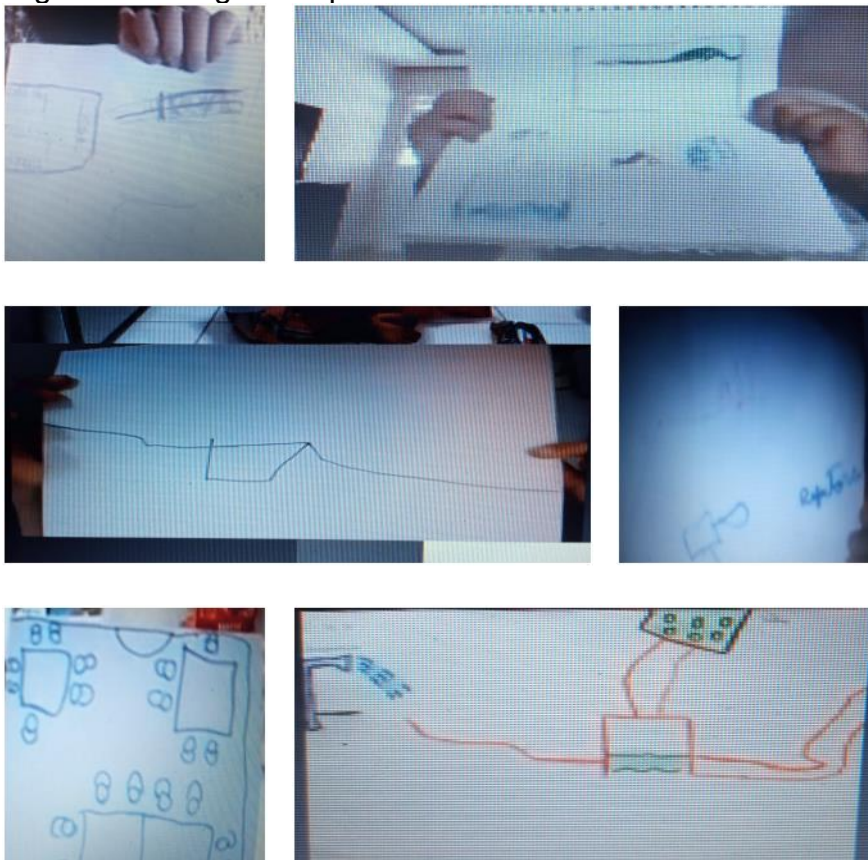
Analisando as imagens dos encontros, percebe-se que os corpos crianças ainda têm disponibilidade e desejo pelo movimento e que as experiências dançantes na escola estão vivas em seus corpos. Elas cresceram, seus corpos se desenvolveram, mas ainda são crianças. Há de se destacar que a escola e a vida social de comportamentos regradados vão engessando isso aos poucos. As relações corpo-movimento-objeto-espaço foram compreendidas como momentos de descoberta, de interação, de conhecimento de si, de aprendizagens e de superação de desafios.

## **6.2 Atividade do Mapa e Desdobramentos: percursos afetivos como proposta criativa em dança com crianças**

Nessa atividade pedi às crianças que pegassem folha, lápis e/ou canetinha (material solicitado previamente aos pais para o encontro). Sugeri, então, fazermos uma viagem no tempo e no espaço em direção à EEI-UFRJ. Para isso, primeiramente seria preciso que desenhassem um ponto na folha, o qual representaria o portão da escola e, a partir dali, desenhassem os caminhos, os percursos que as levariam aos lugares de que mais gostavam na escola. Em seguida, disse para todas fecharem os olhos, que eu iria contar até três e no “já”, era para abrirem os olhos e começarem a desenhar. Nesse momento, Yohana sintonizou a música Mapa, do grupo Uakti, de modo a que foi instaurado um ambiente virtual de suspensão, um momento de conexão, em que cada corpo criança estava inteiramente na ação e todas, juntas, focadas na proposta de trazer suas lembranças por meio do desenho.

Ágatha e Manu desenharam rapidamente. Benício terminou logo depois de Manu; já Clara, Manuella Vitória e Luiza demoraram um pouco. Nesse momento, Bernardo ficou com a câmera fechada. A quem terminasse, eu pedia para mostrar o desenho. Assim que Ágatha mostrou seu desenho, começou a dançar espontaneamente e eu incentivei às crianças, após concluírem o desenho, a dançarem junto com Ágatha. Quando todas as crianças terminaram elas mostraram, ao mesmo tempo, o desenho na tela. Os lugares desenhados foram: refeitório, banheiro, sala de movimento, sala do grupo, rampa, colina e parquinho (Figura 46).

Figura 47 – Lugares e percursos afetivos



Fonte: Arquivo pessoal, 2021.

Em seguida, lancei a proposta de criarem um gesto que lembrasse cada lugar. Luiza disse que só havia desenhado dois lugares e eu lhe respondi que não tinha problema, que ela poderia elaborar somente dois gestos. Depois, pedi que mostrassem o primeiro gesto. Todos concordaram, à exceção de Luiza, que não quis mostrar e fechou a câmera. Em seguida, solicitei que mostrassem o segundo gesto. Nesse momento, considerei que seria interessante se cada um repetisse o gesto do outro. A ideia foi boa, mas demorou um pouco para todos se acertarem. Desse modo, passei para o terceiro gesto. Nesse momento Luiza voltou, repetiu os gestos dos colegas, mas não quis mostrar os seus.

Os gestos e movimentos criados se referiam aos seguintes espaços: refeitório: comer; colina: correr, subir no banco e escorregar; rampa: correr e cair sentado/a no chão; parquinho: balançar; banheiro: tomar banho; sala de movimento: posição invertida; sala do grupo: sentar e desenhar.

Finalizada essa etapa, sugeri que criassem uma dança a partir do caminho do



mapa e dos gestos que elaboraram. Nesse momento, percebi que a maioria estava inibida ou não motivada o suficiente, pois somente Benício aceitou o desafio. Então, sugeri que assistíssemos à dança de Benício. Mas, quando ele começou, Ágatha resolveu dançar também.

No momento seguinte, embora essa ação não estivesse prevista, eu senti o desejo de mostrar os gestos delas com o meu corpo, valorizando e amplificando o que elas fizeram. Então eu lhes perguntei se gostariam de me ver dançando. Tendo recebido resposta positiva, eu dancei, apropriando-me de seus gestos. Depois conversei com as crianças e expliquei que me inspirei nos gestos delas, estabelecendo novas relações para criar minha dança. Em seguida, lancei a proposta de dançarmos todos juntos, do jeito que quisessem, também com a possibilidade de utilizar e recriar os seus próprios gestos e dos colegas.

Meu lugar naquele momento era de pesquisadora, mas o lado de professora-artista falou mais alto. No entanto, avalio que fazer daquele encontro um espaço de criação tanto para as crianças como para a pesquisadora, que fora sua professora e dançava junto com elas, foi ao encontro do contexto da pesquisa. Como pesquisadora, a intenção era mobilizar a memória das crianças, mas, nesse movimento, eu também estava mobilizando as minhas, então a produção de dados foi construída conjuntamente em co-participação das crianças. Na escola, eu sentia prazer de estar com elas, investigando o meu próprio corpo, fazendo danças. No entanto, o distanciamento da pesquisadora se fez necessário no momento de análise e escrita da pesquisa.

Essa oportunidade de apreciação ocorria nos nossos encontros dançantes, de modo que tanto a professora apreciava as crianças, como elas apreciavam a professora em suas improvisações, também elas apreciavam umas às outras, bem como dançávamos juntas. Destaco aqui mais um elemento sensível à dança, apreciar o outro, extrapolando para perceber a si próprio, mas também perceber e valorizar a dança do outro. O que o outro traz é referência para o meu próprio corpo e para criação, ampliando o repertório de movimentos, a experiência corporal, a interação, sendo momento de exercício para troca e respeito aos indivíduos do grupo.

Nessa proposta do mapa despertamos a memória dos espaços da escola, dos lugares que mais gostavam, depois elas expressaram suas lembranças pelo desenho, em seguida por meio de gestos, depois apreciaram por meio da minha

improvisação os gestos que elas realizaram, ainda dançamos juntos livremente com a possibilidade delas repetirem aqueles gestos ou não, bem como descobrirem outros.

Essa proposta do mapa poderia ser desdobrada de diversas maneiras desencadeando ou não uma composição cênica com as crianças. Como continuidade, poderia reunir as crianças que desenharam os mesmos lugares e criar uma sequência a partir dos gestos e movimentos que apresentaram; reunir crianças que desenharam lugares diferentes para compor uma sequência; elaborar uma sequência a partir de todos os gestos criados por cada criança, realizando todas ao mesmo tempo ou cada uma começando a partir do seu gesto e ligando aos outros; propor um jogo de deslocamento e pausa, deslocamento rápido e na pausa o gesto realizado lentamente, também realizando os gestos em deslocamento; escolher um objeto que se remete àquele lugar e realizar uma improvisação com o mesmo etc..

Portanto, tanto pelos exemplos apresentados nos capítulos anteriores como nos encontros *on-line*, são infinitas as possibilidades de desencadear práticas criativas em dança com as crianças, não se restringindo ao lugar comum de colocar uma música e interpretá-la todas juntas e ao mesmo tempo com os mesmos gestos e movimentos. Sendo importante construir um processo que envolva as crianças e aberto às suas proposições, produzindo espaços de trocas e aprendizagens no coletivo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dance, dance, senão estamos perdidos<sup>42</sup>

Pina Bausch

Pina Bausch rememora as palavras de uma criança que dão o tom exato para não nos perdermos nas agruras da vida: dance.

Na realização desta pesquisa, fiquei por um longo tempo perdida pelo fato de não ter conseguido realizar uma intervenção prática com crianças na escola por meio da linguagem da dança, em decorrência do isolamento social da Covid-19. Para uma artista-docente, que na sua experiência profissional, a *práxis* da dança sempre foi fundamental para vida e para a pesquisa acadêmica, faltou, a este corpo força e sentido para investigar, escrever e dançar.

O caminho possível encontrado para o desenvolvimento da pesquisa foi a investigação e análise de como se deu o encontro da dança com as crianças nos projetos que coordenei como professora-pesquisadora da Graduação em Dança da UFRJ, no espaço da infância na EEI-UFRJ, nos anos de 2016 a 2018. Reencontrar sete crianças e rememorar com elas conversando e dançando sobre as experiências dançantes que tivemos na escola, mesmo que remotamente, fez com que a força retornasse ao corpo que quer dançar, investigar, pesquisar e escrever sobre criança, infância, dança, criação, arte/dança na Educação Básica, no recorte da educação infantil.

Ao acompanhar o percurso da realização dos projetos de dança na EEI-UFRJ, evidenciamos uma busca por abrir espaços e encontrar caminhos que colocassem as crianças como centro do processo artístico-pedagógico, dando ênfase à escuta e à interlocução com elas, seja como colaboradoras de uma composição cênica, como espectadoras de espetáculo coreográfico, como corpos criadores na escola, no próprio processo metodológico desta pesquisa, ao conversar e rememorar com elas as experiências vividas.

---

<sup>42</sup> “Dance, dance, senão estamos perdidos” foi o convite de uma menina cigana de 12 anos para Pina Bausch quando ela fez uma visita em sua comunidade cigana na Grécia. Foi contando essa experiência que Pina Bausch inicia e intitula seu discurso proferido por ocasião do recebimento do título de doutora “honoris causa” da Universidade de Bolonha (Itália). “Dance senão estaremos perdidos”, publicado no jornal Folha de São Paulo, em 27 de agosto de 2000. Tradução de José Marcos Macedo.

Tal escolha implicou em considerar o ponto de vista das crianças, em reconhecer que elas são capazes de interferir nas práticas artístico-pedagógicas, na realização de uma pesquisa e nos diferentes espaços da vida em sociedade. Para isso, encontramos fundamentação teórica e dialógica com autores/as que pesquisam os Estudos da Infância, que defendem a compreensão das crianças como atores sociais, sujeitos de direitos e produtores de cultura.

O desenvolvimento do tema da criação na infância e na dança implica no reconhecimento do potencial criativo humano e do cultivo desse potencial na formação dos corpos crianças, seja na escola e fora dela. Na pesquisa, o tema da criação foi discutido em benefício da construção de uma subjetividade que privilegia a autonomia dos corpos crianças, desde tenra idade, no caminho de uma vida social igualitária, democrática e de direitos concedidos para todas as pessoas, sem qualquer tipo de discriminação. Parece utópico, mas existe arte e educação sem utopia?

A imaginação é impulso da ação criadora e é na experiência de vida que a criança encontra o cultivo da sua imaginação (VIGOTSKI, 2016). Nesse sentido, falamos da importância de uma infância vivida em condições que favoreçam o cultivo da sua vida imaginária, o que envolve tanto liberdade para se descobrir, experimentar, expressar e se comunicar, bem como condições básicas de vida, de acolhimento, cuidado, saúde, alimentação, moradia, lazer etc.

Encontramos na experiência do corpo em movimento, o elo entre a criança e a dança. Seja na experiência da criança ou na experiência dançante, o corpo é a centralidade da relação, interação e conexão consigo mesma, com os outros e com o mundo. Portanto, o corpo é potência expressiva e comunicativa, e os saberes do corpo, devem ser mais observados, sentidos, pesquisados e valorizados no contexto educativo.

O caminho para a criação na dança com crianças não se restringe à cópia de movimento para que se tenha repertório para criação, pois as crianças já são intensas exploradoras e investigadoras do movimento corporal desde quando nascem. Assim, é principalmente pela liberdade de experimentação do movimento, por meio de jogos corporais dançantes, improvisações com objetos e materiais diversos, ressignificando-os, que as crianças na educação infantil se sentirão incentivadas a se aventurarem e a explorarem o movimento corporal em conexão com o ambiente.

Cada encontro com as crianças na educação infantil pode ser um acontecimento poético, uma experiência sensível e artística, sendo necessário para isso o envolvimento do adulto no campo imagético das crianças, reverberando em sua própria imaginação. Além disso, é preciso potencializar esse campo com desafios e propostas significativas que as instiguem a entrelaçar jogo e realidade, como caminho de conscientização de seu contexto de vida. O que exige cuidado, para que nossas proposições não reproduzam valores de exclusão, de opressão, de submissão, sendo esta uma provocação Benjaminiana e Freireana.

Portanto, as práticas criativas em dança não precisam estar relacionadas ou ter como resultado a construção de uma coreografia. Mas cada encontro pode se constituir como laboratório de criação, em que se valoriza o desafio, o erro, a falha, o desvio, a incerteza, o despropósito, como trilhas de aprendizagens, priorizando processos que mobilizem a curiosidade das crianças em explorar novas relações corporais.

Criar na dança vai contra um processo de encaixar, de moldar os corpos em uma fôrma. O ato criador envolve a ação de experimentar e construir novas possibilidades de existência, de estar e de se constituir no mundo. A questão é ampliar a oferta para experimentação por meio de vivências que vão ao encontro de uma prática educacional decolonizadora. Não basta apenas ser um corpo criativo. Também está em questão um processo criativo pautado em bases que problematizam a própria criação. O que criamos? Para que criamos? Como criamos?

As experiências vividas com as crianças nos projetos apresentados e discutidos, indicam que nos encontros dançantes na educação infantil é possível criar condições para que os corpos crianças se coloquem, manifestem seus sentimentos e pensamentos, se encontrem, se afetem e criem. A dança e a infância são territórios de criação.

Melo (2019) aponta que os projetos de dança realizados na EEI-UFRJ indagam a pedagogia da infância. Por muito tempo fiquei me perguntando que indagação seria essa? Acredito que essa indagação seja pelo modo como as práticas de dança, na perspectiva da arte contemporânea, provocam os corpos crianças ao transbordamento de si, na sua relação com o cotidiano. As práticas de dança podem apoiar e fortalecer a linguagem corporal como possibilidade de existir e se comunicar, em fazer aparecer os corpos crianças tais como são, respeitando a

singularidade e diversidade desses corpos e cultivando a potência expressiva de cada um/uma.

Acreditamos que a dança tem muito a contribuir para a expansão e liberdade dos corpos crianças por cultivar a experiência do movimento em dimensão poética. Cabe salientar que por meio de propostas dançantes podemos incentivar as crianças a explorar diferentes qualidades de movimentos, como possibilidade de romper com pensamentos estereotipados e padrões que enquadram certas experiências de movimentos para meninas e meninos.

Nesta perspectiva, defendemos uma prática artístico-pedagógica pautada em uma experiência que envolva dançar juntos, aprender juntos, elaborar juntos, se afetar juntos, criar juntos, corpos crianças e corpos adultos em interação e diálogo respeitoso e amoroso conectados pela experiência poética do movimento.

Com Freire (1996) compreendemos que esse estar juntos, no processo educativo, aqui também artístico, pode ser caminho de resistência aos obstáculos da alegria e a produção da esperança por mudanças para uma qualidade de vida a todos os corpos crianças e adultos. Acreditamos que a arte/dança no espaço da escola, deve ser um dos pilares da ponte para uma travessia libertadora e encantada dos corpos crianças na sua formação.

Nessa tese defendo que o movimento corporal como experiência sensível e imagética da criança é central na elaboração de qualquer proposta artística e educativa em que a criança é sujeito da formação. Pois, o corpo e a experiência do movimento na infância são geradores de memórias e afetos, caminhos de aprendizagens e produção de conhecimento, linguagem de resistência, potência expressiva e criativa das crianças.

Rememorar e refletir sobre as experiências em dança com as crianças desenvolvidas nos projetos na EEI-UFRJ, acompanhando o percurso que iniciou no chão da escola e finalizou na tela do computador/celular, foi sendo desenhado, a partir do que expressam e do que aprendemos com as crianças: uma política de encontro entre dança, criança e professor/a que pode contribuir para pensar, criar e fazer dança com crianças na educação infantil.

Uma política que se expressa pela proposta de **DANÇAR COM!** Isto implica que o adulto cultive em seu próprio corpo a experiência poética do movimento; na abertura para escuta das crianças, seus desejos e necessidades de experienciar o movimento; no reconhecer nas crianças sua expertise para o movimento vinculada

ao seu cotidiano; no potencializar sua disponibilidade e curiosidade corporal; no amplificar a experimentação de diferentes qualidades de movimentos; no propor experiências dançantes com diferentes materiais e em diferentes ambientes, fechados e abertos; na interação com diferentes linguagens; no instigar as crianças a criarem suas próprias danças; no criar condições que favorecem a participação das crianças nas composições cênicas; fazer de cada encontro uma experiência estética.

A dança e as crianças nos convidam a viver com qualidade a experiência do movimento, uma experiência efêmera, mas que reverbera nos corpos constituindo nossa subjetividade, provocando mudanças e transformação dos sujeitos no mundo.

Durante a investigação, escutei: “Tristemente não tem dança no terceiro ano”. Essa frase da Clara ecoou em meu corpo e espero que ecoe nos corpos dos leitores. Na verdade, não é só na escola da Clara que não tem dança no terceiro ano. Mas nenhuma das sete crianças que participaram da pesquisa tem práticas de dança nas suas escolas. A presença da arte na educação básica, sobretudo a dança, não está inserida em muitos projetos político-pedagógicos. A dança é uma realidade ainda inexpressiva nas escolas brasileiras públicas e privadas, apesar da Lei 13.278/2016, já mencionada neste texto. Entretanto, não faltam esforços de profissionais da área para essa mudança, mas não é nada fácil modificar um olhar construído sócio-histórico-culturalmente que inferioriza os saberes do corpo, os saberes da dança e que julguem os conhecimentos e as linguagens artísticas, como saberes relevantes para formação humana em nossa sociedade.

As crianças que participaram da pesquisa continuam a reivindicar a presença da dança na escola, manifestando-se por meio da comunicação verbal e não verbal. Revelam disponibilidade e prazer em realizar os jogos dançantes, mesmo que pela tela do computador/celular, bem como em apreciar e se reencantar com as experiências da dança que tiveram, por meio de fotos e vídeos. As crianças também reivindicam a experiência da dança ao manifestar o interesse de participar de três encontros *online* em que a conversa girava em torno das práticas de dança que tiveram na educação infantil. Sobretudo, as crianças reivindicam por mais liberdade e espaço para mover.

Defendemos que é um direito da criança conhecer e ter acesso à fruição da dança, seja como espetáculo cênico, seja como manifestação popular, bem como de conhecer e praticar dança no espaço da escola como área de conhecimento,

linguagem e manifestação artística.

Esta pesquisa aponta para um olhar expandido, não conteudista e não escolarizante da dança na educação infantil. Acreditamos que para que a dança esteja na escola, só faz sentido na trilha de uma educação decolonial, pela proposição de práticas artístico-pedagógicas que valorizem o potencial criador de cada corpo criança, sem discriminações de raça, gênero, classe, deficiência, religião, saberes e culturas, em prol da formação de sujeitos sensíveis, conscientes, críticos e criativos em nossa sociedade em constante transformação.

É com um olhar sensível e comprometido com a infância que defendemos outros olhares para a dança na infância, não só no contexto da educação infantil. É preciso também em outros espaços da dança olhares que tragam para cena as crianças e as infâncias, seja na produção cênica artística, seja na formação de graduandos em dança, incluindo os projetos de pesquisa e extensão, seja nas curadorias de arte, seja na concessão de pautas nos teatros para o público infantil, nos editais de fomento à pesquisa etc..

Assim como a voz da criança que chegou até nós pela narrativa de Pina Bausch, desejamos que as “vozes” das crianças que participaram desta pesquisa manifestando seus gostos, pensamentos e reivindicações, a partir de narrativas verbais e não verbais de suas memórias das experiências dançantes na EEI-UFRJ, possam ecoar muito além, fertilizando novos projetos, alcançando outras escolas, outras instituições.

É com sentimento de esperar que escrevo os últimos parágrafos desta tese, manifestando com tristeza e indignação o momento difícil que as crianças matriculadas na Educação Infantil do CAp UFRJ, no ano de 2023, e os estudantes das graduações em Dança da UFRJ estão vivendo, pois os prédios de ambos os espaços estão interditados pelo desgaste e falta de manutenção da estrutura. As atividades formativas estão acontecendo em espaços alternativos que não são adequados para sua formação, pois não foram construídos pensando nas especificidades de formação e produção de conhecimento dos campos da infância e da dança.

Esse episódio é consequência de um processo de precarização e desmonte da universidade pública federal que vem sendo produzido por uma política neoliberal que visa acabar com a educação pública brasileira. Entretanto, é preciso dizer também que mesmo no espaço acadêmico institucional ainda falta o reconhecimento



de parte desta comunidade para os saberes da infância, para os saberes da dança, para os saberes dos corpos, para os saberes da experiência.

Voltando à epígrafe, repito: dance, dance, dance... para que tenhamos forças para seguir na luta e que a arte seja um direito para todas as pessoas desde tenra idade, de modo que os corpos crianças e os corpos adultos, com seus saberes diversos, tenham visibilidade e sejam respeitados seus modos de produção de conhecimentos, suas linguagens, pelas quais desejam e precisam se expressar, se comunicar, pesquisar, criar e existir....

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, F. de S. *Que dança é essa?: uma proposta para a educação infantil*. São Paulo: Summus Editorial, 2016.
- ALMEIDA, M.V.M e PEREIRA, Patrícia. Da engenharia à arquitetura do movimento, do bale à dança contemporânea. In: CARDOSO, L. S; GUALTER, K. Souza (Orgs). *I Coletânea de artigos do departamento de Arte Corporal*. Lina da Silva Cardoso e Katya Souza Gualter, Orgs. Rio de Janeiro. Papel &Virtual, 2000.
- \_\_\_\_\_ e Britto, W. O mundo do silêncio: uma proposta ontológica em Laban. In: Fagundes, I.; Buarque, I.; Seidler, L.; Calfa, M.I.S. (orgs). *Entre Pares*. Penalux: Guaratinguetá, São Paulo: 2019.
- ALMEIDA, T. Depoimento. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 20, Rio de Janeiro, 2020. *Audiovisual Espetáculo de Dança Vagalumeando*, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://youtu.be/DIEApPsZCf>0>
- AGUIAR, K, F; ROCHA, M.L. Pesquisa-Intervenção e a Produção de Novas Análises. *Psicologia Ciência e Profissão*, 2003, 23 (4), 64-73.
- ANDRADE, C. D. de. A educação do ser poético. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 20 jul. 1974. Disponível em: <http://www.jornalescolar.org.br/wp-content/uploads/2019/04/texto-poesia-a-educacao-do-ser-poetico-13062012.pdf>
- ANDRADE, C. R. *Dança para crianças. Uma proposta para o ensino de dança voltada para a educação infantil*. Tese de doutorado. Universidade Estadual Paulista. Instituto de Artes. São Paulo, 2016.
- AQUINO, L.M.L. et al. *Educação infantil, infância e diversidade*. 2014. Disponível em: <http://www.grupeci.fe.ufg.br/up/693/o/TR67.pdf>
- \_\_\_\_\_. Professoras de educação infantil e saber docente. In. *Teias*. Rio de Janeiro, ano 6, nº11-12, jan./dez.2005, p1-12.
- \_\_\_\_\_. *Infância e diversidade na produção do conhecimento nas unidades universitárias de educação infantil*. Projeto de pesquisa. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012. Mimeografado.
- \_\_\_\_\_. *Unidade de educação infantil universitária: políticas e práticas para a infância em diálogo com o ensino, a pesquisa e a extensão*. Projeto de pesquisa. Programa de pós-graduação em educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <http://www.proped2.pro.br/selecao> Acesso em: 15 ago. 2018.
- ARANTES, Esther Maria de Magalhães. *Direitos da criança e do adolescente: um debate necessário*. Psicologia Clínica. Rio de Janeiro, vol. 14, nº. 01, p. 45-56, 2012.
- ARENHART, D. *Culturas infantis e desigualdades sociais*. Petrópolis: Vozes, 2016.
- BAE, B. O direito das crianças a participar: desafios nas interações do cotidiano. *Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional*, v. 6, n. 1, p. 7-30, 2016. Disponível em: <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/107> Acesso em: 30 jun. 2021.
- BALDI, Neila Cristina. Para pensar o aprenderensinar dança a partir de uma perspectiva decolonial. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*. Decolonialidade e Educação: entre teorias e práticas subversivas. V.3, N.3, p. 293-315, 2018.
- BENEVIDES, M.V. Educação para a democracia. *Lua Nova*, n. 38, p. 223-37, dez. 1996.

BENJAMIN, W. *A hora das crianças: narrativas radiofônicas de Walter Benjamin*. Tradução de Aldo Medeiros. Rio de Janeiro: NAU, 2018.

\_\_\_\_\_. Brinquedos e jogos. In: \_\_\_\_\_. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. 2. ed. São Paulo: Summus, 2009c. p. 95-102 (Coleção Espírito Crítico).

\_\_\_\_\_. Experiência e pobreza. In: \_\_\_\_\_. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 114-19. (Obras escolhidas, 1).

\_\_\_\_\_. Experiência. In: \_\_\_\_\_. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. 2. ed. São Paulo: Summus, 2009b. p. 21-5 (Coleção Espírito Crítico).

\_\_\_\_\_. Infância em Berlim por volta de 1900. In: \_\_\_\_\_. *Rua de mão única*. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1987b. (Obras escolhidas, 2). Disponível em: [https://monoskop.org/images/2/22/Benjamin\\_Walter\\_Obras\\_escolhidas\\_2.pdf](https://monoskop.org/images/2/22/Benjamin_Walter_Obras_escolhidas_2.pdf)

\_\_\_\_\_. Programa de um teatro infantil proletário. In: \_\_\_\_\_. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. 2. ed. São Paulo: Summus, 2009a. p. 111-19 (Coleção Espírito Crítico).

\_\_\_\_\_. *Rua de mão única*. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1987a. (Obras escolhidas, 2). Disponível em:

[https://monoskop.org/images/2/22/Benjamin\\_Walter\\_Obras\\_escolhidas\\_2.pdf](https://monoskop.org/images/2/22/Benjamin_Walter_Obras_escolhidas_2.pdf)

BONDÍA, J.L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira da Educação*, v. 11, n. 19, jan.-abr. 2002.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)

\_\_\_\_\_. Lei n. 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, DF: *Diário Oficial [da] União*, 3 maio 2016. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf)

\_\_\_\_\_. Lei n. 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*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 18 dez. 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: [http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005\\_2009.pdf](http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf)

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 1, de 10 de março de 2011. Fixa normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações. *Diário Oficial [da] União*,

Brasília, DF, 11 mar. 2011, Seção 1, p. 10. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7644-rceb001-11-pdf&category\\_slug=marco-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7644-rceb001-11-pdf&category_slug=marco-2011-pdf&Itemid=30192)

\_\_\_\_\_. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Conselho Universitário. Resolução n. 13, de 18 de junho de 2019. Altera o Estatuto da Universidade Federal do Rio de Janeiro, aprovado pelo Decreto nQ66.536, de 6 de maio de 1970, publicado no DOU de 12.05.1970, página 3449, em conformidade com a Integração da Escola de Educação Infantil ao Colégio de Aplicação. Brasília, DF: *Diário Oficial [da] União* – Seção 1, n. 118, 21 jun. 2019.

BUARQUE, I e Seidler, L. “Saberes necessários à prática educativa” em dança: diálogos com Paulo Freire. BALDI, N.C.; ARAÚJO, L.V.C.de.; ZANELLA, A. K. (Orgs). *Processos criativos, formativos e pedagógicos em dança I* – Salvador /; ANDA, 2020. – 580. (Coleção Quais danças estão por vir? Trânsitos, poéticas e políticas do corpo. Associação Nacional de pesquisadores em Dança. p.367-381.

BUARQUE, I. Histórias e historiografias de dança: problematizando o ensino e os currículos na formação universitária. *Revista Brasileira de Estudos da Dança*. v.1,n,1, p.138-166, 2022.

CAMAROTTI, M. *A linguagem no teatro infantil*. 2. ed. Recife: EDUFPE, 2002.

CANDAU, V.M. Educação descolonizadora: construindo caminhos. *La Revista de la Pátria Grande*. Descolonizar la educación. n.º 149. jan-mar, 2016. p.4-17. Disponível em: <http://www.novamerica.org.br/ong/wp-content/uploads/2019/07/0149.pdf>

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 169-191. Disponível em:

[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4208284/mod\\_resource/content/1/antonio-candido-o-direito-a-leitura.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4208284/mod_resource/content/1/antonio-candido-o-direito-a-leitura.pdf)

CAPUTO, S.G.; SANT’ANNA, C. “Sou ekedi Lara de Oxóssi. Meu nome sou eu e Oxóssi. Não coloca meu nome sozinho não”: notas sobre fotografia e ética nas pesquisas com crianças. *REMEA*, v. 37, n. 2, 2020.

CARDOSO, A.C.M; MATTOS, M.M.M; SANTOS, M.P e MARRACHO, T.M. Educação especial na perspectiva da inclusão: a educação infantil em foco. In: OLIVEIRA, D.; GONÇALVES, L.A.; BASÍLIO, P. (Orgs.). *Educação Infantil Promovendo encontros*. São Carlos: Pedro & João Editores.2022.

CRISPIM, A.J.S.; LOPES, I.P. De escola de educação infantil da UFRJ a colégio de aplicação: integração, tensões e fortalecimento da educação básica brasileira. In: SIMPÓSIO PEDAGÓGICO E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, 12., 2019, Resende. Pesquisas e Práticas em Formação de Professores, 2019.

DAHLBERG, G.; MOSS, P. Prefácio. Convite à dança. In: VECHI, V. *Arte e criatividade em Reggio Emilia: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância*. São Paulo: Phorte, 2017.

EARP, H. de S. *As atividades rítmicas educacionais segundo nossa orientação na ENEFD*. Rio de Janeiro: Papel Virtual, 2000. [Publicação de tese apresentada em 1949 ao Concurso para Livre docência da Cadeira de Ginástica Rítmica da Escola Nacional de Educação Física e Desportos da Universidade do Brasil].

FERNANDES, N.; CAPUTO, S.G. ¿Quién teme a las imágenes de los niños en la investigación? – Contribuciones al uso de imágenes en la investigación con niños. *Sociedad e Infancias*, Madri, v. 5, 2020. [Número especial].

FOUCAULT, M. *A hermenêutica do sujeito*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FREIRE, J.B. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. São Paulo: Scipione, 1994.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São

Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

\_\_\_\_\_ e GUIMARÃES, S. *Partir da infância: diálogos sobre educação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GIL, José. *Movimento Total*. São Paulo: Iluminuras, 2004.

GOMES, L.O.; AQUINO, L.M.L. Crianças e infância na interface da socialização. questões para a educação infantil. *Eccos – Revista Científica*, São Paulo, n. 50, 2019.

GOBBI, M.A.; PINAZZA, M.A. Infância e suas linguagens: formação de professores, imaginação e fantasia. In: GOBBI, M.A.; PINAZZA, M.A. (Orgs.). *Infância e suas linguagens*. São Paulo: Cortez, 2014.

GRAZINOLI, D. *Cinema Skoleiro: experimentação do tempo de infância na educação infantil*. Rio de Janeiro: Cinema e Educações, 2022.

GUALTER, K.S. A institucionalização da dança na UFRJ e a sua disseminação no estado do Rio de Janeiro. In: GUALTER, K.S.; CARDOSO, L. (Orgs.). *I coletânea de artigos do departamento de arte corporal*. Rio de Janeiro: Papel Virtual, 2000.

\_\_\_\_\_; SOUZA, M.I.G. *Corpos em dança: deslocamentos de tempos e espaços*. In: REUNIÃO CIENTÍFICA ABRACE, 10., 2019, Campinas. Campinas: Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, 2019. v. 20. p. 1-21.

HOLM, A.M. *Fazer e pensar a arte*. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2005.

HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento de cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

KA, S. As coisas do mundo como coisas da arte. In: CUNHA, S.R.V.da.; CARVALHO, R.S.de. (Orgs). *Arte contemporânea e docência com crianças: inventários educativos*. Porto Alegre: Zouk, 2021.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, n.116, São Paulo, 41-59, julho.2002 .

LABAN, R. *Dança educativa moderna*. São Paulo: Ícone, 1990.

\_\_\_\_\_. *Domínio do movimento*. São Paulo: Summus, 1978.

LARROSA, J. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro*. 6.ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LEITE FILHO, A.G ; GOMES, L. O.; PEREIRA, R. M. R. . A infância na universidade pelo Departamento de Estudos da Infância. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, [S. l.]*, v. 1, n. 82, p. 216-235, 2022. DOI: 10.11606/issn.2316-901X.v1i82p216-235. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/201363> Acesso em: 23 mar. 2023.

LIMA, R. Depoimento. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 20, 2020, Rio de Janeiro. *Audiovisual Espetáculo de Dança Vagalumeando*, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em:

<https://youtu.be/DIEApPsZCf>0>

LOPES, I.P. *A infância na universidade: um estudo de caso nas unidades de educação básica da Universidade Federal do Rio de Janeiro*. 2019. 326 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.



- LOPES, I.P.; CRISPIM, A.J.S. *De escola de educação infantil da UFRJ à colégio de aplicação: integração, tensões e fortalecimento da educação básica universitária*. XII SIMPED. 2019.
- LOPES, J.J.M. *Geografia e educação infantil: espaços e tempos desacostumados*. Porto Alegre: Mediação, 2018.
- LOUPE, Laurence. *Poética da Dança Contemporânea*. Lisboa: Orfeu Negro. 2012.
- MACHADO, M.M. A criança é performer. *Revista Educação e Realidade*, v. 35, n. 2, p. 115-37, maio/ago. 2010.
- MARCHI, R. O “ofício de aluno” e o “ofício de criança”: articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 23, n. 1, p. 183-202, 2010.
- MARQUES, I.A. *Ensino de dança hoje: textos e contextos*. São Paulo: Cortez, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Dançando na escola*. São Paulo: Cortez, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Interações: crianças, dança e escola*. São Paulo. Blucher, 2012.
- \_\_\_\_\_. *Corpos e danças na educação infantil*. In: GOBBI, M.A.; PINAZZA, M. A. (Orgs.). *Infância e suas linguagens*. São Paulo: Cortez, 2014.
- MELO, C.V. de. *Da creche universitária à EEI-UFRJ: uma pedagogia da infância entre rastros, rascunhos e alinhavos*. 2019. 304 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- NASCIMENTO, M.L.B.P. Infância e direitos: uma abordagem social e pedagógica. In: CONGRESSO DO SINDICATO DOS EDUCADORES DA INFÂNCIA, 10., 2014. Texto elaborado para a mesa-redonda “50 anos do golpe”: feminismo, infância e direitos da criança. 2014. p. 1-7.
- OLIVEIRA, L.F. O que é uma educação decolonial? *NOVAMERICA*, la revista de la pátria grande, n. 149, p. 35-39, 2016. Disponível em: <http://www.novamerica.org.br/ong/wp-content/uploads/2019/07/0149.pdf>
- OSTETTO, L.E. *Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis*. 2008. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/320/1/01d14t01.pdf>
- OSTROWER, F. *Criatividade e processos de criação*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- PAGNI, Pedro. A. A infância, arte de governo pedagógica e cuidado de si. *Educação e realidade*. Porto Alegre, v. 35, p.99-123, 2010.
- PASSEGGI, M.C. et al. Narrativas autobiográficas com crianças na pesquisa qualitativa em educação: reflexões sobre procedimentos de análise. In: COSTA, A.P. et al. (Eds.). CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA, 6., Salamanca: Espanha, 2017. v. 1, p. 468-77.
- \_\_\_\_\_; NASCIMENTO, G.L.S.; OLIVEIRA, R C.A.M. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em educação. *Revista Lusófona de Educação*, v. 33, n. 33, p. 111-25, 2016.
- PASSOS, E; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Líliliana da (Orgs). (2015). *Pistas do método da cartografia: intervenção e produção e subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- PEREIRA, P.G.; BOTELLI, M. A dança na educação infantil: traçando caminhos. In: VIEIRA, M. de S. et al. (Org.). *Dança em múltiplos conceitos educacionais*. Salvador: ANDA, 2020. p. 164-81. (Coleção Quais danças estão por vir? Trânsitos, poéticas e políticas do corpo, 3). Disponível em: <https://portalanda.org.br/wp-content/uploads/2020/12/ANDA-2020-EBOOK-3-DAN%C3%87A-EM-M%C3%9ALTIPLOS-CONTEXTOS.pdf>

- PEREIRA, R.M.R. Pesquisa com crianças. In: PEREIRA, R.M.R.; MACEDO, N.M.R. (Orgs.). *Infância em pesquisa*. Rio de Janeiro: NAU, 2012. p. 59-86.
- \_\_\_\_\_; GOMES, L. O; SILVA, Conceição F. S. A infância no fio da navalha: construção teórica como agir ético. *Educação Temática Digital*, v. 20, n. 3, p. 761-780, 2018
- PERROTI, E. A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAN, R. (Org). *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.
- PINHEIRO, A.A.A. A criança e o adolescente como sujeitos de direitos: emergência e consolidação de uma representação social no Brasil. In: CASTRO, L.R. de (Org.). *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: NAU; EDFAPERJ, 2001.
- PIORSKI, G. *Brinquedos do chão*. AWA Educação e Cultura, São Paulo, 2020. Curso on-line transmitido pela plataforma HOTMART.
- PIORSKI, G. *Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar*. São Paulo: Petrópolis, 2016.
- PIRES, F.F.; SANTOS, P.O.S. dos. O uso de grupos focais na pesquisa etnográfica com crianças. *Zero a Seis*, Florianópolis, v. 21, n. 40, p. 318-42, set./dez. 2019.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. 2005. [https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf)
- RAUPP, M.D. Creches universitárias: questões, dilemas e perspectivas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 86, p. 197-217, 2004. Disponível em: [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br) Acesso em: 5 jul. 2018.
- RINALDI, C.A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS, C. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Penso, 2016. p.234-247.
- ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmen Lúcia Sussel. A Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças: debates e tensões. *Cadernos de Pesquisa*, vol. 40, nº. 141, p. 693-728, set./dez., 2010
- SACAVINO, Suzana. Educação descolonizadora e interculturalidade. *La Revista de la Pátria Grande. Descolonizar la educación*. n.º 149. jan-mar, 2016. p.18-23.
- SAMAIN, E. As imagens não são bolas de sinuca. Como pensam as imagens? In: SAMAIN, E. (org.). *Como pensam as imagens*. Campinas, Editora da Unicamp, 2012. (p 21-36). <https://www.jstor.org/stable/10.7476/9788526814738.4>
- SARAMAGO, J. *Viagem a Portugal*. Companhia das Letras, São Paulo, SP. 1998.
- SARMENTO, M.J.; SOARES, N.F.; TOMÁS, C. Políticas públicas e participação infantil. *Revista Educação, Sociedade e Cultura*, n. 25, p. 183-206, 2007.
- \_\_\_\_\_. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005.
- \_\_\_\_\_. Apresentação: Olhares sobre a infância e a criança. In: SARMENTO, M,J; GOUVEA, M.C.S. de (org.). *Estudos da Infância: Educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- SAYÃO, D.T. Cabeças e corpos, adultos e crianças: cadê o movimento e quem separou tudo isso? *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 2, n. 2, p. 92-105, 2007.
- SCRAMINGNON, G.B. da S. *Ser criança, ser adulto, ser professor: encontros, diálogos, e desvios com crianças de seis a dez anos*. 2017. 167 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.
- SEIDLER, Lara. Dancidade: gesto como campo de circulação de forças. In: RUIZ, G.

- (Org.). *Articulações: Ensaio sobre corpo e performance*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015.
- SILVA, E.R. Graduação em dança no Brasil: professor como orientador e aluno como protagonista. In: ROCHA, T. (Org.). *Graduações em dança no Brasil: o que será que será?* Joinville: Nova Letra, 2016. p. 29-36.
- SILVA, M. R. “Exercícios de ser criança”. O corpo em movimento na educação Infantil. In: ARROYO, M. G.; SILVA, M. R. (Orgs.). *Corpo-Infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- SOUZA, S. J. Infância e linguagem. In: *Ser criança na educação infantil: infância e linguagem*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 1.ed. Brasília: MEC/SEB, 2016.
- TEIXEIRA, M.N. da S. *Dança na educação infantil: paradigmas e possibilidades*. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Dança) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- TIRIBA, L. *Educação Infantil como direito e alegria*. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- TOMÁS, C. As culturas da infância na educação de infância: um olhar a partir dos direitos da criança. *Interações*, v. 10, n. 32, p. 129-44, 2014. [número especial],
- VERÍSSIMO, L.F. Peça infantil. In: \_\_\_\_\_. *O nariz e outras crônicas*. O. São Paulo: Ática, 2003. p. 14-8.
- VIDAL, C. Depoimento. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 20, Rio de Janeiro, 2020. *Audiovisual Espetáculo de Dança Vagalumeando*, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://youtu.be/DIEApPsZCf>0>
- VIEYRA, A.; MEYER, A.; EARP, A.C.S. *Helenita Sá Earp: vida e obra*. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 2019.
- VIGOTSKI, L.S. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- VILELA, L. A dança e as crianças. In: GREINER, C.; ESPÍRITO SANTO, C.; SOBRAL, S. (Orgs.). *Cartografia rumos Itaú cultural dança: formação e criação*. São Paulo: Itaú Cultural, 2014.
- WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re- viver. In: CANDAU, V.M. *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009. pp. 12- 42.
- WONISK, C. A universidade e a formação do artista-docente da(na) dança. *Revista “O Teatro Transcende”*, Blumenau, v. 22, n. 1, p. 1-2, 2017.



## **APÊNDICE A** – Termo de consentimento livre e esclarecido

Sua filha/Seu filho está sendo convidada/o a participar, como voluntária/o, da pesquisa intitulada **Dança, experiência e infância: os processos criativos na construção de narrativas do corpo com crianças em contextos educacionais**, conduzida por Patrícia Gomes Pereira, para fins de elaboração de Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ. Este estudo tem por objetivo apresentar, analisar e compreender os efeitos que as práticas criativas em dança-educação produziram nos processos de formação das crianças que frequentaram a Escola de Educação Infantil da UFRJ, hoje Colégio de Aplicação, Setor Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ.

Sua/Seu filha/o foi selecionada/o por ter participado do projeto “Criando Danças com Crianças na Educação Infantil”, realizado nos anos de 2017 e 2018, na Escola de Educação Infantil da UFRJ. A participação não é obrigatória. A qualquer momento, ela/ele poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretarão prejuízo.

A sua filha/O seu filho participará de encontros on-line pela plataforma ZOOM e poderá ocorrer desconforto devido à dificuldade de acesso, mas, se ocorrerem falhas de acesso, os encontros serão remarcados conforme sua disponibilidade e interesse. Nos encontros, serão mostrados fotos e vídeos de momentos que ela/ele vivenciou, podendo surgir algum constrangimento de caráter emocional, no entanto, buscaremos imagens acreditando que isso não acontecerá. Se, mesmo assim, surgir algum incômodo, retiraremos prontamente as imagens. Tentaremos assegurar para que ela/ele possa desfrutar ao máximo do encontro proposto.

Ressaltamos que nenhum incentivo ou recompensa financeira estão previstos pela sua participação nesta pesquisa.

A participação nesta pesquisa consistirá em fazer parte de encontro remoto individual e em grupo, com duração aproximada de 30 minutos, no dia a ser combinado com o responsável. O encontro será realizado pela pesquisadora com a participação de discentes da graduação em Dança que colaboram com a pesquisa.

Os encontros serão registrados em diário de campo, fotografados e gravados para análise e discussão da pesquisa, sendo esse material utilizado somente para fins acadêmicos.

A pesquisa contribuirá para reflexão sobre outros modos de pensar e fazer arte com crianças na escola, especialmente arte da dança em interação com outras linguagens, ampliando o reconhecimento, a valorização e o desenvolvimento de propostas pedagógico-artísticas na primeira etapa da educação básica.

O uso dos dados produzidos nesta pesquisa respeitará os direitos dos participantes e seus responsáveis de decidirem se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações disponibilizadas, as que podem ser tratadas de forma pública (conforme inciso V do artigo 9º da Resolução 510/2016).

A pesquisadora responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos, respeitando os direitos assegurados aos participantes pelas normas do Conselho Nacional de Ética na Pesquisa.

Caso concorde com a participação nesta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, da pesquisadora responsável/coordenadora da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional da pesquisadora responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos da pesquisadora responsável: Patrícia Gomes Pereira, Professora Assistente dos cursos de Graduação em Dança da UFRJ, residente na Travessa Rafael Santos, Servidão, nº 01, Porto Velho, São Gonçalo, Rio de Janeiro, CEP: 24426-440 – Telefone pessoal: (21) 98852-4976, Telefone Institucional: (21) 3938-6820 – E-mail: patgpereira@gmail.com.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com a pesquisadora responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, Maracanã, Rio de Janeiro, RJ – Telefone: (021) 2334-2180 – E-mail: etica@uerj.br.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de participação na pesquisa, e que concordo em participar, autorizando a participação de minha filha/meu filho.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_\_.

Nome do participante menor: \_\_\_\_\_

Assinatura do responsável: \_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora: \_\_\_\_\_

# APÊNDICE B - Termo de assentimento livre e esclarecido

docs.google.com/fori 20:32

## TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada Dança, experiência e infância: os processos criativos na construção de narrativas do corpo com crianças em contextos educacionais, conduzida por Patrícia Gomes Pereira.

nelialuciafonseca@gmail.com (não compartilhado) Alternar conta

\*Obrigatório

### Quadro 1

Olá, crianças tudo bem! Eu sou a Patrícia que coordenarei o projeto de Dança na Escola de Educação Infantil da UFPA. Você lembra os nomes dessas crianças dançantes?

EU LEMBRO, VAI DO VÍDEO SIM

EU LEMBRO

EU LEMBRO

EU LEMBRO

EU LEMBRO

### Quadro 2

Eu gostaria de marcar alguns encontros online pela plataforma ZOOM para relembrar com vocês essas experiências.

Para quê?

No encontro eu vou mostrar fotos, vídeos e realizar algumas vivências práticas. Você topam?

### Quadro 3

Eu estou fazendo uma pesquisa para compreender como eram essas práticas de dança na educação infantil e o que ficou dessas experiências para vocês.

Legal!

Legal!

### Quadro 4

A pesquisa que estou fazendo vai virar uma tese, que é um trabalho escrito por mim, e eu quero conversar com vocês sobre essas experiências. O que vocês têm a dizer sobre as práticas de dança que tiveram na escola? O seu nome e sua imagem (em fotos e vídeos) só serão divulgados se você e seu responsável autorizarem.

### Quadro 5



### Quadro 6



20:32

27

Eu gostaria muito que você participasse, \* mas não é obrigatório. E mesmo que aceite você ainda pode desistir a qualquer momento. É só avisar. Peço que assinale sim ou não e assine seu nome

Sim

Não

NOME: \*

Sua resposta

Ilustrações:  
Nelia Lucia Fonseca

Ilustrações nos balões de pensamento dos quadros 1 e 5 de Nathan Pereira Mattos - 7anos.

Enviar

Limpar formulário

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.



## Dança, infância e experiência: os processos criativos na construção de narrativas do corpo com crianças em contextos educacionais

Este formulário foi criado para organizar os encontros online da pesquisadora Patricia Gomes Pereira com as crianças que participaram do projeto "Criando danças com crianças na Educação Infantil" nos anos de 2017 a 2018 na Escola de Educação Infantil da UFRJ, atualmente C-4p EI UFRJ, para fins de desenvolvimento de etapa da pesquisa de doutorado intitulada "Dança, infância e experiência: os processos criativos na construção de narrativas do corpo com crianças em contextos educacionais". A proposta é a realização de 1 (um) encontro com cada criança e 2 (dois) encontros em grupo. Tais encontros ocorrerão de forma online, pela plataforma ZOOM, no mês de agosto, de acordo com a disponibilidade e interesse dos responsáveis e das crianças. Nesses encontros mostrarei fotos e vídeos e conversaremos sobre esse material, visando rememorar as experiências vividas e incentivar a produção de narrativas verbais e não verbais.

Os encontros serão fotografados e gravados mediante autorização prévia das crianças e de seus representantes legais, sendo certo que haverá plena liberdade para suspensão total ou parcial da autorização e da participação, de acordo com os interesses das crianças e seus responsáveis.

Agradeço sua participação!

Abraço dançante!

Estou à disposição para esclarecimentos pelo Email: [patgopereira@gmail.com](mailto:patgopereira@gmail.com) e WhatsApp 988524976.

[patgopereira@gmail.com](mailto:patgopereira@gmail.com) Alternar conta

Não compartilhado

\* Indica uma pergunta obrigatória

Nome do Responsável \*

Sua resposta

Nome da Criança \*

Sua resposta

Endereço de E-mail \*

Sua resposta

Telefone de Contato/ WhatsApp \*

Sua resposta

A família aceita participar da pesquisa?

- Sim  
 Não

Qual o melhor dia?

- Segunda-feira  
 Terça-feira  
 Quarta-feira  
 Quinta-feira  
 Sexta-feira  
 sábado

Qual o melhor período?

- Manhã (9h,10h, 11h)  
 Tarde (14h, 15h, 16h,17h)  
 Noite (18h,19h)

Enviar

Limpar formulário

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários



## APÊNDICE C - Convite. Participação de pesquisa

----- Forwarded message -----

De: **Secretaria CAP-EI** <secretaria.capei@gmail.com>  
 Date: qui., 15 de jul. de 2021 às 18:56  
 Subject: Fwd: Convite. Participação de pesquisa. Projeto dança. Grupo 5  
 To: <patgpereira@gmail.com>

Prezadas famílias. Desejo que todos estejam bem!

Eu sou Patrícia Gomes Pereira, professora da Graduação em Dança da UFRJ, que coordenou o projeto "Criando Danças com Crianças na Educação Infantil" nos anos de 2017 e 2018, na Escola de Educação Infantil da UFRJ, hoje Colégio de Aplicação, Setor Educação Infantil da UFRJ, do qual seu/sua filho/a participou.

Venho por meio deste convidar seu/sua filho/a para participar da pesquisa de Doutorado que estou realizando junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ, cujo título provisório é "*Dança, infância e experiência: os processos criativos na construção de narrativas do corpo com crianças em contextos educacionais*", sob a orientação da professora Dr<sup>a</sup> Lígia Aquino.

Com esta pesquisa pretende-se apresentar, analisar e compreender os efeitos que as experimentações criativas em dança-educação produziram nos processos de formação das crianças que frequentaram a Educação Infantil do CAP UFRJ no período de 2017 a 2018, das suas professoras e das discentes da licenciatura em Dança da UFRJ que participaram nos projetos de dança.

Uma das etapas da pesquisa é o encontro com as crianças para rememorar as práticas de dança realizadas na escola. A proposta é a realização de 1 (um) encontro com cada criança e 2 (dois) encontros em grupo. Tais encontros ocorrerão de forma online, pela plataforma ZOOM, no mês de agosto, de acordo com a disponibilidade e interesse dos responsáveis e das crianças. Nesses encontros mostrarei fotos e vídeos e conversaremos sobre esse material, com a possibilidade de alguma experimentação corporal.

Segue em anexo um vídeo convite e o projeto detalhado. Abaixo link do formulário no googleforms com algumas perguntas para agendar os encontros.

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdpJa6S\\_GT\\_zsQsVvyMmXnx3ZGfheXAqnPnQfC8D11T8b4g9Q/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdpJa6S_GT_zsQsVvyMmXnx3ZGfheXAqnPnQfC8D11T8b4g9Q/viewform?usp=sf_link)

Qualquer esclarecimento estou disponível pelo endereço de email [patgpereira@gmail.com](mailto:patgpereira@gmail.com) e pelo WhatsApp 988524976.

Agradeço imensamente a atenção!

Patrícia Gomes Pereira

Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação na UERJ


Professora Assistente do Departamento de Arte Corporal da Escola de Educação Física e Desportos da UFRJ



OBS: O vídeo foi criado exclusivamente para convidar as crianças matriculadas na Escola de Educação Infantil da UFRJ para participar da pesquisa. As imagens foram autorizadas pelos responsáveis para ações pedagógicas e acadêmicas do projeto "Criando danças com crianças na educação Infantil", realizado em 2017 e 2018, sob minha coordenação.

Atenciosamente,

Cristiane Condessa  
 Bárbara Fernandes  
 Técnica em Assuntos Educacionais - TAE  
 Secretaria Acadêmica Escolar  
 Colégio de Aplicação da UFRJ Sede Fundão - Setor de Educação Infantil  
 Rua Bruno Lobo, 50 Cidade Universitária - Ilha do Fundão/RJ  
 Telefone: 3938-4761

Video Patricia Pereira, grupo5



W Projeto. Patr...UFRJ.docx  

Responder Responder a todos Encaminhar

The image shows a user interface for a document. At the top, there is a header with the text "Video Patricia Pereira, grupo5". Below this is a large light blue area containing a document icon. Underneath the icon, the text "W Projeto. Patr...UFRJ.docx" is displayed, followed by a download icon and a share icon. At the bottom of the interface, there are three rounded rectangular buttons: "Responder" with a left-pointing arrow icon, "Responder a todos" with a double left-pointing arrow icon, and "Encaminhar" with a right-pointing arrow icon.