

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS

**FAZENDO DE SI, INVENÇÃO:
UM ESTUDO SOBRE A PARTICIPAÇÃO DA DANÇA EM PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Débora Sampaio Vidal De Barros

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DANÇA

Débora Sampaio Vidal De Barros

**FAZENDO DE SI, INVENÇÃO:
UM ESTUDO SOBRE A PARTICIPAÇÃO DA DANÇA EM PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

RIO DE JANEIRO

2023

DÉBORA SAMPAIO VIDAL DE BARROS

**FAZENDO DE SI, INVENÇÃO:
UM ESTUDO SOBRE A PARTICIPAÇÃO DA DANÇA EM PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-graduação em Dança, da Escola de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestra em Dança, na Linha de Pesquisa Dança-Educação. O presente estudo possui natureza qualitativa, orientado por um Estudo de Caso sobre a participação de conteúdos da dança em práticas pedagógicas na Educação Infantil, como uma das principais estratégias para construção de aprendizagens.

Orientadora: Profa. Dra. Lara Seidler

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

2023

Ficha Catalográfica

Barros, Débora Sampaio Vidal de

Fazendo de si, invenção: um estudo sobre a participação da dança em práticas pedagógicas na educação infantil. / Débora Sampaio Vidal de Barros. – Rio de Janeiro: UFRJ, Centro de Ciências da Saúde, Escola de Educação Física e Desportos, 2023.

87 f. : il. ; 31 cm.

Orientadora: Lara Seidler

Dissertação (mestrado) – UFRJ / Centro de Ciências da Saúde, Escola de Educação Física e Desportos, Programa de Pós-Graduação em Dança, 2023.

Referências: f. 79-87.

1. Ensino. 2. Currículo. 3. Educação Infantil. 4. Arte. 5. Dança – Tese. I. Seidler, Lara. II. UFRJ, CCS, Escola de Educação Física e Desportos, Programa de Pós-Graduação em Dança. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada por Andreia de Oliveira Paim CRB - 7/5183

FOLHA DE APROVAÇÃO

DÉBORA SAMPAIO VIDAL DE BARROS

**FAZENDO DE SI, INVENÇÃO:
UM ESTUDO SOBRE A PARTICIPAÇÃO DA DANÇA EM PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-graduação em Dança (PPGDan), da Escola de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestra em Dança.

Aprovada em 04/08/2023

Orientadora: Profa. Dra. Lara Seidler (UFRJ)

Titular 1: Prof. Dr. Alexandre Moraes de Melo (USP)

Titular 2: Prof. Dr. Alexandre Santos de Moraes (UFF)

Rio de Janeiro

2023

Ao meu filho Tales, por sua potência de vida, capaz de abrir mundos, dentro e fora de mim.

AGRADECIMENTOS

A Edinalva, por ser além de mãe, a melhor amiga que possuo no mundo, a maior pessoa que já conheci e que é capaz de compreender todas as coisas, porque também já foi criança; Ao meu pai Carlinhos, que transcendeu este mundo, deixando brotar em mim, a fé, a esperança e o amor; Ao meu irmão Levi, pelo profundo afeto que nos une; À minha família baiana que, arduamente ladrilhou com suor, sonhos e muita coragem, o caminho pelo qual hoje posso caminhar;

Ao Diego, meu grande companheiro de invenções, por construir amor comigo; Ao meu filho Tales, por inspirar o sonho de um mundo onde haja beleza e justiça para todos;

À minha orientadora Lara Seidler, pela inspiração, compreensão, respeito e encorajamento; À professora Patrícia Pereira e às parceiras do projeto de pesquisa “Criando danças com crianças na Educação Infantil, pelas experiências compartilhadas, que tanto alimentaram os rumos desta pesquisa; Aos professores, parceiros e parceiras da segunda turma do Programa de Pós Graduação em Dança da UFRJ, pela perseverança, motivação e carinhos renovadores.

Às crianças com as quais convivi e convivo em sala de aula, que de maneira muito generosa, me convidam cotidianamente, a conhecer *a cor dos passarinhos*, abrindo em mim, caminhos de experimentação.

RESUMO

Este trabalho versa sobre a inclusão de conteúdos da dança em práticas pedagógicas sobre os ciclos de vida animal e vegetal, desenvolvidas em um grupamento de Educação Infantil, como uma das principais estratégias para o favorecimento de processos de aprendizagem. A ênfase reside na discussão a respeito da possibilidade de contribuir para a construção de conhecimento por meio de atuações de corpos mais autônomos e criativos, que inventam e reinventam a si, protagonizando suas experiências e sendo capazes de utilizar a instituição educacional, para além da ideologia dominante, tendo como uma de suas principais aliadas a dança, enquanto área de conhecimento, que permite uma percepção crítica e integrada do corpo e das suas múltiplas relações consigo, com o outro e com o mundo (MARQUES, 2011). Tais práticas aqui analisadas, adquiriram seus contornos através do movimento de retroalimentação entre ação-reflexão, composto em meu fazer docente como professora de Educação Infantil em uma unidade pública, situada no bairro do Andaraí, no município do Rio de Janeiro e como artista-investigadora da dança na UFRJ. O principal objetivo deste trabalho é pensar através do eixo corpo-infância-escola-dança, práticas pedagógicas capazes de favorecer aprendizagens inventivas (KASTRUP, 1999) por meio de uma habitação criativa e de corpo inteiro (AGOSTINHO, 2018) das crianças em um espaço educacional institucionalizado. A importância deste trabalho justifica-se pela possibilidade de ampliar a compreensão sobre a dança dentro da escola como aliada nos percursos de aprendizagem e desenvolvimento do indivíduo. No primeiro momento, estará em evidência a tríade aprendizagem-corpo-infância, através de discussões sobre o conceito de aprendizagem inventiva (KASTRUP, 1999), de problematizações acerca da concepção ocidental dualística de corpo e sua influência nos processos de escolarização no Brasil e de reflexões sobre imagens sociais adultocêntricas construídas sobre a infância. Em seguida, estarão sob atenção, as principais balizas que conduziram às práticas pedagógicas com as quais me comprometi neste estudo, dispostas em três etapas: as bases teórico-metodológicas do campo da educação, da arte e da dança; uma análise de dois, dos principais documentos que regem o currículo na Educação Infantil em território nacional; e a experiência como participante no grupo de pesquisa do Departamento de Arte Corporal da UFRJ (DAC-UFRJ), “Criando danças com crianças na Educação Infantil”, onde foram oferecidas ao longo de 2018,

vivências em dança semanalmente, para duas turmas da Escola de Educação Infantil UFRJ (CAPEI-UFRJ), que integra a rede pública de educação básica do município do Rio de Janeiro. Por fim, a realização de uma pesquisa orientada por um Estudo de Caso, sobre três práticas pedagógicas desenvolvidas em 2021, em uma instituição pública, onde atuei como professora de Educação Infantil em uma turma de Maternal I, durante a realização de um subprojeto pedagógico intitulado “A dança da vida”. Nesta última etapa, pretende-se descrever, compreender e analisar importantes elementos da experiência de dançar a vida em sala de aula, para aprender *com* as crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas Pedagógicas, Corpo, Infância, Escola, Dança.

ABSTRACT

This work deals with the inclusion of dance contents in pedagogical practices on the cycles of animal and plant life, developed in a group of Early Childhood Education, as one of the main strategies for favoring learning processes. The emphasis lies in the discussion about the possibility of contributing to the construction of knowledge through the actions of more autonomous and creative bodies, which invent and reinvent themselves, leading their experiences and being able to use the educational institution, beyond the dominant ideology, having as one of its main allies dance, as an area of knowledge, which allows a critical and integrated perception of the body and its multiple relations with itself, with the other and with the world (MARQUES, 2011). These practices analyzed here acquired their contours through the feedback movement between action-reflection, composed in my teaching as a teacher of Early Childhood Education in a public unit, located in the neighborhood of Andaraí, in the city of Rio de Janeiro and as an artist-researcher of dance at UFRJ. The main objective of this work is to think through the body-childhood-school-dance axis, pedagogical practices capable of favoring inventive learning (KASTRUP, 1999) through a creative and full-body housing (AGOSTINHO, 2018) of children in an institutionalized educational space. The importance of this work is justified by the possibility of broadening the understanding of dance within the school as an ally in the learning and development paths of the individual. In the first moment, the triad learning-body-childhood will be in evidence, through discussions on the concept of inventive learning (KASTRUP, 1999), problematizations about the dualistic Western conception of the body and its influence on the processes of schooling in Brazil and reflections on adult-centric social images built on childhood. Next, the main guidelines that led to the pedagogical practices with which I committed myself in this study will be under attention, arranged in three stages: the theoretical-methodological bases of the field of education, art and dance; an analysis of two of the main documents that govern the curriculum in Early Childhood Education in the national territory; and the experience as a participant in the research group of the Department of Body Art of UFRJ (DAC-UFRJ), "Creating dances with children in Early Childhood Education", where they were offered throughout 2018, weekly dance experiences for two classes of the School of Early Childhood Education UFRJ (CAPEI-UFRJ), which is part of the public basic education network of the city of Rio de Janeiro. Finally, the realization of a research

guided by a Case Study, on three pedagogical practices developed in 2021, in a public institution, where I worked as a teacher of Early Childhood Education in a class of Maternal I, during the realization of a pedagogical subproject entitled "The dance of life". In this last stage, it is intended to describe, understand and analyze important elements of the experience of dancing life in the classroom, to learn from children.

KEYWORDS: Pedagogical Practices, Body, Childhood, School, Dance

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO | 13 |
| 1. “PARA ENTRAR EM ESTADO DE ÁRVORE” | 17 |
| 1.1. “Inventar aumenta o mundo” - sobre aprendizagem e invenção | 17 |
| 1.2. “Naquele dia, eu estava um rio” - o corpo que é inventado, inventa | 21 |
| 1.3. “Quando crescer, vou ficar criança” - exercícios para pensar a infância | 26 |
| 2. “NO ACHAMENTO DO CHÃO TAMBÉM FORAM DESCOBERTAS AS ORIGENS DO VOO” - NUTRIENTES QUE ALIMENTAM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INSPIRADAS EM CONTEÚDOS DA DANÇA | 34 |
| 2.1. As bases teórico-metodológicas: diálogos com autores da educação, da arte e da dança | 35 |
| 2.2. Articulações entre dança e o currículo que orienta a Educação Infantil | 41 |
| 2.3. “Criando danças com crianças na Educação Infantil”: Os cruzamentos entre conteúdos da dança e processos de construção de conhecimento na escola | 47 |
| 3. FAZENDO DE SI, INVENÇÃO: UM ESTUDO SOBRE A PARTICIPAÇÃO DA DANÇA EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 54 |
| 3.1. O corpo para conhecer, re-conhecer e inventar mundos | 58 |
| 3.2. Improvisação em dança na construção de saberes..... | 64 |
| 3.3 A expressão artística como possibilidade de elaboração e comunicação de aprendizagens | 68 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 73 |
| REFERÊNCIAS | 79 |

INTRODUÇÃO

Como pessoa dançante, mãe e professora de Educação Infantil, me sobreveio a urgência de ampliar minha visão sobre os corpos em movimento das crianças dentro da sala de aula, para ser capaz de contemplar práticas educativas que pudessem contribuir com a transformação deste espaço institucionalizado em um ambiente seguro e convidativo às experimentações e à inventividade de corpo inteiro (AGOSTINHO, 2018), favorecendo aprendizagens significativas.

Ao longo da trajetória na área de pedagogia, atuando como Professora de Educação Infantil no município do Rio de Janeiro desde 2012, foi possível testemunhar através das crianças, corpos criativos e despertados para moverem grandes descobertas no cotidiano da sala de aula. Corpos que se comunicam, expressam, revelam e se revelam, se descobrem, percebem, concebem e reivindicam, poetizam, *dançam*. Afinal, como defendia Helenita Sá Earp “dançar é muito mais do que manipular os movimentos, é um habitar” (MEYER, 2004, p.67).

Reconheci na habitação dançante das crianças, um inquieto desejo por preencherem criativamente os espaços da escola. Contudo, esta ação friccionava em diferentes lugares, as estruturas de uma instituição nascida no Brasil, sob as bases do colonialismo, que possui em sua matriz de poder, a noção dominante do pensamento ocidental de separação entre corpo e mente, que valoriza o segundo em detrimento do primeiro (ABBAGNANO, 1982). Este binarismo transformou a mente na única entidade capaz de promover o conhecimento racional e colocou o corpo como objeto de estudo, marginalizado e fixado fora da área da razão (QUIJANO, 2000).

Tal fragmentação e os valores a ela atribuídos, influenciaram não somente a trajetória histórica da escola enquanto instituição, mas também as condutas sociais de um tempo marcado por um forte paradigma lógico-racional, em que a esfera mental foi imensamente estimada enquanto o corpo foi amansado e dominado, fortalecendo sua concepção mecanicista e os interesses de um sistema capitalista em ascensão (FOUCAULT, 2000).

Esta configuração ainda exerce forte influência sobre os modos de se relacionar com corpo e infância dentro dos ambientes educacionais. Por admitir seus reflexos em minha prática profissional, enquanto professora de Educação Infantil em um espaço público formal de ensino, precisei buscar outras referências. Nesta jornada, retornei às

aulas de dança, uma estratégia que me anunciou caminhos possíveis para uma participação mais crítica, plena e efetiva em sociedade. A dança me permitiu acolher a experimentação, o espontâneo. Desafiou-me através de um conhecimento que perpassa o corpo, este que havia se tornado estranho de mim mesma: “há muitotempo o homem vive em profundo desconhecimento do corpo; e o que é pior, somostão profundamente ignorantes desse estranhamento de nós mesmos, que sequer chegamos a senti-lo” (GIACOIA, 2002, p.199). Este corpo então, cansado de trilhar os mesmos caminhos estabelecidos, descobriu uma mobilidade outra.

Mais tarde, já na graduação de licenciatura em Dança na UFRJ, iniciei um processo de reflexão sobre o quanto os conhecimentos em dança poderiam ser eficientes inseridos nos espaços de educação formal, para contribuir no investimento da autonomia, para a construção de autoconhecimento e de uma atuação no mundo mais encorajada e apropriada de si.

Outra motivação determinante para mergulhar nos estudos que resultaram neste trabalho, surgiu da participação no projeto de pesquisa do curso de graduação em Dança da UFRJ “Criando Danças com Crianças na Educação Infantil”, cujo principal objetivo foi investigar processos de criação em dança com crianças da Escola de Educação Infantil da UFRJ, através de vivências em dança semanais preparadas e oferecidas para as turmas de pré-escola da unidade.

A trama de reflexões sobre aprendizagem, corpo e infância em sociedade, alinhavadas às experiências de criação em dança com crianças enquanto pesquisadora em dança e as descobertas cotidianas sobre a participação da dança nos processos de construção de conhecimento como professora de Educação Infantil na rede pública do Rio de Janeiro, me despertaram para o desejo de desenvolver um Estudo de Caso, com o objetivo de identificar algumas das possíveis contribuições da dança, enquanto área de conhecimento, para o desenvolvimento de práticas pedagógicas para aprendizagens, comprometidas com uma habitação criativa e de corpo inteiro (AGOSTINHO, 2018) das crianças em um espaço público de educação formal.

Este trabalho então, se faz importante na expectativa de poder contribuir com a reflexão a respeito de como a dança enquanto campo de conhecimento, pode inspirar práticas pedagógicas capazes de favorecer aprendizagens inventivas (KASTRUP, 1999), mesmo imersas em um sistema educacional erguido sobre a lógica do controle e regulação dos tempos, dos corpos e das infâncias (FOUCAULT, 2000).

Para isso, foi fundamental manter uma ampla pesquisa bibliográfica durante todo o percurso, que segue sendo revisitada para dar fluxo às descobertas. Autores como Kastrup (1999), Larrosa (2004), Foucault (2000), Quijano (2000), Àries (1984), Sarmiento (2005), Kohan (2010), Renato Noguera (2020) e tantos outros, ajudaram a compor as reflexões sobre aprendizagem, corpo e infância. Vale destacar que, esta composição, organizada no primeiro capítulo do trabalho, está contornada pela poesia de Manoel de Barros (2010), que durante todo este percurso me ajudou (e ainda ajuda) no processo de “criançamento das palavras” (DE BARROS, 2010, p.339).

O trabalho também contará com a etapa de investigação e organização das fundamentações teórico-práticas que conduziram à elaboração de três práticas pedagógicas para aprendizagens experimentadas em uma turma de Educação Infantil em 2021. Tal estágio incluirá experiências com diferentes autores da educação, da arte e da dança, o estudo de dois dos documentos que orientam o currículo nacional da Educação Infantil (BNCC e DCNEI) e a experiência de criação em danças com crianças, ao longo do projeto de pesquisa “Criando Danças com Crianças na Educação Infantil”, que inspiraram a utilização de conteúdos da dança, tais como, consciência corporal, improvisação, habilidades motoras, expressivas e criativas para construção de conhecimento em sala de aula.

Por fim, haverá a realização de um Estudo de Caso, com o objetivo de aprofundar a compreensão sobre os processos instaurados, baseado no desenvolvimento de três práticas pedagógicas para aprendizagens que receberam as seguintes designações: O corpo para conhecer, re-conhecer e inventar mundos; Improvisação em dança na construção de saberes e A expressão artística como possibilidade de elaboração e comunicação de aprendizagens.

Tais práticas estiveram presentes no subprojeto pedagógico “A dança da vida”, em uma instituição da rede pública municipal do Rio de Janeiro, na turma de Maternal I, onde atuei como professora regente de Educação Infantil. O subprojeto pedagógico em questão se dedicou à temas relacionados aos ciclos de vida vegetal e animal.

De acordo com Minayo (2008) existem três elementos fundamentais para viabilizar um Estudo de Caso: a interação entre o objeto de estudo e o pesquisador, o registro de dados e a interpretação do pesquisador. O tratamento de todos os dados coletados incluirá uma correspondência do que foi recolhido, com os aspectos teóricos abraçados ao longo da pesquisa bibliográfica, tendo como baliza alguns desses pressupostos: quais foram as fundamentações teórico-metodológicas que nortearam o

desenvolvimento das práticas pedagógicas analisadas? Quais foram as atividades desenvolvidas? De que maneira a dança esteve presente? De que maneira estas práticas possibilitaram uma relação respeitosa e emancipadora com os corpos das crianças?

A pesquisa então, será composta por três etapas: um aprofundamento teórico sobre temas concernentes à aprendizagem, corpo e infância em sociedade, a investigação de alguns dos fundamentos teórico-práticos, que fizeram parte do desenvolvimento de três práticas pedagógicas inspiradas em conteúdos da dança e um Estudo de Caso sobre a experiência de participação e proposição destas três práticas, realizadas durante o subprojeto “A dança da vida” em uma turma de Maternal I, na rede municipal do Rio de Janeiro.

O estudo bibliográfico preconiza a lente pela qual se olhará para o objeto da pesquisa, já a etapa de estruturar e analisar as experiências com diferentes autores da educação, da arte e da dança, os documentos que regem o currículo da Educação Infantil e minha participação como voluntária no projeto de pesquisa “Criando danças com crianças na Educação Infantil”, contribui para ampliar a visão sobre os corpos em movimento das crianças no ambiente da escola e sobre processos de construção de conhecimento nesse contexto. Já o Estudo de Caso, caberá enquanto meio de observar, descrever e analisar a experiência de participação dos conteúdos da dança no desenvolvimento de práticas pedagógicas para aprendizagens na Educação Infantil.

1. “PARA ENTRAR EM ESTADO DE ÁRVORE”¹

O título, e também os subtítulos deste primeiro capítulo, possui livre inspiração em trechos de diferentes poemas do autor brasileiro Manoel de Barros, que tem como temática identificadora a infância e seu fazer poético. Sua obra frequentemente me resgata do adultocentrismo e me aponta caminhos inventivos para aprender a preservar a infância.

Como professora de Educação Infantil, me alinho ao esforço incessante de cuidar para que os anos que já passaram por mim, não embacem a infância que ainda me habita, ou ainda para “resistir ao esquecimento da infância que constitui todo ser humano” (KOHAN, 2010, p.125), já que confio na afirmação do autor Renato Nogueira (2017) sobre o papel da educação ser principalmente o de manter e aprofundar a infância.

Isto posto, defendo aqui então, a dança que proponho neste capítulo inaugural entre aprendizagem-corpo-infância, entusiasmada pelos escritos do poeta Manoel de Barros, acreditando que seus poemas podem auxiliar na condução e mobilização por caminhos de aprendizagens sobre ser criança.

Além disso, ainda que haja neste trabalho a contraditória separação entre conceitos que na vida se fundem, a poética de Manoel de Barros nos ajudará também lembrar que “se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho a sua aranha, de uma tarde e suas graças, de um pássaro e sua árvore” (DE BARROS, 2010, p.187).

1.1 “Inventar aumenta o mundo”² - sobre aprendizagem e invenção

*Um passarinho pediu a meu irmão para ser uma
árvore. Meu irmão aceitou de ser a árvore
daquele passarinho.*

*No estágio de ser essa árvore, meu irmão
aprendeu de sol, de céu, de lua mais do que na*

¹ DE BARROS, Manoel. O livro das ignoranças. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016a. Poema 9, p.17.

² DE BARROS, Manoel. Retrato do artista quando coisa. Rio de Janeiro: Record, 1998. Poema 7, p.21¹

escola. (DE BARROS, 2010, p.394)

As crianças em sala de aula, me mostram que o corpo tudo pode. Pode ser árvore, borboleta, lagarta, ovo de dinossauro, céu e terra ao mesmo tempo. Mar e rio, pororoca e navio. Escorpião, rei, sereia e estrela. E não é só na imaginação. Os corpos das crianças ensinam a ser. E a escola, o que tem para ensinar a esses corpos?

Tenho me feito essa pergunta desde que iniciei meu percurso como professora de Educação Infantil, na rede pública municipal do Rio de Janeiro há 11 anos. E bem rápido entendi que pouco tinha a ensinar. Que precisava mesmo era aprender a *ser* com as crianças.

Inventar para si, outros modos de ser, ver, ouvir, saborear, sentir e mover. Estou cada vez mais convencida pelas crianças, de que tal princípio disposto, pode impulsionar aprendizagens genuinamente significativas na Educação Infantil.

Para iniciar a discussão sobre essa relação entre aprendizagem e invenção, trago a autora Virgínia Kastrup (1999), que reflete sobre o processo inventivo na formação cognitiva. A autora aprofunda a perspectiva da cognição que ultrapassa a aquisição de informações ou a representação de um mundo pré-existente, e a coloca enquanto possibilidade de invenção de si e do mundo, a partir de uma ação mútua, estabelecendo-se de modo relacional.

Kastrup (1999) propõe uma ampliação do conceito, esclarecendo que a cognição pode funcionar de duas maneiras distintas: de modo representacional, ou seja, com base na adequação e solução de problemas já existentes, a partir da tomada de experiências antigas para representar novas experiências, gerando o que a autora classifica como “reconhecimento” e de modo inventivo, rompendo com a lógica de adaptação, não utilizando mais os esquemas antigos, numa espécie de interrupção da “reconhecimento”, provocada pelo estranhamento, pela experiência de problematização. Aqui, a cognição está aberta à inventividade, ao processo de exploração, de experimentação e que, por isso, conduz à resultados imprevisíveis.

Partindo desta prerrogativa, a noção de uma aprendizagem enquanto reprodução de conhecimentos pré-existentes apenas, se desfaz, dando lugar à possibilidade de uma *aprendizagem inventiva*, pautada sob a lógica da desnaturalização, caracterizada pela valorização da experiência e da transformação (SANCOVSCHI; KASTRUP, 2013).

E aqui, ao falar de experiência, a autora Virgínia Kastrup (1999) a distingue

enquanto a experiência que é capaz de surpreender, de nos deslocar, provocando rupturas nas cognições habituais, e oferece como exemplo a experiência estética, que, para a autora, é capaz de oportunizar o encontro com sensações e afetos que mobilizam a atividade criadora, abrindo caminhos para a inventividade (KASTRUP, 2010).

Larrosa (2002, p.24) nos lembra que “a cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça”. A experiência que nos passa, que nos acontece é capaz de desnaturalizar, de inventar perguntas no lugar de buscar soluções.

As crianças no cotidiano da Educação Infantil do qual faço parte, quando param de participar da atividade de contação de história ao ar livre, para olhar a jaqueira que mora ao lado do prédio da unidade ou para perceber o mico que passeia pelos muros, reivindicam tempo para a experiência que *nos acontece*, a experiência que provoca surpresa, estranhamento, que é curiosa, interrogante, questionadora. Quem experimenta é o sujeito da experiência, que tem seu corpo como um “território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (LARROSA, 2002, p.24).

Ser com as crianças, para aprender junto à elas, requer tempo, disponibilidade, abertura e inteireza do corpo para buscar outra lógica diferente da repetição automática. Foram as crianças que arrastaram meu olhar para a experiência de contemplação do universo intrigante que habitava o nosso entorno. E o meu corpo ali, permitiu dar passagem ao desejo de lançar perguntas sobre o que *me passava*.

De acordo com Kastrup (1999) a invenção pressupõe explorações, experimentação e riscos imprevisíveis. Nos modelos de aprendizagem em que se estabelecem prazos, padrões e estágios pré-definidos, possivelmente não haverá espaço para a invenção, ficando somente a experiência de reconhecimento. Mas se compreendemos que conhecer é criar e não representar um mundo já dado (KASTRUP, 1999), então, aprender significa por em questão o que somos e o que sabemos.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requerum gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos

tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p.24)

Uma pergunta insistente, que me inquieta e que permeia todo este trabalho é: como oportunizar um ambiente favorável às aprendizagens inventivas motivadas pela experiência que nos toca descrita por Larrosa (2002), imersa em um sistema educacional erguido sobre a lógica do controle e regulação dos tempos, dos corpos e das infâncias (FOUCAULT, 2000)?

Permitir ser conduzida pelas crianças em sala de aula, na aventura de experimentar, aprender e inventar o mundo com elas, me fez pôr em questão processos discursivos, históricos e sociais que participam da constituição dos diversos olhares sobre corpo e infância, compreendendo o exercício de refletir sobre este tema, como parte da experiência que toca meu corpo, gerando afetações, aprendizagens e transformações.

Pensando a dança no cotidiano da Educação Infantil enquanto área de conhecimento, que pode habitar estratégias pedagógicas, capazes de favorecer uma experiência estética que redimensiona o espaço-tempo da sala de aula, ressignificando pensamentos, sentimentos e ações, afetando quem dela participa e provocando inquietações, é possível considerá-la via para uma aprendizagem inventiva das crianças em sala de aula. Dessa forma, a participação da dança nas práticas educativas desenvolvidas, pode favorecer um modo inventivo de estabelecer relações com a ação de conhecer.

Enquanto professora de Educação Infantil que deseja aprender a ser com as crianças e que encontra na dança a possibilidade de favorecer experiências-portais para uma aprendizagem inventiva sobre si e o mundo, reconheço grandes desafios quando me ponho frente a determinadas estruturas históricas e sociais que contribuem para pensar corpo e infância nas relações educativas e que compõem a organização escolar. Por isso, proponho na continuação deste capítulo, algumas discussões sobre estes dois conceitos, apoiada na necessidade de problematizar essas instâncias, para assim mobilizar outros modos de pensar o encontro

aprendizagem-corpo-infância.

1.2 “Naquele dia, eu estava um rio”³ - o corpo que é inventado, inventa

*Não aguento ser apenas um sujeito que abre
portas,
que puxa válvulas, que olha o relógio,
que compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva
etc. etc.
Perdoai
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas.
(DE BARROS, 1998, p.21)*

Le Breton (2007, p.16) enuncia que “o corpo é o lugar de soberania do sujeito, é a primeira matéria da sua ligação com o mundo”. O corpo soberano da criança, desde o nascimento, se depara com as diversas idealizações adultocêntricas do que deveria ser este corpo-no-mundo, atravessando seus modos de ser e de alçar voos. Por isso, travo aqui, o compromisso de problematizar algumas noções sobre o conceito corpo, desejando assim, discutir como determinadas perspectivas utilizadas para significá-lo estão, em boa medida, de tal modo naturalizadas, especialmente nas relações educativas entre adultos e crianças, que muitas vezes, embaçam nossa urgência de pensar este mesmo conceito de forma outra, interferindo nos modos de se fazer educação.

Evidentemente não seria viável em um único trabalho, abordar as diferentes lentes pelas quais é possível olhar o corpo e suas significações. Por isso, estabeleço como fio condutor desta vez, algumas discussões sobre o uso político da noção dicotômica de corpo, por reconhecer durante a pesquisa, muitos de seus reflexos na relação entre colonização e escolarização no Brasil.

Nesta etapa do trabalho então, estará em pauta, a relação entre separação corpo-mente e os processos de colonização e escolarização no Brasil, alinhavados

³ DE BARROS, Manoel. Poesia completa. Leya, 2010. Poema 33, p.464 1949).

pela religião católica, que aqui representa a agulha que costura as três pontas. O período histórico em que surge o Brasil colônia possui aspectos estruturais que se articulam intimamente com a religião católica, que nesse momento estava consolidada enquanto importante instituição social na Europa, moldando a visão de mundo, organizando os entendimentos e estabelecendo relações políticas (LEITE, 1949).

Por acreditar que o entendimento binário que separa corpo e mente tem o poder de estreitar de variadas formas os caminhos do indivíduo e de sua atuação no mundo, considero prioritário refletir sobre esta formulação e sua relação com os processos de escolarização colonizadora no Brasil (VERGOLINO, 2018), confiando que este movimento pode contribuir para ampliar a compreensão sobre concepções pedagógicas reguladoras dos corpos e para alicerçar abordagens metodológicas inspiradas em conteúdos da dança como capazes de questionar essa dualidade, para assim alargar as possibilidades de experimentação e aprendizagem dos corpos das crianças.

A dicotomia corpo-mente possui íntima relação com a filosofia grega, de raiz platônica e se estendeu até a Idade Moderna, sendo ainda mais fortalecida pelo pensamento de René Descartes, que a colocou de maneira mais nítida e consolidada (NUNES, 2002). Nela, existe a prerrogativa de que não é possível justificar o conhecimento pela experiência sensível, ou seja, dada através dos sentidos, posto que estes são fonte de incertezas. O saber então, só seria possível conceber pela razão humana. Corpo e alma seriam duas substâncias distintas e incompatíveis (TEIXEIRA, 2000).

Esta concepção dualística foi essencial para justificar as teorias de dominação e genocídio praticados por cristãos, durante o processo de colonização da América Latina:

(...) foi o dualismo da teologia que permitiu que os teólogos pudessem com tanta facilidade justificar a tortura praticada pela Inquisição, ou a escravatura praticada universalmente, ou a redução dos índios a uma condição de servos como fizeram ainda no século XVI tantos teólogos. Somente foi possível porque para eles, o corpo não era realmente o homem. Torturar o corpo, tirar a liberdade do corpo podia justificar-se porque o corpo ficava de certo modo exterior à pessoa humana, como seu instrumento. (COMBLIN, 1985, p.101)

A expansão geográfica e colonial europeia além de um apelo mercantil, incluía um projeto de dominação cultural e espiritual (ROSA, 2010). Por isso, em alguns

momentos, será inevitável apontar para uma história ocidental, embranquecida. Contudo, é preciso afirmar que ela não é única, pois nesta mesmatrã de posições políticas e culturais, bradavam também, as vozes dos povos originários e dos negros escravizados.

Logo após a invasão do Brasil por Portugal, foi instituída uma catequese organizada pela Companhia de Jesus para recrutar fiéis e servidores através de uma educação que fosse capaz de assegurar a conversão de muitos indígenas à fé católica e a passividade de seus corpos aos senhores brancos. Era necessário manter o corpo distante das dominações da carne, castrando desejos através de obrigações religiosas, sacrifícios, castigos, torturas e autopunições. O corpo era visto como algo perigoso, pois impedia o espírito de alcançar a vida eterna (TUCHERMAN, 2004). Havia na concepção dualística de corpo/mente, um trunfo para as necessidades sociais de um momento histórico, sendo fundamental para produção de corpos que servissem a ordem vigente.

De acordo com Marçal (1993), a sociedade brasileira colonial estava baseada na grande propriedade e na mão de obra escrava e, portanto, havia uma clara estratégia de manter uma massa submissa que pudesse atender às demandas de uma aristocracia latifundiária e escravocrata. Uma das principais estratégias era a conversão da alma em detrimento da negação do corpo.

Vale pontuar que, tal contexto discutido acima não refere-se somente aos corpos adultos. Segundo Bittar e Júnior (2017), o projeto educacional da Companhia de Jesus estava organizado também para alcançar crianças, em um processo de aculturação e conversão alinhado ao projeto de construção do impériocolonial lusitano, revelando a íntima relação entre educação e autoritarismo que participa da formação social brasileira e que por vezes se reflete, ainda que de forma complexa e não linear, nas dinâmicas educativas institucionalizadas, mesmo nos dias atuais, cerceando o borboleteio dos corpos infantis nos espaços escolares.

O autor Baêta-Neves (1978) nos conta que durante o Brasil colônia, muitas crianças descendentes dos povos originários foram afastadas pelos padres de seus pais, por serem considerados não civilizados. Estas mesmas crianças eram educadas pelos jesuítas com a expectativa de retornarem mais tarde à sua comunidade, auxiliando na conversão/civilização de sua aldeia.

A palavra educação nesta contextura, está profundamente relacionada à ideia de civilidade enquanto lapidação do comportamento social, ou seja, tira-se do corpo o

que lhe é espontâneo, para regular e orientar seus gestos de acordo com a ordem que se quer estabelecer.

De acordo com Hansen (2002, p.764), a catequese instituída pela missão jesuíticana no Brasil, “como uma tecnologia de disciplina do corpo, substitui os padrões culturais indígenas pela memória cristã da culpa original, destribalizando o índio para integrá-lo como subordinado à civilização portuguesa”. Esta marca histórica de dominação e discriminação no processo de colonização no Brasil possui íntima relação com o apagamento e as invisibilizações dos corpos, de todas as idades, pelo sistema dominante.

O corpo, enquanto campo de disputas de poder e controle, comumente torna-se alvo do interesse da estrutura política imperante, que se utiliza de equipamentos como a escola (FOUCAULT, 2000) para dedicar seu olhar para esse corpo, de modo a tê-lo como aliado para sua sustentação. Os corpos das crianças não escapam à esta lógica.

Ruy Moreira (2006) observa que: “(...) o homem é um entre outros tantos corpos, como o minério de ferro e o carvão mineral, que o sistema vai retirar do entorno para consumir” (p.61). A consolidação do sistema econômico capitalista no Brasil deu prosseguimento aos atos de transformação de corpos em recursos para processos produtivos. Além disso, fortaleceu outra dicotomia: a entre corpo e natureza, normalizando a exploração de recursos naturais e afastando ainda mais o indivíduo de seus elementos constitutivos (*ibid.*, 2006).

Quijano (2000) afirma que a exploração e dominação do corpo são os condutores que operam como eixos articuladores do padrão capitalista ocidental. Como consequência vê-se diversas práticas de intolerância, discriminação e contestação às liberdades de expressão, tão cotidianas nos corpos infantis. Para Quijano (2000), esta marca inevitavelmente perpassa os modos de aprender, ensinar e escolarizar.

Gomes (2008) compartilha que, para ela, a entrada na escola lhe parece limitar a criatividade das crianças, uma vez que possui uma série de atividades que buscam aproximá-las do universo adulto, universo este silenciado e distanciado do corpo em sua integralidade, submetido ao “mecanismo que o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente” (FOUCAULT, 2000, p.119).

Sem desconsiderar a indiscutível complexidade derivada dos íntimos entrelaces compostos pelas instituições políticas, religiosas e sociais que compunham

os diferentes momentos históricos da sociedade brasileira e que participam dos modos de se fazer educação, bem como convicta de que este não é um movimento uníssono, reforço o quanto o dualismo corpo-mente reteve o corpo presente no delineamento de estratégias educativas nesses diferentes momentos, não para lhe ouvir, mas para buscar meios de silenciá-lo.

Para pensar rotas de desobstrução que nos permita, enquanto educadores, abrir os sentidos e ouvir as crianças, que à despeito das expectativas adultocêntricas do que deve ser um corpo-criança-no-mundo, vira corpo-borboleta se quiser, retomo à poesia de Manoel de Barros para lembrar da importância “de pregar a prática da infância entre os homens, a prática do desnecessário e da cambalhota, desenvolvendo em cada um de nós o senso do lúdico” (DE BARROS, 2016b, p.309). O corpo que brinca, poetiza, cria e transgride, tem muito a nos ensinar sobre a dança da vida. Dentro e fora da escola.

Bell Hooks (1999) aponta para uma tendência que identificou no comportamento de professores e professoras em seu ambiente profissional: a de invalidar o próprio corpo, ignorando sentimentos e paixões. Na busca por enfatizar a mente, acabavam por conduzir suas práticas como “*espíritos descorporificados*” (HOOKS, 1999, p.115).

Formados no contexto filosófico do dualismo metafísico ocidental, muitos de nós aceitamos a noção de que existe uma cisão entre o corpo e a mente. Crendo nisso, as pessoas entram na sala de aula para ensinar como se apenas a mente estivesse presente, e não o corpo. (...) O mundo público do ensino institucional era um local onde o corpo tinha de ser apagado, tinha de passar despercebido. (HOOKS, 2017, p.253)

Confio que, para fundamentar práticas pedagógicas na Educação Infantil capazes de oportunizar aprendizagem inventiva, com a perspectiva de espírito encarnado, é preciso haver comprometimento com uma escuta permanente e de corpo inteiro (AGOSTINHO, 2018) de si e dos demais corpos que compõem o ambiente escolar. Saber quem se é no corpo, para saber-se no mundo. Entendendo que a arte faz parte do ser humano e está presente em seus processos de criação e recriação (BARBOSA, 1999), torna-se possível pensar uma prática pedagógica atravessada pela linguagem da dança, enquanto campo de aprendizagens que se dão no e pelo corpo.

1.3. “Quando crescer, vou ficar criança”⁴ – exercícios para pensar a infância

O rio que fazia uma volta atrás de nossa casa era a imagem de um vidro mole que fazia uma volta atrás de casa. Passou um homem depois e disse: Essa volta que o rio faz por trás de sua casa se chama enseada.

Não era mais a imagem de uma cobra de vidro que fazia uma volta atrás da casa. Era uma enseada.

Acho que o nome empobreceu a imagem. (DE BARROS, 2010, p.303).

A suposta sabedoria da vida adulta, em muitos momentos, provoca ciladas como a narrada pelo escritor Manoel de Barros no poema acima. A infância vista de cima, pode representar uma séria desatenção à criança e seus modos de significar o mundo. De acordo com Corsaro (2009), os estudos sobre as representações de mundo pelas crianças são relativamente novos e ainda raros no Brasil. O autor aponta que demorou bastante tempo para que as pesquisas considerassem ouvir as crianças.

Por isso, me espelhando no desejo de Manoel de Barros “de avançar para o começo” (DE BARROS, 2010, p.339), proponho nesta etapa do trabalho, reflexões inspiradas numa perspectiva histórica sobre a origem do conceito de infância no ocidente, acreditando que isso faz parte da busca por compreensão sobre o assentamento de práticas pedagógicas adultocêntricas na Educação Infantil e do compromisso de possibilitar práticas para construção de aprendizagens, que permitam olhar para a criança reafirmando e apoiando seu protagonismo.

Contudo, este caminho de reflexões, não se fará de maneira linear, posto que os sentimentos e ações diante da existência da infância não se apresentaram de maneira uniforme, havendo diversidade de entendimentos que coexistem e sobrepõem-se ao longo do tempo, dificultando uma cronologia precisa e por isso, compreendendo ser mais coerente, a investigação de alguns marcos substanciais que

⁴ DE BARROS, Manoel. Poesia completa. Leya, 2010. Poema 42, p.419

compuseram seu curso, reconhecendo seu movimento e sua influência nas relações educativas, dentro e fora de ambientes institucionalizados.

Narodowski (1996), afirma que a infância no ocidente moderno, possui sua caracterização pautada sobretudo, na dependência e obediência ao adulto em troca de proteção. Por isso que, quando se fala em concepções de infância, convém considerar as múltiplas relações entre adultos e crianças permeadas por uma distribuição desigual de poder entre as duas partes, para fins de controle e dominação (KRAMER, 2000). Essas relações expostas nas diferentes condições de vida, contextos econômicos e culturais que atuam dialogicamente sobre o corpo infantil, produzem subjetividades, compõem valores, crenças e também cria um retrato da sociedade, influenciando ações cotidianas. Por isso, essa discussão proposta estará constantemente atravessada de análises políticas que participam do tema.

Ariès (1984), conta em sua publicação *História social da infância e da família*, que durante a Idade Média, as crianças foram consideradas adultos em miniaturas, não havendo distinção em termos de vestimentas, atividades ou aprendizagens e não havendo, portanto, o que ele classifica como um *sentimento de infância*, elaborado social e historicamente, segundo ele, somente mais tarde, junto à mudanças econômicas e políticas que se refletiram nas estruturas familiares e nos modos de pensar e fazer educação.

Foi no século XVII, primeiro entre as classes dominantes, que, de acordo com Levin (1997), surgiu a perspectiva da criança enquanto ser dependente, levando o adulto a se preocupar cada vez mais com esta etapa da vida, o que para este autor, seria o embrião da ideia de proteção, tão associada às relações entre adultos e crianças. Neste contexto, emergiu também, a preocupação com uma educação que fosse capaz de moldar e disciplinar moralmente estes pequenos indivíduos, por isso a necessidade de criar instituições específicas para as crianças (GÉLIS, 1991).

Surgiram os colégios, espaços destinados à prática da nova educação. Esta, regulada pela moral cristã da época, uma vez que a igreja também passou a se interessar pela educação dos pequenos (*ibid*, 1991), objetivava refrear os impulsos e desejos carnis, tão vigorosos na infância, para imperar o campo da racionalidade (Ariès, 1984), evidenciando a maneira cartesiana dualística de se pensar e educar o corpo no ocidente, tema também discutido nesta pesquisa.

A partir da preocupação com a moralização da infância, inclusive manifestada na criação de um espaço físico com essa finalidade, passou-se a conceber esta etapa

da vida como objeto de estudo, conceituação e normalização (NARODOWSKI, 1996).

O pensamento cartesiano de separação corpo-mente, teve forte influências nos processos de significação da infância. Segundo Descartes (1987), esta época da vida carregava uma conotação negativa, uma vez que representava a etapa da irracionalidade que obscurecia a razão e impedia o acesso ao conhecimento da verdade (DESCARTES, 1987): “é quase impossível que nossos juízos sejam tão puros ou tão sólidos como seriam se tivéssemos o uso inteiro de nossa razão desde o nascimento e se não tivéssemos sido guiados senão por ela” (*ibid.*, p.15). De acordo com a teoria cartesiana, o fato de nascer criança evidenciava a primeira queda do indivíduo. Os elementos constitutivos da infância, tais como a fantasia e o lúdico, eram fortemente condenados pelo projeto cartesiano, sendo vistos como enganosos e condutores ao erro. Sendo assim, segundo Descartes (1987), o corpo infantil deveria ser amansado o quanto antes, já que esta era a fase mais corruptível da existência humana. Seu método consistia em racionalizar a infância, superando as manifestações dos sentidos (tão presentes na criança) desde muito cedo para oferecer ao indivíduo ferramentas que o distanciassem das falhas e o conduzissem ao verdadeiro conhecimento. Este tratamento influenciou muitas estratégias pedagógicas utilizadas na época, como por exemplo, os castigos corporais (NARODOWSKI, 1996).

A crença na impossibilidade do uso da razão pela criança, pressupôs sua passividade, sua aceitação diante da dominação. A suposta falta de razão estabeleceu um modo de desamparo, que legitimou o autoritarismo adulto (RIBEIRO, 1984).

O século XVIII representou outro marco de transformações políticas, científicas e culturais na sociedade europeia, e tais transformações implicaram em mudanças nos modos de se fazer educação. Neste período histórico, enfraqueceram os castigos corretivos, no entanto se manteve a necessidade de controle sobre os corpos, agora através de estratégias mais simbólicas, referendadas pela ciência e alinhadas à nova ordem burguesa: “A identificação do contexto burguês em que este sentimento de infância se estrutura é extremamente importante para a compreensão da concepção atual de criança” (KRAMER, 2011, p.18).

Estava em evidência no interior das classes médias formadas com a burguesia, um sentimento de infância apoiado em um escopo de moralização, em que se assistiu à redução da mortalidade infantil, ao avanço da ciência e a mudanças

econômicas e sociais significativas. Tudo isso, em alguma medida, resultou para uma parcela da sociedade, em uma imagem de infância esperançosa na modernidade ocidental. No entanto, neste mesmo contexto, era possível testemunhar também, populações infantis na miséria, condenadas ao trabalho escravo e à exploração nas fábricas e minas de carvão (KRAMER, 2000).

Irene Rizzini (1995) se dedicou a pesquisar a história da criança na história do Brasil e afirmou que também neste contexto, a elite do país, inspirada pelos modelos europeus, reproduziu uma imagem de infância que precisava ser moldada de acordo com o projeto de ideal de nação culta, moderna e civilizada.

Na passagem do século XIX para o século XX, foi firmada a consciência de que na criança estava o futuro do país e que, portanto, era preciso protegê-la dos perigos que pudessem desviá-la da disciplina e do trabalho. Especialmente a criança pobre e abandonada, já que esta representava uma maior ameaça para o projeto civilizatório brasileiro, guardando a ideia de periculosidade às classes populares (RIZZINI, 1995).

Rizzini (1995) afirma ainda que, os olhares se voltaram para a infância pobre brasileira como estratégia política, para transformá-la em adultos úteis e produtivos ao capitalismo em desenvolvimento. Com isso, houve a criação de um aparelho jurídico e assistencial complexo, mas não para diminuir as desigualdades e sim, para manter esta fração da população submissa, excluída dos acessos à educação de qualidade, garantindo os privilégios para a classe dominante. Havia um pressuposto de que crianças abandonadas e empobrecidas, por estarem expostas a meios patogênicos, poderiam aflorar sua “natureza imoral” e reproduzir crime e desordem, se transformando em ameaças sociais. Isto oferecia caráter de urgência às políticas de controle e coerção, que eram justificadas pela necessidade de defesa da sociedade.

Aqui, retorno ao paradigma da dualidade corpo/mente que calcifica a ideia da necessidade de salvação de uma natureza execrável. Este discurso cartesiano, que como dito neste trabalho, motivou muitas práticas na relação com as crianças e seus corpos, novamente fica em evidência neste movimento social, em que as crianças precisam ser reprimidas para o seu próprio bem e para o bem comum.

No Brasil republicano era possível perceber um discurso contraditório sobre a infância: se por um lado, a criança era o futuro do país, por outro representava uma ameaça à sociedade, afastando-se do imaginário de pureza e inocência e se aproximando da caracterização de um ser dotado de crueldade.

Este paradoxo estabeleceu duas infâncias na prática, oferecendo a cidadania

plena apenas para uma (CARVALHO, 1991). Nesta composição também se instaurou uma categoria própria: a do menor, que, associada à imagem de problema social, passou a representar a infância pobre brasileira e tornou-se alvo de medidas ainda mais repressivas de adequação (RIZZINI, 1995).

Em meio à esta face problemática, foram estabelecidas as instâncias de intervenção, para moldar a criança dissidente, de acordo com os parâmetros civilizatórios estabelecidos que pudessem sustentar a ordem social dominante. A escola estava incluída dentre estes espaços, não como instrumento de combate à desigualdade, mas como institucionalização de processos de disciplinarização para somar no direcionamento da força de trabalho da população (FOUCAULT, 1987), subordinada à lógica do capital, sem obviamente, interferir nos privilégios da elite.

Qvortrup (2011) demarcou a escolarização da infância como resultado de demandas provenientes de um sistema governamental, e que, embora existissem (e é importante demarcar em todo o tempo, as vozes subversivas) agentes dedicados à uma educação escolar emancipadora, havia o interesse do comércio, da indústria e da sociedade em geral voltado para o estabelecimento de uma educação docilizadora dos corpos (FOUCAULT, 2000).

No começo do século XX cresceram os estudos da Psicologia do Desenvolvimento, uma corrente que influenciou sobremaneira a imagem de infância disseminada no senso comum, especialmente através das ações pedagógicas da contemporaneidade. Piaget, precursor destes estudos, constituiu uma interpretação da criança em torno da ideia de um ser natural que sofre um processo de desenvolvimento por estágios. Sobre isso, Sarmiento (2005) reconhece que a perspectiva piagetiana proporcionou modos menos autoritários na comunicação entre adultos e crianças, porém, ao mesmo tempo, também favoreceu o distanciamento das imagens produzidas sobre a infância, de seus aspectos políticos, econômicos e culturais, contribuindo para um processo já em curso, de invisibilização da realidade social que compõe esta etapa da vida.

Fato é que, apesar de diferentes autores ocidentais, tais como, Jean- François Lyotard, Deleuze e Agamben, empenharem esforços para desprender a infância de sua imagem associada a falta, em boa medida, as mais diversas representações da infância ao longo da história, caracterizavam-se por traços de ausência. A criança era recorrentemente localizada a partir de um olhar adultocêntrico de incompletude, observado inclusive na etimologia da palavra latina *in-fans*, que designa “aquele que

não fala” (SARMENTO, 2005).

Sarmiento (2007) então, com o objetivo de contrapor essa percepção e ampliar o olhar para a infância, propõe pensá-la enquanto “um grupo social de sujeitos ativos, que interpretam e agem no mundo” (*ibid.*, p.36), para dentro de um movimento epistemológico, deslocar a criança do lugar de objeto de estudo, para sujeito do conhecimento, permitindo uma escuta ativa de sua participação no mundo.

Ao longo de sua investigação sobre a infância, Sarmiento (2005) se alia a outros teóricos da sociologia das infâncias, tais como William Corsaro, Alan Prout, Jean Qvortrup, para compreender a criança enquanto ator social, capaz de produzir cultura e não apenas recebê-la, aspirando a superação da padronização da cultura adulta preponderante e sugerindo concentrar as atenções nas *culturas infantis*, considerando as diferentes infâncias e o que as constitui, atribuindo-lhes legitimidade, reconhecendo sua capacidade de produção simbólica.

Estes estudos abriram a possibilidade de pensar sobre infância, não mais pela via da ausência, em que a criança é apenas um projeto do adulto que precisa ser esculpido por ele (SIMÃO; ROCHA, 2007). A dimensão corporal nesse contexto, também alargou seus contornos, podendo ser vista para além de seus aspectos biológicos ou binários. Já que, para pensar o ser humano, faz-se necessário, como defende Daolio (1995), admitir “todas as suas expressões: biológicas, psicológicas, sociais e culturais”, buscando “concebê-las como variáveis de um todo humano indissociável, rompendo com qualquer forma de dicotomia ou de privilégio de alguma abordagem” (*ibid.*, p.67).

Na mesma esteira, Silva (1999) corrobora essa discussão dando ênfase à dimensão corporal da criança, no que se refere à constituição de sua identidade, a classificando como uma “interconexão da cultura e da natureza” (*ibid.*, p.205) reforçando a importância de considerar os aspectos históricos, de classe, de gênero, etnia, nacionalidade, religião e geração que permeiam o corpo.

As contribuições desses estudos, tornaram premente a necessidade de um olhar ambicioso por conhecer os saberes que participam da produção de cultura pelas crianças e que estão no corpo, uma vez que segundo Noguera (2019), é na infância que possuímos o poder de incorporar a dinâmica complexa da vida. É preciso aprender com elas. A multiplicidade nos modos de ser criança permite também, múltiplas formas de conhecê-las. Por isso, faz-se tão importante na busca por compreender a infância, considerar “a história da criança simplesmente criança, as

formas de sua existência cotidiana, as mutações de seus vínculos sociais e afetivos, a sua aprendizagem da vida” (DEL PRIORE, 2001, p.14).

Sarmiento e Pinto (1997) tratam da escola como uma ferramenta de interferência das normas dos adultos nas culturas infantis, e reconhece a louvável capacidade criativa e transgressora das crianças neste processo. Sobre isso, lembro do que afirma Renato Noguera (2018) ao tratar da infância como um *milagrebrincante*, capaz de ampliar as possibilidades do viver através da radicalização da ludicidade, ou ainda, como afirma Lopes (2009), o *sujeito-corpo brincante da criança*, que consegue ir além do instituído, explorando novas experiências, subvertendo a ordem e reinventando mundos.

Este ponto de vista pode nos ajudar, enquanto educadores, a aprendermos com as crianças sobre as infâncias e, feito gente que imagina, cria e subverte, em algum momento, sermos capazes de afirmar: “eu não sou da informática: eu sou da invencionática” (DE BARROS, 2010, p. 328).

Kohan (2004) esclarece que este não significa um movimento de infantilização, mas sim, uma busca por construção de espaços de encontro criador, descolado da lógica repetidora, tão comum nas práticas educativas:

Quem sabe, um tal encontro entre uma criança e uma professora, ou entre uma criança e outra criança, ou ainda entre uma professora e outra professora possam abrir a escola ao que ela ainda não é, permitam pensar naquilo que, a princípio, não se pode ou não se deve pensar na escola, e fazer dela espaço de experiências, acontecimentos inesperados e imprevisíveis [...]. Quem sabe possamos encontrar um novo início para outra ontologia e outra política da infância naquela que já não busca normatizar o tipo ideal ao qual uma criança deva se conformar, ou o tipo desociedade que uma criança tem que construir, mas que promove espaços onde uma criança, ou qualquer outro, pode habitar uma intensidade criadora, disruptora, revolucionária. (KOHAN, 2004, p.10)

Retomo Renato Noguera (2018) que, ao identificar a pejorativação da expressão infantilização, cunhou o termo *infancializar* para se referir à maneira de aprender a inventar novos modos de existência com a infância. Nela encontramos espaços de renovação, com as inúmeras possibilidades do que se inaugura. Talvez estes espaços, ocupados pela habitação movente, inventiva e transformadora da criança, sejam os “achadouros da infância” (DE BARROS, 2018, p.15) manifestados na poesia de Manoel de Barros.

Kohan (2004) afirma que o desafio está para além de se desprender da idade

cronológica e encontrar uma infância para si, porque inclui a infância coletiva, a infância do mundo. A infância enquanto vida em experiência, pressupõe relação. É preciso revisitar os modelos de ensino e aprendizagem massivos, que na relação adulto x criança abafam o corpo que deseja aprender, anestesiando a autonomia e adestrando percepções e sensibilidades. É preciso aprender com as crianças, permitir ser educada por elas, para de forma inventiva e efetiva (ou efetiva porque inventiva), combater em sala de aula, as opressões sobre os desejos e corpos das crianças, permitindo que o sensível seja o eixo movente.

A dança, enquanto área de conhecimento que vivencia o corpo de maneira consciente, crítica e criativa, nesse contexto, pode caber como importante estratégia para viabilizar uma pedagogia emancipadora e libertadora das infâncias e seus corpos, contribuindo para alargar espaços onde as infâncias sejam as presenças norteadoras para transformações no mundo, afinal, “a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças” (DE BARROS, 2010, p.469).

2. “NO ACHAMENTO DO CHÃO TAMBÉM FORAM DESCOBERTAS AS ORIGENS DO VOO”⁵. – NUTRIENTES QUE ALIMENTAM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INSPIRADAS EM CONTEÚDOS DA DANÇA

Neste capítulo, busco reconhecer alguns dos nutrientes que sustentam, fortificam e revigoram as práticas pedagógicas compartilhadas neste trabalho. Este título, também inspirado em Manoel de Barros, me ajuda a lembrar que “o chão é um ensino” (DE BARROS, 2010, p.184) e que, o que se aprende na caminhada, é parte do que compõe as divertidas asas que permitem voar. Daqui em diante, a poesia de Manoel de Barros não titulará ou mesmo, aparecerá enfeitando as próximas linhas deste trabalho, mas, indiscutivelmente, estará enraizada no modo de contemplar a existência, minha e das crianças que me cercam em sala de aula, me ensinando “a ver do ponto de vista de uma borboleta” (*ibid.*, p.393).

Este composto metodológico organizado neste capítulo, está separado em três etapas: em primeiro lugar, as bases teórico-metodológicas do campo da educação, da arte e da dança que esteiam as práticas pedagógicas desenvolvidas e contempladas no Estudo de Caso pretendido; em seguida, uma análise de dois, dos principais documentos que regem o currículo na Educação Infantil em território nacional; e por último, o compartilhamento da experiência como participante no grupo de pesquisa do Departamento de Arte Corporal da UFRJ (DAC-UFRJ) “Criando danças com crianças na Educação Infantil”.

Para viabilizar a discussão em um único trabalho, foi necessário elencar alguns fundamentos que participam deste movimento de retroalimentação entre teorias e práticas educativas, mas reconheço que múltiplas experiências, ainda que não referenciadas aqui, participam desta composição, dando base e sentido ao meu fazer como professora de Educação Infantil. De acordo com Le Breton (2007), “viver consiste em reduzir continuamente o mundo ao seu corpo, a partir do simbólico que ele encarna” (*ibid.*, p.7). Portanto, este meu corpo, atua como professora de Educação Infantil, encarnada das experiências que em mim acontecem (LARROSA, 2004) e, por isso, inclui tudo o que dele participa, ao se permitir experimentar construir conhecimento com as crianças, no cotidiano da Educação Infantil.

⁵ DE BARROS, Manoel. Poesia completa. Leya, 2010. Poema III, p.241

2.1. As bases teórico-metodológicas: diálogos com autores da educação, da arte e da dança

Aqui, proponho o delineamento das concepções teórico-metodológicas que participam da construção e organização das três práticas pedagógicas realizadas no Estudo de Caso, ao qual se dedica esta pesquisa. Trata-se de diálogos com autores da educação, da arte e da dança que apontam caminhos metodológicos que confio, para provocar práticas pedagógicas que buscam reconhecer o corpo como protagonista, na construção de conhecimento com crianças em sala de aula, e a dança como potente aliada neste percurso.

No primeiro capítulo desta dissertação, foram compartilhadas algumas reflexões sobre três importantes disparadores de uma busca pessoal, por outras formas de perceber e me relacionar com os corpos que me recebem em sala de aula: o estudo sobre uma aprendizagem pautada pela valorização da experiência, da criação e da transformação (SANCOVSCHI; KASTRUP, 2013); as diversas problemáticas oriundas da dicotomização mente-corpo na história da institucionalização da educação e determinadas concepções de infância, que buscaram normatizar e governar as crianças a partir de um olhar adultocêntrico (SARMENTO, 2005).

Esta jornada de investigação sobre aprendizagem, corpo e infância em sociedade, me colocou diante da perspectiva histórica de uma relação colonial que invisibiliza os múltiplos saberes e culturas produzidas pelas crianças, com vistas à subordinação (GROSFOGUEL, 2012) e me conduziu à autores que esquadrinham desenvolvem estratégias de emancipação e protagonismo infantil, no contexto das práticas educativas em sala de aula.

Um dos principais cursos que conduzem esta elaboração teórico- metodológica reside então, no exercício constante de me afastar das representações estereotipadas ainda persistentes sobre corpo e infância, para ser capaz de enxergar os corpos das crianças com as quais me relaciono em sala de aula, suas produções e regimes de existência, possibilitando assim, a orientação de práticas educativas para aprendizagens guiadas e protagonizadas por elas.

Estabelecido este direcionamento, encontrei na autora Virgínia Kastrup (1999) uma perspectiva em que a aprendizagem e a invenção de si e do mundo, estão de tal modo conectados, que permite ao corpo explorar, experimentar e pôr em

questão o que somos e o que sabemos. Esta mesma autora afirma que, no campo da invenção em sala de aula, mais importante do que conseguir a atenção do aluno para que ele aprenda, é buscar o aprendizado da nossa atenção, enquanto educadores, às forças do presente. Presentificar nossos corpos nas relações com as crianças, até que nossas subjetividades se encontrem (KASTRUP, 2005).

Ferreira e Sarmiento (2008) apontam um caminho possível para ampliar o debate acerca da relação com as crianças, ao afirmarem que é preciso “colocar a ênfase sobre a necessidade de conhecê-las a partir de si próprias, ou seja, tomando em consideração as suas experiências como forma de explicitar e conhecer mais a sua subjetividade – os modos como entendem, interpretam, negociam e se sentem em relação aos mundos materiais e discursivos que tecem as suas vidas cotidianas” (*ibid.*, p.69).

Finco e Oliveira (2011) afirmam que “as crianças pequenas, com seus corpos e espontaneidades, problematizam e questionam modelos centrados no adulto” (*ibid.*, p.7), logo, é possível aprender com elas os caminhos para me afastar de construções pedagógicas em que o principal objetivo é “garantir sua transformação em cidadãos úteis e ajustados à ordem social e econômica vigente” (BUJES, 2000, p.27), para me aproximar de práticas educativas respeitadas, capazes de “entender as infâncias como Acontecimento e poder tratá-las na materialização da imprevisibilidade, da mobilidade, atentando para os devires das movimentações que atravessam este Acontecimento que é a infância” (DORNELLES, 2010, p.01).

Outro autor muito importante neste percurso de investigação sobre infância e seus acontecimentos é o filósofo Renato Nogueira (2020). E aqui aproveito para reconhecer que, mesmo ainda havendo neste trabalho, pouco aprofundamento da discussão decolonial, admito o quanto tem sido importante discutir com autores que compartilham uma perspectiva afrorreferenciada sobre o tema educação e infâncias, uma vez que reconheço, de forma cada vez mais nítida, a íntima relação entre controle dos corpos infantis no contexto educacional, colonização e racismo no Brasil. Para Renato Nogueira (2020), o projeto ocidental incita a adultidade e, com isso, a colonização da vida e do mundo. Enquanto mulher dançante-educadora preta, que afeta e é afetada por crianças pretas em sala de aula, urge introduzir neste espaço, autores comprometidos com uma promoção da infância que permita as condições necessárias para a construção de uma sociedade livre, também, do racismo.

Renato Nogueira (2019a), nos lembra da urgência de defendermos o direito das

crianças serem crianças e dos adultos habitarem suas infâncias, compreendendo este termo de forma polissêmica, considerando suas múltiplas culturas e contextos. A afroperspectividade concebe a infância enquanto condição existencial, que possibilita ampliar as possibilidades do viver. Por isso, é tão necessário aprender com as crianças, já que são elas, as únicas capazes de operar, por meio da potência criativa, o milagre de “investir no mistério inexplicável de existir, inaugurando experiências e produzindo mais-valia de vida” (*ibid.*, p.135).

Segundo Noguera (2018), no lugar das teorias de disciplinamento e certezas universalizadas, aprender com as crianças os diversos modos de experimentar a existência, deveria ser o alvo de qualquer projeto de educação. Faz parte desse contorno, portanto, *infanciarizar* a vida, ou seja, “ativar a infância em nós, adultos” (*ibid.*, p.631), mantendo no horizonte a perspectiva de que “em nós, ainda em nós, sempre em nós, a infância é um estado de alma” (BACHELARD, 2001, p.125) e, através disto, ampliar os sentidos na direção das crianças, dos seus desejos e inquietações, ampliar a sensibilidade, a observação e também os questionamentos (CORSINO, 2007). Permitir a manifestação de suas necessidades e expectativas, considerando-as enquanto “(...) atores sociais plenos, competentes na formulação e interpretações acerca dos seus mundos de vida” (FERREIRA; SARMENTO, 2008, p.80).

Omelczuk (2009) aponta para a importância da qualidade das relações entre adultos e crianças no contexto escolar e que esta deve partir “cada vez mais do ponto de vista das crianças para o planejamento pedagógico (...), confiando em suas habilidades de expressão, compreensão e problematização da realidade” (OMELCKUK, 2009, p.16).

Sendo assim, estudar as infâncias para orientar condutas pedagógicas, implica relacionamento, exige se despir de conceitos prévios para ouvir o que pensam, dedicar atenção plena ao que dizem e fazem, não com o objetivo de transformá-las ou de enquadrá-las em um determinado modelo ocidental de indivíduo e sociedade centrado no adulto, mas com o compromisso de ampliar as suas possibilidades de ser criança (DORNELLES, 2010).

Está posto aqui, um dos elementos mais importantes que constituem a base metodológica das práticas pedagógicas analisadas no Estudo de Caso desta pesquisa: “(...) a valorização da voz e ação das crianças, que é o indicador essencial, sobre o qual se baseia toda a investigação” (FERREIRA; SARMENTO, 2008, p.81).

Machado e Petit (2020), problematizam a tradição ocidental de conceber currículo *para* o outro de forma autoritária, e apontam um caminho possível inspirado na filosofia africana: uma criação em conjunto, onde se educa à medida em que se aprende, escutando as vozes de todos os envolvidos.

Julia (2001) afirma a existência de uma cultura escolar, comumente regida pelos adultos, com regras e normas que definem os conteúdos e comportamentos a serem aprendidos pelas crianças e que integram os códigos sociais de poder (GUATTARI, 1986), deixando pouco espaço para uma infância que Kohan (2003) classifica como “expressão de vida”; [...], vida em movimento; vida em experiência” (*ibid.*, p.253). No entanto, as crianças, não são agentes passivos diante desta estrutura institucional, mas ao contrário, elas participam deste espaço e o constitui numa relação constante de transformação, permeada por interações, negociações, embates e transgressões (DAYRELL, 2001).

Os corpos das crianças são capazes de contestar os diversos processos normatizadores do cotidiano escolar, uma vez que possuem um “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” (OSTROWER, 1987, p.127). O segundo elemento que orienta o estabelecimento de práticas pedagógicas respeitadas e atentas a estes corpos, é o desafio constante de re-pensar uma cultura escolar que permita o diálogo com os envolvidos, construída a partir da liberdade de expressão dos corpos que integram esta comunidade, com flexibilidade, ressignificações, rupturas, conexões e novas explorações.

“A importância do corpo é indiscutível, o corpo move-se, age, memoriza, luta de sua libertação, o corpo afinal deseja, aponta, anuncia, protesta, se curva, se ergue, desenha e refaz o mundo” (FREIRE, 2004, p.92). O corpo em movimento é o que alicerça a matriz basilar das aprendizagens infantis, viabilizando a compreensão dos significados que participam do seu meio (GARANHANI; NALDONY, 2011). Cabe a nós, enquanto educadores, vencermos o restrito aspecto ocidental da instrumentalidade, para promovermos uma compreensão de corpo enquanto princípio epistemológico, capaz de recalculas rotas sociais e educativas (NÓBREGA, 2005).

De acordo com Ostetto (2011), para assegurarmos um espaço escolar, que convide e incentive a viva expressão deste corpo, é preciso provocar as sensações, alargar as experiências estéticas, com diversas linguagens que possam nutrir a imaginação e a criatividade, na busca por cultivar seu *ser-poético* (OSTETTO, 2011).

Reconheço nisto, outro componente essencial para o desenvolvimento das práticas pedagógicas em foco no Estudo de Caso deste trabalho: o compromisso com a participação da arte em sala de aula, enquanto mobilizadora de sentidos, experiências e novos significados.

Ana Marie Holm (2004), fala sobre a importância da arte na Educação Infantil para promover experiências estéticas, e que estas são capazes de incentivar a coragem, a auto realização e segurança necessárias à invenção. A mesma autora, afirma que as crianças carregam a curiosidade, a espontaneidade e o desejo de experimentar desde o berço e que já possuem arte dentro de si. Por isso, preconiza que o nosso papel como educadores esteja pautado na experiência compartilhada, sem o objetivo de controlá-las ou oferecer respostas pré-definidas, mas de caminhar junto, ampliando o olhar sobre nós mesmos e sobre o mundo (HOLM, 2004).

Marques (2011) legitima os processos de criação artística em dança, sem a obrigatoriedade do produto final, enquanto processos explicitamente educacionais e em minha prática como professora de Educação Infantil, identifico neste campo de conhecimento, um apoio potente para um habitar criativo, autônomo, dialógico e revolucionário dos corpos infantis, dentro do espaço da escola. A dança que participa cotidianamente das propostas pedagógicas em sala de aula, pode configurar-se como possibilidade de descortinar a complexidade humana e mediar as infinitas dimensões da existência (PORPINO, 2018), facilitando a comunicação, o compartilhamento, a elaboração e a construção de conhecimento de si e do mundo que o cerca.

Porpino (2018) percebe na experiência estética promovida pela dança, “umadas possibilidades de resistência à ideia de fragmentação do ser humano” (PORPINO, 2018, p.36), tão importante aqui, para instaurar processos educativos capazes de reconhecer o corpo enquanto protagonista. É este corpo íntegro, criativo, sensível e impermanente que possibilita olhares inéditos para velhos contextos, permitindo novas aprendizagens sobre o mundo.

Baseada nisto, é que apoio a presença da dança no cotidiano da Educação Infantil como aliada de práticas educativas. Uma vez que, compreendo sua contribuição na ampliação das possibilidades de aprender sobre o mundo e também de transformá-lo, a partir da percepção de uma existência corpórea, favorecendo um educar que considera a diversidade e dialoga com os múltiplos aspectos dessa existência.

Por escolher caminhar com a permanente necessidade de romper com

processos pedagógicos herméticos, mantenho em meu horizonte a ideia de que “aprender significa também, e num sentido muito forte, esquecer linhas demarcatórias dos significados já estabelecidos e criar outros significados novos” (ASSMANN, 1998, p.68). Para isto confio no corpo que dança, no corpo que permite que a poesia do movimento seja possível, para desvelar novas formas de existir no mundo. Porpino (2018) afirma que “é o arrebatamento da experiência estética (...) que permite a criação de novas possibilidades para as situações já instituídas na cultura e faz ver de formas inimagináveis sempre com um novo olhar para cada situação” (*ibid.*, p.36).

A arte impulsiona a imaginação e criatividade do indivíduo, o capacitando a inventar novas soluções para questões do seu cotidiano, através de múltiplas aprendizagens: “a arte nos faz empregar nossas mais sutis formas de percepção e contribui para o desenvolvimento de algumas de nossas mais complexas habilidades cognitivas” (BARBOSA; EISNER; OTT, 1998, p.90).

Com base no exposto, me coube buscar autores que pudessem instrumentalizar meu trabalho pedagógico, a partir destas referências, mostrando meios possíveis de caminhar abraçada à arte/dança na prática, em sala de aula. Neste cenário, me encontrei com a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (2010) que, inspirada pela proposta freireana de resistir aos processos educacionais predominantemente colonizadores, compôs uma abordagem colaborativa e integradora, pautada em três pilares: o fazer artístico, a apreciação e a contextualização, que juntos buscam promover o desenvolvimento crítico, reflexivo e dialógico do educando (BARROS, 2016).

De maneira sistêmica, a autora apresenta a possibilidade de criar, compreender criticamente e tecer relações com seu entorno, através da produção artística. Aproximando a teoria Triangular da linguagem da dança, entendo o “fazer” como a experimentação do corpo e de suas possibilidades, por meio de suas investigações; o “apreciar” enquanto contemplação e interpretação das obras artísticas, inclusive as realizadas por seus pares e a “contextualização”, como o exercício reflexivo de localizar as criações, a partir de referências culturais, sociais e históricas.

Nas práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças do grupamento Maternal I, durante o subprojeto “A dança da vida” em 2021, em uma unidade educacional municipal do Rio de Janeiro, foi possível perceber, ainda que de maneira amalgamada, a intenção de pôr em prática as três ações propostas: o fazer artístico, por meio da improvisação em dança e das atividades sensoriais, que ampliam a

consciência do corpo e estimulam a experiência estética, a apreciação durante as composições coreográficas, que abriam espaço para a contemplação das produções realizadas pelos colegas de turma e também permitiam a contextualização, a partir dos repertórios culturais de cada um.

No que diz respeito à utilização dos conteúdos da dança no desenvolvimento destas práticas, estive ancorada na classificação de Isabel Marques (2011) destes conteúdos em *textos*, *contextos* e *subtextos da dança*. Para o subprojeto pedagógico em análise nesta pesquisa, empreguei em especial, os *textos* (improvisação e composição coreográfica), os *subtextos* (consciência, percepção e organização corporal) e os *contextos* (apreciação e crítica).

Marques (2011) descreve que os subtextos da dança estão associados à percepção do corpo dançante pelo próprio dançante, com base em conteúdos sobre consciência corporal, enquanto os textos estão relacionados aos processos criativos de improvisação, composição coreográfica e ainda, os repertórios, os quais permitem acessar o código da dança: “São os textos da dança/arte, quando dançados e apreciados, que nos permitem conhecer - incorporar e corporificar - os ensinamentos de Laban, os signos e os componentes que compõem o código da dança” (MARQUES, 2010, p.153). Por fim, a autora descreve também o contexto enquanto a articulação de elementos históricos, culturais e sociais da dança (MARQUES, 2010).

Esta tessitura teórica correspondente aos conteúdos da dança, seguirá seus alinhavos no subcapítulo 2.3. “Criando danças com crianças na educação infantil: os cruzamentos entre conteúdos da dança e processos de construção de conhecimento na escola”, desta dissertação.

A relação entre teoria e prática seguirá, de maneira mais aprofundada também, ao longo do capítulo três, direcionado ao Estudo de Caso sobre as práticas pedagógicas inspiradas em conteúdos da dança, experimentadas durante a realização de um subprojeto dedicado à construção de aprendizagens sobre os ciclos da vida animal e vegetal, com crianças da turma de maternal I, em uma unidade municipal localizada na zona norte do Rio de Janeiro.

2.2. Articulações entre dança e o currículo que orienta a Educação Infantil

A Educação Infantil no Brasil, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) integra a Educação Básica e atualmente,

atende crianças de 0 à 5 anos e 11 meses de idade, envolvendo, portanto, o período em que as crianças passam pelas creches e pré-escolas.

Existem diferentes documentos oficiais regulatórios da Educação Infantil, elaborados por órgãos federais e municipais. Neste trabalho, trago para discussão as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2013) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, etapa da Educação Infantil (BRASIL, 2017), por serem os dois principais documentos que orientam o trabalho pedagógico desenvolvido na unidade escolar onde foi realizado o Estudo de Caso aqui compartilhado.

A intenção é conversar com estes documentos, tentando ampliar a compreensão sobre como a dança pode contribuir com a concretização de algumas instruções dispostas. Vale destacar que, quando busco enxergar a dança como aliada diante destes documentos, a procuro através da lente proposta por Isabel Marques, que define a dança enquanto uma “experiência artística em si” (MARQUES, 2011, p.31), a vendo portanto, enquanto campo de conhecimento que não se restringe à atividade física ou recreativa, mas como uma linguagem em que é possível vivenciar ao mesmo tempo, experiências corporais, artísticas e estéticas (ANDRADE, 2016).

Começo pelas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2013). Tendo sua primeira edição em 2009, com posteriores revisões, foi concebido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e possui normas obrigatórias para a Educação Infantil, que devem orientar a elaboração, planejamento, execução e avaliação das propostas curriculares em todo território nacional (BRASIL, 2013), “pautando questões que dizem respeito às propostas pedagógicas, aos saberes e fazeres dos professores, às práticas e projetos cotidianos desenvolvidos junto às crianças” (BRASIL, 2013, p.82).

Estas normas possuem como principal objetivo

(...) o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos e aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças. (BRASIL, 2013, p.09)

Para cumprir tal objetivo, o documento indica que o atendimento à infância, deve estar margeado por três princípios: éticos, políticos e estéticos. E é sobre este

último que desejo me debruçar.

Nas Diretrizes é especificado que, em relação ao princípio estético, o trabalho pedagógico “deve voltar-se para uma sensibilidade que valoriza o ato criador e a construção pelas crianças de respostas singulares, garantindo-lhes a participação em diversificadas experiências” (BRASIL, 2013, p.88). Ora, a dança enquanto experiência estética guarda a capacidade de desvelar a complexidade humana, conciliando múltiplas dimensões da existência (PORPINO, 2018), podendo ser considerada portanto, uma importante linguagem para o processo de desenvolvimento integral do indivíduo, de maneira a respeitar as múltiplas subjetividades.

Porpino (2018) afirma que a vivência estética em dança reivindica um lugar de resistência à não fragmentação do ser humano e de celebração dos sentidos, corroborando a norma descrita nas Diretrizes de “não fragmentar a criança nas suas possibilidades de viver experiências, na sua compreensão de mundo feita pela totalidade de seus sentidos” (BRASIL, 2013, p.89).

Duarte Júnior (2001) versa sobre o desenvolvimento do sensível por meio da convivência com manifestações artísticas tais como música, dança, pintura, cinema, teatro, afirmando que através desta prática, é possível preservar valores humanos fundamentais para uma vida em sociedade, sendo portanto, tão necessária à educação quanto as matérias de habilidades lógicas.

Esta divisão entre conhecimento lógico e não lógico, fruto da dicotomização do corpo, já debatida neste trabalho, colocou o sensível em uma dimensão da vida menos confiável ou relevante (PORPINO, 2018), o que faz com que a experiência estética dentro das instituições de educação formal, e em especial a experiência em dança, que permite o desvelamento da existência intercorporal (PORPINO, 2018), seja ainda mais necessária, não com o objetivo de formar artistas, mas sobretudo, de contribuir com a formação de “pessoas eficientes nos vários modos de expressão”(READ, 2001, p.12).

Em diferentes momentos, ao tratar dos princípios estéticos, as Diretrizes Curriculares (2013) sublinha a importância de um trabalho pedagógico voltado para a “construção de identidades plurais” (BRASIL, 2013, p.108), inclusive reconhecendo a problemática de uma atual “reprodução em massa, que sufoca o olhar das pessoas e apaga singularidades” (BRASIL, 2013, p.88). O autor Read (2001), ao defender o papel fundamental da educação estética, discursa sobre sua importância no processo de encorajar o desenvolvimento daquilo que é singular em cada indivíduo e aqui, reconheço o desafio de abrir frestas no terreno normativo dos sistemas educacionais,

para então deixar fluir e fruir essas singularidades.

Ainda sem respostas precisas, encontro algumas pistas na direção das crianças e me apoio no que afirma Walter Kohan (2010) sobre pensar a infância como força e presença. Este corpo-criança forte e presente é capaz de dançar no chão da escola. A dança que, segundo Porpino (2018) “permite a interpretação do mundo de forma poética, a criação de novas possibilidades de viver” (PORPINO, 2018, p.39). De maneira poética, criativa e, por vezes também, transgressora, os corpos das crianças vão encontrando estratégias para dançar suas existências dentro, e apesar, do sistema escolar.

Mesmo com a escolha de focar a análise no princípio estético, constato que é possível conceber a dança enquanto aliada para o desenvolvimento de ações pedagógicas contornadas pelos princípios éticos e políticos também. Ao apresentar o princípio ético, por exemplo, as Diretrizes afirmam a importância de mediação pedagógica na construção de “atitudes de respeito e solidariedade, fortalecendo a autoestima e os vínculos afetivos de todas as crianças” (BRASIL, 2013, p.84). Isabel Marques (2011) afirma que a dança presente na escola, participa da educação do ser social, uma vez que contribui para formação de corpos que “sabem, querem e prezam a comunicação, o olhar, a consideração e o diálogo com o outro” (MARQUES, 2011, p.34). Somente na troca atenta e eficaz com o outro, é possível desenvolver vínculos reais, capazes de promover ações generosas e solidárias. A dança também participa desta construção.

Outro exemplo corresponde ao descrito pelas DCNEI sobre o princípio político, ao indicar uma permanente análise das práticas educativas desenvolvidas, de modo a garantir se “de fato promovem a formação participativa e crítica das crianças” (BRASIL, 2013, p.87) e neste ponto convoco Isabel Marques (2011) novamente para compartilhar sua perspectiva sobre corpo crítico: “corpos críticos teriam a capacidade de analisar, de ver de outros pontos de vista, de perceber, de se inquietar” (MARQUES, 2011, p.35). A dança que contribui para a educação de um corpo crítico, segundo esta mesma autora, também é capaz de contribuir para a educação de corpos lúdicos, relacionais e cidadãos. Todos estes adjetivos participam da trama composta pelos princípios estéticos, éticos e políticos, dispostos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Já o documento conhecido como Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), teve sua última versão em dezembro de 2017, abarca não somente a

Educação Infantil, como também o Ensino Fundamental e o Ensino Médio e estabelece como principal objetivo, promover equidade e melhora da qualidade do ensino brasileiro em toda a Educação Básica, tanto na esfera pública, como na particular.

Trata-se de um documento também regulatório, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2013). Nele estão relacionadas dez competências gerais que todo estudante brasileiro tem direito à aprender e, no caso da Educação Infantil, tais competências estão integradas por meio de uma organização curricular que estabeleceu cinco Campos de Experiência, a saber: O Eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações.

Ao longo das definições sobre o que seria cada campo, a dança aparece de maneira mais explícita em dois deles. No campo “Corpo, gestos e movimentos”, ao trazer a dança como possível linguagem utilizada pelas crianças para se comunicarem e se expressarem, e no campo “Traços, sons, cores e formas”, ao mencionar a importância de conviver, produzir, participar e apreciar diferentes formas de expressão e linguagens artísticas, tais como a dança, no cotidiano da instituição escolar, para assim desenvolverem senso estético e crítico, além da

...sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas. (BRASIL, 2017, p.41)

Somente estes dois Campos de Experiência, já conferem subsídios importantes para se ter a presença da dança como parte das estratégias pedagógicas utilizadas no cotidiano da Educação Infantil, no entanto, por se tratar de uma linguagem que “pode/deve ser parte integrante real e enriquecedora da interdisciplinaridade da escola” (MARQUES, 2011, p.107), consigo reconhecer a dança como aliada no exercício de outros Campos de Experiência.

O Campo de Experiência “O eu, o outro e o nós”, por exemplo, apresenta a necessidade de oferecer às crianças oportunidades de ampliar o modo como percebem a si mesmas e ao outro, reconhecendo as diferenças que nos constituem

enquanto seres humanos (BRASIL, 2017). Laban (1978) ao definir dança, afirma que é a “arte do movimento que, de um lado, representa os aspectos mais exteriores da vida e, de outro, um espelhamento dos processos ocultos do seu interior” (*ibid.*, p.28). Um processo educacional na infância que inclui uma prática dançante, pode, portanto, contribuir em muito, para o reconhecimento de si e do outro no espaço coletivo.

Isabel Marques (2003) também disserta sobre a importância da observação, experimentação e análise de nossos corpos nos processos de criação, transformação e compreensão de nossas danças. Além disso, nos lembra que ao dançar “estamos criando relações simbólicas e significativas entre aquele que interpreta o movimento e o meio” (*ibid.*, p.29). Portanto, dançar nos auxilia no processo de construção de percepções sobre si, sobre os outros, diferenciando-se e estabelecendo relações.

Seguindo as análises dos Campos de Experiência, chego desta vez, ao quadro relativo aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. O Campo “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” expressa como um dos objetivos “vivenciar diferentes ritmos, velocidades e fluxos nas interações e brincadeiras (em danças, balanços, escorregadores, etc.). De maneira bem prática, o texto sugere a dança como uma das possibilidades de experimentação de variações de ritmo, fluxo e velocidade, o que permite ampliar a percepção, investigação e exploração do seu entorno.

Convido Sílvia Raquel Pereira (2001) para avolumar esta análise, afirmando que

A dança é um conteúdo fundamental a ser trabalhado na escola: com ela, pode-se levar os alunos a conhecerem a si próprios e/com os outros; a explorarem o mundo da emoção e da imaginação; a criarem; a explorarem novos sentidos, movimentos livres [...]. Verifica-se assim, as infinitas possibilidades de trabalho do/para o aluno com sua corporeidade por meio dessa atividade. (PEREIRA et al., 2001, p.61)

Por fim, considero a definição de Larrosa (2002) do que vem a ser experiência, para inferir que a participação da dança no cotidiano da Educação Infantil, pode configurar um campo abundante de múltiplas experiências desautomatizadas, para que “algo nos aconteça ou nos toque”, de maneira a “cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, [...] cultivar a arte do encontro, [...] dar-se tempo e espaço” (LARROSA, 2002, p.25). A dança praticada dentro de

uma perspectiva que reconhece a criança como “sujeito histórico e de direitos” (DCNEI, 2013, p.12), garantindo seus direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, como determinado pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), que possibilita sua criação, compreensão, apreciação e relações com a sociedade (MARQUES, 1999), é a dança que confio para desenvolver estratégias pedagógicas na Educação Infantil alinhadas aos documentos que regem a organização curricular deste segmento, capazes de colaborar com o objetivo de “ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens” (BRASIL, 2017, p.37).

2.3. Criando danças com crianças na Educação Infantil: os cruzamentos entre conteúdos da dança e processos de construção de conhecimento na escola

Neste subcapítulo desejo fazer um relato de experiência. Relato este que fiz questão de manter neste trabalho, por acreditar fortemente que, sem esta etapa em minha trajetória, possivelmente o projeto pedagógico que aqui serve como Estudo de Caso, ainda estaria esperando para nascer.

A experiência como voluntária em um grupo de pesquisa do Departamento de Arte Corporal (DAC) da UFRJ orientado pela Prof^a Me. Patrícia Pereira, intitulado “Criando danças com crianças na Educação Infantil”, foi um dos marcos que me possibilitou reafirmar a importância da dança como integrante indispensável no cotidiano da Educação Infantil para construção de aprendizagens.

Lá, criando danças em oficinas semanais regulares com crianças de 04 e 05 anos na Escola de Educação Infantil da UFRJ ao longo do ano de 2018, foi possível perceber que, além dos elementos estruturantes da dança (LABAN, 1978), as crianças também se abriam para aprender sobre anatomia, natureza, identidade, cultura, habilidades matemáticas e muito mais!

Quando utilizava a dança em meu fazer como professora de Educação Infantil, o fazia de modo pouco intencional ainda. Sabia o quanto a dança era potente, mas mergulhava pouco em suas possibilidades por ainda não conseguir enxergar que muito do que eu fazia antes e depois de dançar, já era dança. Mover o pensamento, os desejos e as sensações, questionar e reinvidicar o movimento para além dos

momentos entendidos como “apropriados” em sala de aula, explorar e experienciar o corpo, refletir e redimensionar o uso do tempo, ritmo e espaços no cotidiano da sala de aula, cada proposta construída e trazida pelo grupo de pesquisas desenvolvida junto com as crianças, me abria um portal de possibilidades para o uso da dança como grande aliada na construção de conhecimento de si e do mundo em sala de aula.

A dança na escola não precisa (e nem deve) ser somente coreografar, criar, memorizar e ensaiar passos. A dança na escola não precisa (e nem deve) ser somente para trabalhar aspectos motores, ou mesmo relacionais e expressivos da criança. A dança enquanto linguagem e área de conhecimento é capaz de construir e desconstruir o mundo em que vivemos (MARQUES, 2011).

Percebi, logo que fui aprovada para integrar o projeto, duas características basilares com as quais me identifiquei, por serem também duas margens que guiam minha prática enquanto professora de Educação Infantil. A primeira era a escuta permanentemente atenta na direção das crianças. Para desenvolver as ações do projeto de pesquisa ao longo do ano de 2018, o grupo estabeleceu a escuta como principal parâmetro. Assim, era possível flexibilizar o planejamento, o deixando disponível e sensível ao que as crianças apresentavam.

O segundo aspecto importante que direcionou o trabalho do projeto de pesquisa durante a experiência foi a convicção no potencial criador das crianças, que permitia a elas construir suas narrativas poéticas a partir da linguagem da dança, estabelecendo relações múltiplas com outras diferentes linguagens. Este princípio, aliado à escuta, abria caminhos largos para o protagonismo infantil, o que, já algum tempo, vem sendo minha bandeira.

Alguns dos principais autores que participaram de nossas reflexões e ações pedagógico-artísticas e que serviram de sustentação para a elaboração das oficinas realizadas foram Isabel Marques (1999), Luciana Ostteto (2011), Veia Vecchi (2017) e Maria Alice Motta (2006).

Aqui destaco o pensamento da autora Luciana Ostteto (2011) que contribuiu para o entendimento do que eu, enquanto professora de Educação Infantil, vinha buscando realizar em sala de aula: o olhar atento ao “ser poético” de cada criança, nas suas formas de apropriar-se do mundo. A autora afirma a importância de encorajar as crianças em sala de aula à experimentação, à exploração e à invenção. Para isso, defende o lugar do “fazer artístico” no cotidiano das escolas, uma vez que

A forma de conhecer dos artistas é inspiradora, pois eles veem o mundo com olhar de espanto, buscam o novo, admitem o estranho, entregam-se à vertigem do desconhecido; colocam-se em posição de escuta, de atenção às coisas, aos objetos, aos outros, cultivando o abismo da dúvida, da ambiguidade. (OSTTETO, 2011, p.04)

Trata-se, como esta mesma autora classifica, de “um olhar que dá atenção ao mundo” (OSTETTO, 2011, p.05), que não se encerra no produto de uma atividade artística, mas que considera a expressão viva da criança. Que garante espaço para promoção de experiências estéticas, para a mobilização dos sentidos, para a exploração e alimentação do universo imaginativo da criança (OSTTETO, 2011).

Para oferecer um espaço propício à este fazer artístico proposto por Luciana Ostteto (2011), a autora nos lembra que o professor deve assumir o desafio de acolher uma qualidade de tempo e espaço favorável à arte e que, nem sempre é favorável às demandas de uma instituição educacional. E foi especialmente aqui, neste desafio, que a experiência como participante do grupo “Criando danças com crianças” e como professora de Educação Infantil na rede pública do Rio de Janeiro, começaram a se cruzar.

Vi na dança, a possibilidade de dilatar este tempo e espaço, favorecendo um fazer artístico capaz de respeitar em alguma medida, o movimento sensível, investigativo e criativo das crianças em sala de aula.

Quanto mais observava as crianças nas oficinas de dança que oferecíamos, mais acreditava ser possível um outro espaço-tempo, desprendido de algumas amarras e repressões, afinal, “a experiência estética é também, uma experiência de liberdade, de possibilidades de escolha” (OSTETTO, 2011, p.10).

Ora, a dança então, como parte do cotidiano das crianças dentro da escola, poderia favorecer um espaço-tempo propício às investigações e explorações do “ser poético” de cada criança, estabelecendo com esta linguagem uma relação que não visava um produto final, mas as aprendizagens advindas do processo, do ato de dançar.

Outra descoberta muito importante neste caminho de fazer dança com crianças em uma escola de Educação Infantil, foi perceber rapidamente, o quanto eram capazes de construir conhecimento sobre si e sobre o mundo através das experiências dançantes. Aqui, rememoro o episódio em que, durante uma oficina, pedimos às crianças que colocassem a mão no coração de olhos fechados, para perceberem seus batimentos, antes de começarem a dançar. Uma delas abriu os olhos e disse com

preocupação que não estava sentindo seu coração bater. Depois concluiu: “ah! Deve ser porque eu não estou sorrindo.” Fechou os olhos novamente, sorriu e dançou com as batidas do seu coração.

Olhar para si e poetizar a vida a partir desse olhar, expressando seus sentimentos e subjetividades é apenas um dos inúmeros potenciais que a dança pode oferecer, quando participa do chão da escola: “é uma forma de conhecer-se: nos provoca a sentir de outros modos o já conhecido em busca de sentidos para nossa existência” (VIEIRA, 2018, p.15).

Vieira (2018), ao defender a participação da dança na escola, também nos lembra do prazer que emana da experiência que é compartilhada entre corpo, pessoas e mundo. O prazer que se estabelece em um espaço que contempla as culturas infantis, que convive e participa dessas culturas. Que cria danças *com* as crianças.

Pensando nisto, trago outra memória da experiência de participação neste grupo de pesquisa, em que uma aluna é transferida de escola e, em seu último dia de aula, pede para dançarmos juntos como despedida. Quando ela é perguntada sobre como deseja dançar, a mesma responde: “cada um do seu jeito, como vocês sempre dizem”. A dança na escola pode ser um lugar onde é possível ter o seu próprio jeito, enxergá-lo, respeitá-lo e compartilhá-lo com prazer.

A cada oficina era possível ampliar a compreensão sobre como a dança pode contribuir para garantir os direitos de aprendizagem dispostos na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), retomo elas aqui: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. As crianças a cada encontro, demonstravam alargar recursos para pensar seus movimentos (MARQUES, 1999), desenvolvendo a autoexpressão e habilidade comunicativa.

Havia a preocupação do grupo de pesquisa, de estudar documentos que guiam o currículo para a Educação Infantil, de modo a conversar com seus objetivos. Assim sendo, os planos de aula eram desenvolvidos, considerando estes conteúdos. Esta dinâmica contribuía em muito, para alcançar com mais clareza os efeitos da participação da dança nos processos de aprendizagem das crianças.

Tomo como exemplo, a aula em que organizamos pegadas em diferentes posições, que conduziam até uma caixa posta no pátio, embaixo de uma árvore, com tecidos de diferentes cores, tamanhos, estampas e texturas. Em cima da caixa havia

uma carta escrita por Chapeuzinho Colorido⁶, personagem inspirado pelo livro infantil de José Torero e Marcos Pimenta (2016), explorado pela professora regente da turma naquela semana.

Depois de encontrarem a caixa e ouvirem atentas à carta de Chapeuzinho Colorido, as crianças dançaram com os panos, experimentando diferentes possibilidades de movimento, inspiradas por sentimentos advindos da curiosidade, imaginação e descoberta. Uma criança nos contou que, para ela, bom mesmo era ser um detetive e, como os panos eram mágicos, ela escolhia ser detetive no lugar de Chapeuzinho Colorido. As muitas narrativas criativas e entusiasmadas das crianças, as transformaram em mágicos, skatistas, sereias, cobras e mais uma infinidade de construções.

Antes de realizarmos esta oficina, havíamos listado alguns objetivos para o encontro, pautados na BNCC (BRASIL, 2017), que relaciona diversos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento apoiados pelos cinco campos de experiência, que devem ser contemplados nas atividades desenvolvidas na Educação Infantil, de acordo com a divisão de faixa etária, também estabelecida por este mesmo documento.

Além dos objetivos que traçamos, foi possível identificar na experiência, outros tantos que não tínhamos considerado, como por exemplo: produzir suas próprias histórias orais, ter contato com diferentes gêneros textuais (como a carta deixada pela Chapeuzinho Colorido) e expressar ideias, sentimentos e desejos sobre suas experiências (BRASIL, 2017). Isto porque a dança além de se relacionar com os aspectos corporais e gestuais, também tem a capacidade de mover ideias, posto que, como já defendido neste trabalho, corpo e mente não estão dissociados.

Ao dançar com os diferentes tecidos, dentro de um contexto lúdico proposto pelo grupo de pesquisa, as crianças exploraram diferentes noções matemáticas de dimensões, medidas e comparação de comprimentos, se deslocaram pelo espaço ampliando suas habilidades motoras de forma inventiva, recuperaram conhecimentos prévios e costuraram narrativas com a linha da imaginação, esquadrinharam tempo e espaço considerando a realidade do seu entorno, interagiram com a natureza disposta no ambiente, vento, folhas, árvores, morro, grama e etc, pesquisando sensações e

⁶ O livro possui seis contos inspirados no clássico “Chapeuzinho Vermelho”. As diferenças estão nas cores dos chapéus e nas personalidades marcantes de cada menina, que operam desfechos surpreendentes

vasculhando possibilidades.

Em diversas experiências como esta, tive também a oportunidade de mergulhar mais fundo na Teoria Fundamentos da Dança (TFD), uma abordagem desenvolvida na Universidade Federal do Rio de Janeiro, pela professora emérita Maria Helena Pabst de Sá Earp (1945), que propõe “um embasamentoteórico/prático, que projeta o saber, o fazer, a reflexão e a liberdade da criação artística no horizonte do conhecimento” (MOTTA, 2006, p.10). Nesta Teoria são estabelecidos *parâmetros do corpo*, compreendidos como elementos básicos da dança. São eles: Movimento, Espaço, Tempo, Forma e Dinâmica.

Construir danças com as crianças regularmente, me permitiu observar e investigar a prática destes cinco elementos de maneiras diversas, como por exemplo, na execução do Movimento consciente, pleno de sentido; nas criações de Formas corporais figurativas e abstratas; nas infinitas interações das Formas, possibilitadas pelo Espaço; na evidência da indissociabilidade entre pensamento e gesto, percebida na maneira de estabelecer as Dinâmicas dos movimentos e no balanço entre movimento e pausa, que estabelece o Tempo/ritmo da dança.

Construir danças com aquelas crianças ao longo do desenvolvimento do projeto de pesquisa, me permitiu observar, de maneira sistemática, o quanto a dançadeira capaz de colaborar com a construção de aprendizagens das mais distintas ordens estabelecidas por currículos formais. Ali, enquanto dançávamos, aprendíamos conceitos fundantes da dança e também matemática, português, literatura, geografia, biologia e história. A seguir, compartilho mais um episódio representativo, vivido neste grupo de pesquisa.

O final do ano se aproximava e, propomos às crianças, a criação de uma mostra das nossas oficinas para a comunidade escolar. Eles toparam e começamos a pensar, juntos, na montagem de uma cena. As crianças selecionaram elementos diferentes das oficinas que mais gostaram e a junção deles resultou na cena “Caminhos Encantados”⁷. A narrativa criada para este momento também teve a participação das crianças. Ao longo do processo, elas tiveram a oportunidade de compartilhar aspectos de suas trajetórias que nos ajudaram a construir conhecimento sobre costumes de diferentes regiões, sobre festas folclóricas e até mesmo lendas que fazem parte de nossa construção social.

⁷ Este título deriva de uma das oficinas composta por deslocamentos. Os “Caminhos Encantados” levaram à festa do Boi-Bumbá à pedido deles, que estavam curiosos sobre esta manifestação

A capacidade de agrupar diferentes saberes, faz com que a dança seja capaz de ampliar ainda mais as aprendizagens. Nesta trama de diferentes cores, texturas e estruturas, a dança consegue promover conhecimento em uma relação dialógica, que considera as múltiplas relações do indivíduo com o mundo, na sua forma histórico-social, na concepção de sua existência (OSSONA, 1988).

Cabe destacar que, a Escola de Educação Infantil da UFRJ (hoje CAP-EI UFRJ), é uma escola universitária que no ano de 2018, quando realizamos as oficinas mencionadas neste relato, já possuía em sua composição curricular, o componente dança, oferecido por uma profissional licenciada em dança. Isto significa dizer que, as crianças que participaram das oficinas, também tinham em um outro momento da sua rotina semanal, aulas regulares de dança. Esta realidade, infelizmente ainda é rara na rede pública do Rio de Janeiro. Testemunhar o engajamento e a desenvoltura das crianças ao longo das oficinas, apontou, ainda mais fortemente, para a necessidade e urgência de ver a dança ocupando espaços no chão da escola.

Reforço isto, até mesmo para novamente, sublinhar que, a presença da dança nas práticas educativas cotidianas em sala de aula ou mesmo oficinas sistemáticas construídas com as crianças que ocupam o espaço da escola, não substituem a importância de ter a dança como componente curricular, sendo oferecida por profissionais qualificados para desenvolver esta linguagem, no segmento da Educação Infantil.

Roger Garaudy (1980) afirma que “a dança é uma das raras atividades humanas em que o homem se encontra totalmente engajado” (*ibid.*, p.09). Uma educação de corpo inteiro (AGOSTINHO, 2018) portanto, é também, uma educação que dança.

3. FAZENDO DE SI, INVENÇÃO: UM ESTUDO SOBRE A PARTICIPAÇÃO DA DANÇA EMPRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta etapa do trabalho, estará uma discussão pautada na experiência de composição e realização de três práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo do subprojeto intitulado “A dança da vida”, junto à turma de maternal I, em uma unidade de Educação Infantil municipal na zona norte do Rio de Janeiro, no ano letivo de 2021.

As três práticas pedagógicas para aprendizagens na Educação Infantil, foram aqui, organizadas e intituladas da seguinte maneira: o corpo para conhecer, reconhecer e inventar mundos, A improvisação em dança na construção de saberes e A expressão artística como possibilidade de elaboração e comunicação de aprendizagens. Tais práticas estão sustentadas pelo composto metodológico analisado no capítulo dois e foram inspiradas em alguns dos conteúdos da dança, sistematizados por Isabel Marques (1999), por meio de sua organização em textos, subtítulos e contextos da dança, além da Teoria Fundamentos da Dança (TFD), de Helenita Sá Earp (1945).

Por ser ao mesmo tempo, professora de Educação Infantil e também pesquisadora da dança, me irrompeu a necessidade de investigar e me alimentar de insumos metodológicos, para desenvolver práticas comprometidas com uma aprendizagem de corpo inteiro (AGOSTINHO, 2018), capaz de se dar no encantamento, na poesia que acontece na permissão de existir em nossas singularidades, investindo na autonomia, consciência e liberdade dos corpos das crianças, para incentivar uma atuação no mundo mais encorajada e apropriada dentro e fora dos espaços institucionalizados.

O movimento nesta direção, implica constante análise crítica dos percursos experimentados através da co-presença entre teoria e prática, por isso sublinho aqui, o princípio metodológico que utilizo como principal bússola e que já foi compartilhado no capítulo anterior: a valorização das vozes e ações das crianças (FERREIRA; SARMENTO, 2008) para assim, aprender com elas a reinventar o cotidiano (NOGUERA, 2019c), priorizando o relacionamento e protagonismo com elas (MALAGUZZI, 1999), o que espelha a dinâmica viva e nem sempre linear dos acontecimentos, e que poderá ser observado nos relatos compartilhados neste trabalho.

“A dança da vida” corresponde à um subprojeto de turma concebido com base

nas experiências que se desenharam no coletivo do Maternal I, composto por 15 crianças e 3 adultos, onde atuei ao longo do ano de 2021 como professora regente. Nesta unidade, localizada em uma comunidade da zona norte do Rio de Janeiro, houve a construção pelo corpo docente, de um projeto político pedagógico anual intitulado “Sou natureza, sou criança, sou vida”, preparado com a expectativa de orientar todos os grupamentos, na organização e mobilização de experiências relevantes ao universo de cada faixa etária que constitui aquele espaço. Cada regente de turma, junto à sua equipe, tinha a responsabilidade de propor atividades alinhadas ao tema central do projeto, de acordo com o interesse das crianças.

Ao longo deste ano atípico, em razão da pandemia mundial de Covid-19, fomos compreendendo juntos, as estratégias possíveis diante da necessidade da construção de um ensino remoto, em seguida híbrido e por fim, a partir de novembro, totalmente presencial. Foi neste contexto cronológico em que o subprojeto “A dança da vida” aconteceu. O que vem a seguir é um resumo da trajetória que culminou no desenvolvimento das práticas pedagógicas utilizadas neste subprojeto, importante para vislumbrar as singularidades do processo e algumas das margens que impulsionaram o rio que banha esta pesquisa.

Durante os três primeiros meses de ensino remoto (de fevereiro a maio de 2021), foi necessário dedicar um tempo para compreender melhor as características do grupo e propor estratégias de criação de vínculo com as famílias, pois coadunou com a ideia de Petit (2015) sobre a impossibilidade de acontecerem processos formativos sem afeto, especialmente, considerando os desafios de um processo de aprendizagem virtual, com crianças tão pequenas. Tratava-se de um grupo composto por 15 crianças, que fariam três anos no decorrer de 2021 e com grande parte em situação socioeconômica de vulnerabilidade, aumentada pela pandemia.

Em maio iniciamos o ensino híbrido, com 8 crianças no presencial e 7 que seguiram no modelo remoto, retornando aos poucos em momentos distintos. Somente em novembro passamos a receber a turma completa. Neste percurso, amparada pelo projeto político pedagógico anual da unidade, que tinha como tema central a natureza, decidi utilizar os espaços ao ar livre da escola para assim, observar a interação das crianças com o entorno e oportunizar experiências em um espaço com menos incidência de contágio, já que quando retornamos, grande parte da população, incluindo os professores, ainda não tinha recebido o esquema vacinal completo contra a Covid-19.

Foi nesta conjuntura, que percebi o interesse e curiosidade das crianças voltadas para a jaqueira, que fica bem ao lado do prédio da unidade e para os micose passarinhos que passeavam por ela. Foram eles que me apontaram o currículo que deveria ser desenvolvido a partir dali. Aqui, relembro o alerta de Machado e Petit (2020) disposto no capítulo dois desta pesquisa, sobre currículos que por séculos foram concebidos *para* o outro e sobre a urgência de assumir a atitude de conceber, edificar, construir *com* o outro. Neste ponto da caminhada, amparada pelo arcabouço metodológico delineado neste trabalho, foi firmado junto às crianças, o pacto de estabelecer uma mobilização de experiências para construção de conhecimento sobre a natureza, que pudesse abraçar o “espaço lúdico, criativo, imaginante, poético, barulhento, tal como são as culturas infantis” (PINTO; SARMENTO apud REDIN, 2007, p.25).

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

Começamos então, pelas rodas de conversa matinais, aos pés da jaqueira que nos oferecia sua sombra. Embaixo dela, conversávamos sobre o tempo, as atividades do dia e com nossos binóculos feitos com rolos de papel higiênico, observávamos o entorno e contávamos o que estávamos vendo. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2013), a roda de conversa é uma oportunidade de diálogo e intercâmbio de ideias que considera a criança enquanto sujeito histórico, que se desenvolve nas relações (BRASIL, 2013). Neste espaço elas podem ser autoras de seus pensamentos, narrar suas experiências vividas ou imaginadas, argumentar, fazer uso da linguagem de forma prazerosa, interagir, aprender com o outro e acessar diferentes pontos de vista.

Em um desses momentos, uma das crianças que participava, percebeu em um dos galhos da jaqueira, um mico abrindo uma das jacas e exclamou: “tia, aquilo se come?!”. Foi então que iniciamos uma longa conversa sobre árvores frutíferas e as diferentes espécies de animais que se alimentam delas, incluindo nós, humanos. Somos seres da natureza, não estamos separados dela. Tais conversas nos conduziram à um conjunto de experiências que nos auxiliaram no processo de percepção sobre ser parte da natureza, integrada a ela. E é o corpo que nos permitiu ser em toda a nossa integridade, ser de corpo inteiro. Mesmo diversos, não fragmentados:

O ser humano não é uma unidade monolítica, limitada a seu corpo físico, mas sim um ser complexo habitado por uma multiplicidade em movimento permanente. Ele não se trata, portanto, de um ser estático, ou concluído. A pessoa humana, como a semente, evolui a partir de um capital primeiro, que é seu próprio potencial e que vai se desenvolvendo ao longo da fase ascendente de sua vida, em função do terreno e das circunstâncias encontradas. As forças liberadas por esta potencialidade estão em perpétuo movimento, assim como o próprio cosmos. (BÂ, 1981, p.03)

Neste campo, começou a se desenhar a primeira prática pedagógica para aprendizagens: o corpo para conhecer, re-conhecer e inventar mundos. Somos semente, mas também somos terreno, germinamos, armazenamos, brotamos, florescemos, frutificamos, colhemos. Somos cheiros, sabores, cores e texturas. Somos movimento. Corpo em movimento.

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

O curso desta caminhada, nos conduziu a uma série de investigações e descobertas sobre o ciclo vegetal (da semente ao fruto), e um tempo depois, sobre o ciclo animal (de lagarta a borboleta), após uma de nossas crianças ter chegado com uma lagarta que encontrou no trajeto que faz da sua casa até a sala de aula.

Ambos os ciclos, nos permitiu desenvolver a segunda prática pedagógica para aprendizagens: a improvisação em dança na construção de saberes. Primeiro sem roteiros e em seguida, utilizando como acordo prévio as etapas de cada ciclo. Duas canções nos serviram de inspiração, além disso, recursos como bambolês com fitas e um tapete sensorial compuseram o cenário das experiências. A cada dança, novas descobertas e apreensões sobre o tema eram realizadas. Criar em grupo e observar seus pares oferecia mais possibilidades de aprendizagens, além de permitir novos e mais encontros com as potências de seus corpos.

Kunz (1994) defende a dança enquanto linguagem presente no ambiente escolar através da improvisação, por acreditar nesta ferramenta como um dos caminhos de desenvolvimento da personalidade, na medida em que seus estímulos

proporcionam determinação e responsabilidade dos indivíduos, além disso, “proporciona a abstração de significados que o símbolo permite” (*ibid.*, p.168), configurando, portanto, um importante veículo de aprendizagem.

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

Ferreira (1996) diz que a criança sente prazer em comunicar seus pensamentos, sentimentos e ideias de modo livre, seguro e criativo. Deste modo, propor atividades que privilegiam a criatividade são de grande importância, pois constituem uma rede complexa de diferentes elementos que compõem uma experiência que expressa a si própria, como pensa, sente e vê o mundo. Configura-se aqui, a terceira prática pedagógica experimentada: a expressão artística para elaborar e comunicar aprendizagens.

Os próximos subtítulos farão um passeio por cada uma destas práticas, tecendo, através de um Estudo de Caso, uma trama entre prática e teoria, para buscar ampliar a compreensão sobre as contribuições dos conteúdos da dança nos processos de construção de conhecimento na Educação Infantil.

3.1. O corpo para conhecer, re-conhecer e inventar mundos

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

Paulo Freire (1994) utiliza o termo *Interdição do corpo* para elucidar que, no Brasil colônia, o corpo, especialmente dos mais vulneráveis, foi proibido de ser, deixando de ser sujeito, para ser sujeitado, sendo afastado assim, de sua vocação: “somos vocacionados para a humanização e, temos na desumanização, fatoconcreto na história, a distorção da vocação” (*ibid.*, p.99). E essa ação desumanizante persiste nos diferentes modos de se fazer educação. Portanto, é a escola, o espaço necessário à busca por uma prática contracolonizadora libertadora dos corpos.

Aqui, compartilho a definição do quilombola Antônio Bispo dos Santos (2015) de colonização e contracolonização: “Vamos compreender por colonização todos os processos etnocêntricos de invasão, expropriação, etnocídio, subjugação e até de substituição de uma cultura pela outra, independentemente do território físico-geográfico em que essa cultura se encontra. E vamos compreender por contracolonização todos os processos de resistência e de luta em defesa dos territórios dos povos contracolonizadores, os símbolos, as significações e os modos de vida praticados nesses territórios” (SANTOS, 2015, p.47). Pensar práticas pedagógicas libertadoras dos corpos na Educação Infantil, implica, portanto, imperiosamente, no compromisso com movimentos de contracolonização, capazes de friccionar processos de escolarização que historicamente nos coloniza, nos molda, nos formata e nos enquadra, para promover ações educativas emancipadoras dos corpos.

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

Este autor discute o entendimento em diversas sabedorias de matriz africana, de que somos um todo plural, diverso e indissociável, que não se fragmenta. Nossos sentidos e sensações se atravessam e “são necessariamente simbólicos, ou seja, mediadores entre as diversas dimensões vividas articulando natureza e cultura, o racional e o intuído, o patente e o latente” (BEZERRA, 2012, p.40). Foi motivada por este saber, que optei por desenvolver uma prática pedagógica, que pudesse valer-se dos sentidos humanos, para através destas experiências, encontrar novas percepções sobre si e sobre o mundo que nos cerca.

A construção do conhecimento, qualquer que seja, passa pelo corpo, logo, quanto mais sabemos deste corpo e ampliamos seu repertório de experiências, mais

estamos aptos a construir conhecimento.

Confiando nisto foi que surgiu a prática pedagógica “o corpo para conhecer, reconhecer e inventar mundos”, cuja proposta foi criar com as crianças, experiências sensoriais capazes de ampliar o conhecimento de si e do entorno, reconhecendo a espontaneidade, autonomia e criatividade manifestadas ao longo do processo.

Isabel Marques (2010), ao elucidar quais seriam os *subtextos da dança*, defende a consciência corporal como conteúdo desta área de conhecimento, alegando que o corpo que dança, é o mesmo que atravessa ruas, apaixona-se, envelhece. Portanto, os saberes da dança estão necessariamente atrelados aos aspectos perceptivos deste corpo que dança, às corporalidades de quem habita a sala de aula. A maneira como sentimos, enxergamos, escutamos o mundo está intimamente relacionado a história, a cultura que atravessa este corpo e se manifesta na maneira como este se expressa, se movimenta.

Faz-se importante sublinhar então que, a realização das experiências sensoriais para construção de aprendizagens analisadas neste Estudo de Caso, inclui de minha parte, uma insistente escuta de corpo inteiro na direção dos corpos das crianças, com o objetivo de aprender com elas, através dos saberes que trazem em seus corpos e na maneira como estes se desvendam ao longo das propostas.

Foi com isto em meu horizonte, que percebi o encantamento das crianças pela jaqueira que participa do terreno da escola e que recorrentemente era nossa fonte de conversas e curiosidades. Muitas destas conversas, começaram a girar em torno de um mico que estava sempre ali, visitando os frutos e se alimentando deles. As crianças quiseram saber porque micos comiam jacas e se eram mesmo gostosas, como os bichinhos faziam parecer. Aqui, retomo o filósofo Renato Nogueira (2019b) e sua compreensão da criança enquanto *sujeito interrogante*. O autor aponta para a necessidade de ouvirmos as crianças, respeitando sua autonomia intelectual.

Aquelas rodas de conversas configuraram o espaço propício ao derramamento e fluência de indagações e investigações manifestadas pelo grupo. Algumas crianças contaram que já haviam experimentado uma jaca e deram suas opiniões sobre o assunto, mas boa parte delas ainda não conhecia este sabor (ou não lembravam de ter conhecido). Foi então que tiveram a ideia de colher uma e partilhar no espaço da creche.

As crianças experimentaram a jaca em grupo e puderam compartilhar as sensações e emoções provocadas pelo que viveram: um achou “docinha e macia”, já

outro não quis provar porque era muito “mole”, uma identificou a cor amarela e disse que “parecia manga” associando a suas experiências progressas, outra criança ainda, disse que “comer jaca a deixava forte e bonita como a mulher maravilha”. O paladar é o sentido humano responsável por reconhecer os sabores e as texturas do que ingerimos. Reconhecer o sabor e a textura daquele alimento ofereceu também, a oportunidade de identificar características e afetos de cada um, diante da experiência. Sánchez Cerezo (1997) afirma que “ao avançar no conhecimento do seu próprio corpo, a criança atualiza e exercita os seus instrumentos cognitivos, afetivos e relacionais à conquista da sua própria identidade. Este processo de diferenciação progressiva, vai-se construindo mediante o reconhecimento da própria individualidade face aos outros e frente ao mundo (*ibid.*, p.27).

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

Durante os dias iniciais, nos dedicamos a manipular e conhecer a terra onde faríamos a experiência de plantio e cultivo. Sentimos a textura, temperatura, umidade, cheiros e composição. Enquanto um contava que já havia brincado com terra no quintal de casa, outra falava de sua experiência na praia com areia, já outra reconhecia seu receio ao pôr a mão na terra, verbalizando sentir “um pouquinho denojo”, ao mesmo tempo em que outro “assava um bolo de terra” e me oferecia apertando os lábios diante de algo tão “saboroso”. Olhar para a terra, também era olhar para nós mesmos, para nossas experiências de vida, memórias, sentimentos, expectativas, curiosidades e invenções. As crianças logo transformaram aqueles momentos em brincadeiras, criando figuras, cenários e tesouros mágicos escondidos. Eram tesouros que caminhavam pelos terrenos da imaginação, assim como as minhocas encontradas pelos olhos vívidos daquelas crianças. Elas perceberam que havia ainda mais vida em movimento naquele lugar.

Dançamos com as minhocas! Adaptamos um refrão: “ela estica, ela encolhe, seu

corpo é todo mole” e toda vez que a minhoca aparecia, cantávamos e dançávamos sua existência. Seu remelexo contribui para nutrição e transformação da terra, observar seus movimentos, ajuda a perceber o quanto a natureza se integra pra inventar vida e que cada ser vivo que se movimenta, participa dessa invenção.

Fomos juntos, escavando outras camadas de aprendizagens, guiados pela inquieta e vibrante vontade das crianças. Comparamos o corpo da minhoca ao nosso, seu deslocamento, respiração, ritmo e alimentação. As minhocas passaram a fazer parte do nosso cotidiano nos diálogos, nas brincadeiras, na imaginação, nas movimentações, nas danças e nas interações.

Amparada pela orientação descrita nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2013), ao enunciar que é responsabilidade do educador “promover o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas e corporais que possibilitem a expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança” (*ibid.*, p.25), propus uma vivência sensorial ao grupo do Maternal I, que pudesse mediar processos de criação, reflexão, apreciação e construção de conhecimento a partir do interesse pelas minhocas, através da ludicidade, inventividade e potência imaginativa, que permite às crianças, “percorrer caminhos e encontrar rotas diversas” (NOGUERA, 2019c, p.58).

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

De acordo com Coelho e Santos (1986), “a consciência parte do fazer sentindo e percebendo o que se está fazendo, o que importa na educação é integrar pequenas atividades, agindo em conjunto sempre brincando, sorrindo movimentando, relacionando, aprendendo e descobrindo a vida em si e fazendo a vida ser descoberta (COELHO; SANTOS, 1986, p.24). A atividade desenvolvida com as crianças proporcionou diversas aprendizagens sobre o próprio corpo, e sobre este corpo em relação com o espaço.

Nesta prática, também tivemos a oportunidade de contemplar a experienciado outro, já que, com os materiais que tínhamos, só era possível construir dois túneis,

um de cada tipo, e nossa turma, naquele dia, estava composta por 7 crianças. Combinamos que faríamos um por vez, no seu ritmo, enquanto os outros poderiam apreciar. Explorar possibilidades corporais de forma livre e lúdica, além de também, poder aprender a partir do testemunho do outro, possibilitou às crianças, ampliar ainda mais, seus repertórios de movimentos e a consciência de seus corpos e suas potências.

No momento em que as crianças disponibilizaram seus corpos para a brincadeira proposta, experimentaram variados níveis, direções, deslocamentos, ritmos e sensações. Um corpo que deita, rasteja, rola, se encolhe, se estica, caminha, gira, se expressa, brinca, se movimenta desafiado pelos espaços, é um corpo disponível para assimilar conhecimento.

Retomo aqui a Teoria Fundamentos da Dança (TFD) de Helenita Sá Earp (1945), para compartilhar a experiência de poder explorar durante as danças com as crianças, algumas das ações contidas nos cinco *Parâmetros do corpo* (já mencionados neste trabalho): rotação, translação, lateralidade, flexão, saltos, quedas, elevações, o uso das diferentes bases de apoio (de pe, joelhos, sentada, deitada), de diferentes trajetórias (definidas visualmente ou não), os acentos e impulsos nas variações de Dinâmica, a busca pelo equilíbrio na exploração do eixo, e tantas outras.

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

Outro aspecto importante no desenvolvimento desta atividade, residiu na “incorporação da minhoca”. Para Huizinga (2012), “[...] as exhibições das crianças mostram, desde a mais tenra infância, um alto grau de imaginação. A criança representa alguma coisa diferente, ou mais bela, ou mais nobre, ou mais perigosa do que habitualmente é. Finge ser um príncipe, um papai, uma bruxa malvada ou um tigre. A criança fica literalmente “transportada” de prazer, superando-se a si mesma a tal ponto, que quase chega a acreditar que realmente é esta ou aquela coisa, sem, contudo, perder inteiramente o sentido da “realidade habitual” (*ibid.*, p.17). As crianças rapidamente mergulharam nesta “evasão da vida “real” para uma esfera temporária de atividade com orientação própria” (p.11).

Ao passo em que nos misturávamos às minhocas aprendendo sobre elas e, principalmente, sobre nós mesmos, continuamos reservando um espaço na rotina

para cuidar da terra através da técnica de compostagem, um processo que transforma matéria orgânica em adubo. Este processo envolveu também a equipe de merendeiras e as famílias, que gentilmente reservavam e doavam cascas de alimentos para utilizarmos na experiência.

Manuseamos cascas de frutas, legumes e ovos, talos de alimentos e também folhas secas, enquanto isso, retornávamos às sensações e nossos corpos alcançavam os cheiros, texturas, temperaturas, cores, tamanhos, formas e ruídos presentes na vivência, nos ajudando a construir a noção de responsabilidade, dedicação, comprometimento coletivo, constância e admiração pela terra que nos oferece o alimento. Cuidar da terra, portanto, representava também cuidado com nossos corpos e com a potência de existir em comunidade. Estes saberes construídos de corpo inteiro, nos ofereceu a oportunidade de aprendermos “de forma holística (...) sem a falsa distinção corpo e mente, potencializando a capacidade poiética das pessoas” (PETIT, 2015, p.123).

Simas e Rufino (2018) afirmam que o corpo é um “campo de possibilidades, de invenção, de mobilidade, dinamismo, como também de transformação e restituição” (*ibid.*, p.51). Conceber o ambiente escolar, enquanto um espaço onde este corpo pode expressar suas singularidades, promovendo encantamento e construção de conhecimento comunitário, impacta nas pluralidades de sentidos de nossas vivências, ampliando nossa cosmosensação e instrumentalizando nossa capacidade de poetizar/dançar a vida, criando e recriando mundos possíveis para uma existência mais apropriada de si.

3.2. Improvisação em dança na construção de saberes

A experiência de dançar com a natureza observando, regando, cuidando e aguçando os sentidos na direção da terra (e de nós mesmos), contribuiu para que os nossos corpos, meu e das crianças, abrissem ainda mais espaços para mover conhecimento. Foi o que aconteceu, por exemplo, no dia em que no refeitório, uma das crianças da turma lembrou que os caroços das laranjas que foram servidas após o almoço, poderiam ser plantados, para quem sabe, “se transformarem em árvores que dão laranja”! Combinamos de recolher os caroços todos e, ao chegar perto do canteiro, um vento forte derrubou todos eles, que seguiram rolando por cima da terra. Uma das crianças gritou: “olha, eles estão fugindo do vento!”. Ouvi a afirmação e

pensei em mais uma possibilidade: “talvez estejam fugindo, ou então estão dançando com o vento”. Eles riram e começaram a correr e dançar também. Aquela cena me lembrou uma canção que decidi compartilhar com as crianças.

A música “Planta Bambolê” do grupo musical “Palavra Cantada” narra a experiência de uma semente que antes solta, agora com caule e raiz, busca novos meios de dançar sua existência. Pedi que eles ouvissem a música e como já esperava, ouviram e logo começaram a dançar. Dançamos: Livres como sementes e enraizados como árvores. Cada um do seu jeito, improvisaram suas danças, conduzidos pela música proposta e inspirados pelas imagens trazidas por ela.

Um dos documentos que rege o currículo nacional da Educação Infantil, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) diz que “é no percurso do fazer artístico que os alunos criam, experimentam, desenvolvem e percebem uma poética pessoal” (BRASIL, 2017 p. 193). Por isso, torna-se tão importante o fazer artístico no cotidiano da sala de aula, a experiência dançante, que revela no/pro corpo, os entendimentos construídos.

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

De acordo com Haselbach (1988), improvisar “significa executar algo sob certas condições, não previamente planejado; adaptar-se às dificuldades (por exemplo, ao tema, ao objeto, a música)” (*ibid.*, p.07). Contribuindo também para a compreensão sobre este tema, Saraiva-Kunz (2003) afirma que “a improvisação em dança significa criar movimentos não treinados, espontâneos e sem preparação prévia dos mesmos, mas que carregam sentido a partir da iniciativa própria de cada pessoa” (SARAIVA-KUNZ, 2003, p.383)

Diante de tantos engessamentos provocados pela estrutura escolar, poder desenvolver uma prática pedagógica pautada na improvisação em dança, que tem por metodologia a experimentação sem modelos pré-estabelecidos (SARAIVA-KUNZ, 2003), de maneira lúdica e prazerosa, favorecendo o desenvolvimento de habilidades e a construção de conhecimento sobre si e o mundo, tornou-se um princípio e uma

forte estratégia para honrar o compromisso com ações que valorizam a experiência criativa e descondicionante no espaço da Educação Infantil.

O número de bambolês disponíveis era menor que o número de crianças, o que gerou a oportunidade de compartilharem o mesmo recurso. A experiência tornou a prática mais colaborativa, em que as crianças improvisavam juntas, dentro de um espaço reduzido, criando soluções e adaptações diversas. De acordo com Pareyson (1997), mesmo na experimentação colaborativa, a subjetividade não se anula, visto que a definição de “colaboração e de trabalho coletivo implica na realidade das pessoas operantes e não a sua supressão na obra comum” (*ibid.*, p.104). Cada criança, ao seu modo, foi estabelecendo possibilidades de improvisar de forma singular e inventiva: enquanto um segurava o bambolê, outro pulava e ventava como semente ou abaixava para ser broto, enquanto o outro podia balançar seus galhos. Com exercícios de confiança, cooperação, correspondência e generosidade, foram aumentando o conhecimento de si e do outro, movidos pelo desejo de dançar as descobertas sobre a natureza.

A experiência de improvisação em dança como estratégia para construção de conhecimento, achou espaço em um outro momento protagonizado por uma criança. Costumo dizer que, os anos de convivência com crianças em sala de aula me mostram cotidianamente, o quanto elas são capazes de estabelecer conexões das mais variadas entre diferentes informações, ampliando os caminhos para novas descobertas. É porque confio nisso e no desejo de aprender com elas, que me esforço repetidamente, para compreendê-las enquanto parceiras nos processos de investigação (Rocha, 1999).

Foi com isso em perspectiva que, logo no começo da manhã, fui surpreendida por um aluno que, muito entusiasmado, carregava uma lagarta sobre uma folha larga, com todo cuidado que conseguia, enquanto convidava seus amigos de turma pra mostrar o que havia encontrado no trajeto de sua casa até a unidade. Sua mãe nos contou que ele “só sossegou” quando ela concordou que levassem o achado pra compartilhar conosco.

A lagarta encheu o espaço com suas dobras e sua cor. Parecia muito uma minhoca, só que verde! Parecia mais gordinha também e com pequenas patas. Esses comparativos partiram das crianças, que até então tinham elegido as minhocas como alvo de suas observações cotidianas. A partir daquele momento a lagarta também passou a fazer parte daquele espaço, nos ensinando a mover conhecimentos.

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

A improvisação consta na sistematização feita por Isabel Marques (1999) como um dos itens que compõem os textos da dança, ou seja, configura uma das possibilidades de vivenciar a dança em si. De acordo com Guerrero (2008), existem duas formas de improvisação: com e sem acordos prévios e, dentro desta última, a improvisação em processos de criação e a improvisação com roteiros. No caso da prática educativa “Improvisação em dança na construção de saberes”, utilizamos a improvisação com acordos prévios e roteiro.

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

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

Enquanto praticávamos a improvisação, exploramos os níveis, as rotações, os apoios e tantas outras possibilidades provocadas pela experiência. Os corpos das crianças, já acostumados à rotina dançante proposta pelas práticas pedagógicas em curso, sentiam-se confiantes para explorar possibilidades com mais autonomia e criatividade. Assim, a cada passo que dançavam, abriam caminhos de conhecimento sobre si mesmos, sobre tempos, tamanhos, formas, espaços e transformações na natureza.

A autora Ana Marie Holm (2007) nos lembra que

Quando se trabalha com a primeira infância, arte não é algo que ocorra isoladamente. Ela engloba: controle corporal, coordenação, equilíbrio, motricidade, sentir, ver, ouvir, pensar, falar, ter segurança. E ter confiança, para que a criança possa se movimentar e experimentar. E que ela retorne ao adulto, tenha contato e crie junto. (HOLM, 2007, p.12)

Todos nós, adultos e crianças, vivemos a experiência de improvisação por alguns dias, estreitando vínculos, compartilhando desafios, afetos, gritos e gargalhadas. O tapete era o mesmo, mas a cada travessia, saíamos diferentes, alimentados por novas descobertas sobre a poesia de ser corpo transformado e transformador no mundo.

Hooks (2017) nos afirma que a educação só “pode ser libertadora quando todos tomam posse do conhecimento como se este fosse uma plantação em que todos temos de trabalhar” (*ibid.*, p.26). Assim, de forma coletiva, compartilhando conhecimentos construídos dentro e fora da sala de aula, provocados pelas experiências que nos acontecem e alimentados pela prática de improvisação em dança, fomos reconhecendo, ampliando e renovando saberes.

3.3. A expressão artística como possibilidade de elaboração e comunicação de aprendizagens

Como faço questão de reforçar neste trabalho, as estratégias desenvolvidas no projeto pedagógico em análise, são frutos de uma busca pessoal e contínua por uma prática libertária aos corpos envolvidos no processo educativo, que em momento nenhum é linear, mas ao contrário, caminha por sinuosas estradas que me permitem aprender na experiência. Este último subcapítulo tratará de compartilhar o desenvolvimento de uma prática educativa composta na relação, na crença de que é possível considerar a sabedoria das crianças para recriação permanente dos nossos cotidianos (FRIEDMANN, 2017).

De acordo com o calendário letivo da rede municipal do Rio de Janeiro, ao fim de cada bimestre, é realizada uma reunião com os responsáveis de cada grupamento nas unidades escolares. Cabe uma informação relevante aqui para compreensão do contexto: nas reuniões anteriores, este encontro acontecia próximo ao horário da

saída das crianças. Os responsáveis chegavam mais cedo, sem que as crianças sequer percebessem, se reuniam com a professora, enquanto as crianças permaneciam em suas atividades com as auxiliares de educação, e, ao final, passavam na sala de aula para buscar as crianças e retornarem para casa. No entanto a frequência dessas reuniões era muito baixa e por essa razão, decidimos, em acordo com estes responsáveis, alterar o horário da reunião para o horário de início das aulas. Assim o fizemos, considerando uma dinâmica parecida com o que era feito anteriormente: os responsáveis chegavam, só que desta vez, junto com seus filhos, se despediam deles e se encaminhavam para uma outra sala na unidade. Combinamos com os adultos, mas não com as crianças, que percebendo este movimento, começaram a se manifestar com o clássico: “eu quero minha mãe”, afinal, se entraram naquele ambiente, porque não estavam ao lado delas? Tentamos explicar, mas nenhuma explicação era suficiente.

Naquele dia não houve a roda de leitura ao ar livre, a dança da minhoca, “planta-bambolê” ou qualquer atividade da rotina que antes era entusiasmante. Não havia possibilidade de voltar no tempo, mas era possível ouvir suas manifestações e propor algo que fizesse sentido para eles. Foi então que começamos a imaginar como seria a “reunião dos sonhos”, nela tinha a participação deles, claro, além de bala, pirulito, bolo de chocolate e muita dança! Não garanti todos os elementos, mas me comprometi a fazer o máximo para que o sonho se tornasse realidade.

Propus aos responsáveis um encontro final e combinei com as crianças que, neste encontro, faríamos uma apresentação de dança, de modo que as famílias pudessem conhecer e participar nas nossas construções. Eles escolheram compartilhar a experiência de improvisação em dança sobre a metamorfose da lagarta. Iniciamos um processo de contextualização para realizarmos o que chamamos de improvisação assistida.

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

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

dançante.

Iniciei este percurso nomeando o que vínhamos fazendo na experiência de dançar as transformações da lagarta no tapete sensorial. Tivemos uma conversa sobre improvisação, sobre dançar de forma livre, espontânea, sem copiar alguém. Sobre estar atento ao fato de que, ainda que todas as lagartas vivam esta transformação, cada uma a experimenta de forma única e que assim também é quando dançamos este fenômeno. Conversamos também sobre a experiência de sermos vistos durante nossa improvisação, sobre a dinâmica de uma apresentação de dança.

O contexto foi assim, se desenhando: a lagarta trazida por uma criança para a sala de aula motivou uma série de experiências dançantes que contribuiu para a ampliação do entendimento sobre o mundo que nos cerca, sobre nossos corpos e sobre diferentes elementos que constituem a linguagem da dança; O palco escolhido para nossa apresentação foi o tapete sensorial, construído coletivamente e inspirado pelo conhecimento compartilhado de uma criança sobre as borboletas; E a nossa trilha sonora foi uma música do cancionero popular, também escolhida em grupo, e que fazia parte do nosso cotidiano e do universo lúdico infantil. Cada parte que integrava esta apresentação de dança estava profundamente entrelaçada com o contexto vivido pelas crianças, dentro e fora da sala de aula.

Já o roteiro de improvisação foi estudado a partir de histórias infantis que tinham a metamorfose como tema, e também da apreciação de vídeos curtos colhidos da internet, que mostravam as etapas da metamorfose da lagarta: ovo-larva-pupa- imago. Observamos seus movimentos e repetíamos, cada um ao seu modo, desenvolvendo a partir das imagens e das construções de conhecimento sobre corpo e movimento, nosso jeito de dançar as transformações da natureza.

Cabe dizer também que, muitos dos elementos que compõem a Teoria Fundamentos da Dança - TFD (EARP, 1945) foram nomeados, explorados e contextualizados durante as práticas que antecederam ao dia da apresentação. Quando é possível relacionar estes elementos ao cotidiano e realidade das crianças, as possibilidades de experiências singulares são exponencialmente ampliadas (MARQUES, 2020). Conhecer sobre giros, rolamentos, saltos, níveis, deslocamentos, direções e tempo é sobretudo, conhecer o movimento das transformações da vida.

Todos os dias passeávamos pelo tapete sensorial encontrando em nosso corpo diversas formas de vivenciar cada uma daquelas etapas de transformação. A cada

passeio era possível notar o quanto as emoções daquele dia interferiam no ritmo, nas dinâmicas, nos gestos escolhidos, nas movimentações, nas escolhas para realizar o percurso. Os sentimentos das crianças faziam parte de suas improvisações, cabendo também como forma de expressão, como defende a autora Paulina Ossona (1998).

Outro fator muito importante residiu na experiência prévia de serem vistos. A cada dia convidávamos um outro grupamento para nos assistir. Se havia algum conhecido na plateia, um irmão, primo ou vizinho, a experiência era transformada por aquele olhar. Alguns com mais timidez, outros com mais fluidez, outros ainda preferindo não participar.

A dança enquanto expressão artística, é também uma linguagem, um importante instrumento de comunicação. Para Laban (1990),

a dança como composição de movimento pode ser comparada à language moral. Assim como as palavras são formadas por letras, os movimentos são formados por elementos; assim como as orações são compostas de palavras, as frases da dança são compostas de movimento. Esta linguagem de movimento, de acordo com seu conteúdo, estimula a atividade mental de maneira semelhante, e talvez até mais complexa que a da palavra falada. (LABAN, 1990, p.31)

Desta forma, no encontro entre quem dança e quem assiste, perpassa uma correnteza de informações. O espectador não está passivo na relação, mas ao contrário, participa da obra artística somando suas interpretações e impressões ao ponto de vista do artista (GASPARINI, 2011). Além disso, seu olhar constitui o ambiente, interferindo no conteúdo comunicado pelo corpo que dança naquele momento (GASPARINI; KATZ, 2013).

Queríamos nos preparar para este evento, mantendo em perspectiva o que reconhecidamente havia ficado embaçado pela urgência de corresponder ao calendário burocrático: o protagonismo infantil, que é enfatizado pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) como necessário à criação e realização de toda e qualquer prática em sala de aula. O encontro com as famílias também precisava ser protagonizado pelas crianças, por isso, cada etapa da preparação foi organizada em conjunto com a turma.

Finalmente, 3 semanas depois, chegou o dia de apresentarmos nossas danças para as famílias. Foi um dia sobretudo de festa. Optamos por não fazermos um lanche

coletivo em razão da pandemia que ainda estávamos enfrentando, mas levamos pacotes de balas e pirulitos para serem distribuídos e saboreados em casa, além de paçoca e fatias de bolo de chocolate embrulhados! Comemoramos a existência, celebrando os sentidos e o encantamento que reside no movimento!

As crianças se organizaram e uma após a outra desfilaram pelo tapete dançando as fases da lagarta enquanto uma música do cancionero popular era tocada e repetida. Logo os responsáveis aprenderam a canção e começaram a cantar junto com as crianças. Além disso, uma delas tomou a iniciativa de puxar a mãe pela mão para participar. Dali, todos nós, adultos e crianças, dançamos no tapete a dança da vida, aprendendo com as crianças infinitas possibilidades de sentir, dialogar, experimentar e incorporar saberes.

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

Duarte Júnior (2001), ao falar de uma educação para o sensível, relaciona a palavra saber à sabor, indicando uma espécie de integração de aprendizagens através dos sentidos, como se o saber passasse por nós como alimento, passando a fazer parte do corpo que o saboreia. Um dos objetivos de apoiar-se na dança no projeto pedagógico desenvolvido para este Estudo de Caso, era construir conhecimento junto com as crianças, acerca do mundo, de maneira agradável, prazerosa e eficiente. De forma saborosa, nutritiva, engrandecedora e transformadora de todos nós.

Neste sentido, remeto à Simas (2019) ao afirmar que “nas frestas efendas do poder, cabe encantar o mundo” (*ibid.*, p.61). Diante de um sistema educacional forjado em poderes que atrofiam e enfraquecem, é preciso dançar o encanto que revigora e faz viver. Que insiste em correr, feito água que contorna caminhos, abrindo espaços onde parece não haver. Uma educação capaz de encantar o mundo, é também uma educação capaz de dançar a vida (GARAUDY, 1980).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Admito que, ao longo destes quase 12 anos como educadora com as infâncias, vivi, e ainda vivo, diversas experiências das quais não me orgulho, posto que em muitos momentos sou atravessada pela cultura escolar brasileira colonizadora dos corpos. E aqui, incluo o meu. Muitas vezes me descuido do exercício de me manter vigilante sobre a maneira como escapo das garras de um sistema que negligencia meu corpo enquanto campo de experiência, criação e transformação. Me pego agindo em sala de aula, de maneira reprodutora e alienante, desejando encontrar crianças ajustadas à uma organização que, em muitos momentos, se coloca alheia às suas vontades e necessidades.

A tomada de consciência sobre o papel que quero exercer junto às crianças em sala de aula, não é algo dado, ao contrário, precisa ser revisitada cotidianamente, pois as marcas de uma educação escolar repressora ainda me habitam e me constituem, comprometendo meu olhar e caminhada.

Portanto uma importante análise neste percurso diz respeito à necessidade de reflexão permanente sobre minha prática. É o movimento constante de retroalimentação entre teoria e prática que sustenta a possibilidade de abrir espaços dentro de mim, para o desenvolvimento de um trabalho que legitima também o meu corpo em sala de aula, como fonte de prazer e criação de memórias, significações, aprendizagens e transformações.

Encontrar as chaves que abrem cercas nas quais ainda me encontro, faz parte do processo de elaboração das práticas educativas emancipatórias, com as quais tenho me comprometido dia a dia. Tomo o desenvolvimento do subprojeto “A dança da vida” inspirado em conteúdos da dança, como um exercício motivador, em que pude perceber, mesmo com os inúmeros desafios como, a necessidade do distanciamento dos corpos, a insegurança diante de uma pandemia ainda em curso, um calendário institucional pouco democrático, entre outros, o prazer como parte fundante do processo de aprendizagem, motivando autonomia e permitindo o protagonismo das crianças em um ambiente institucionalmente sujeitador.

Certa vez, durante o compartilhamento do processo deste trabalho em um evento do Programa de Pós-graduação em Dança da UFRJ (PPGDan), um participante questionou se nas creches, este sistema regulador dos corpos também

aparecia, uma vez que, trata-se de crianças bem pequenas, em que a brincadeira configura um dos principais meios de interação com o mundo. Além disso, estariam amparadas por um conjunto de documentos normativos para a Educação Infantil, que versam sobre a importância de ter as crianças e suas culturas no centro das discussões. Um espaço inclusive, não obrigatório de acordo com a lei nacional, e que, portanto, em seu entendimento, poderia oferecer aos educadores, alguma “liberdade” de atuação. Nesta ocasião, me lembrei de Paulo Freire (2004) ao afirmar que uma educação libertadora só é possível quando o educador oprimido reconhece as opressões em seu corpo e busca a humanização de si mesmo e dos outros.

As creches são instituições que, por estarem inseridas na sociedade, fazem parte do conjunto de discursos e práticas que atuam junto aos corpos das crianças. Kohan (2008) afirma que todos nós, adultos e crianças, que passamos pela instituição escolar aprendemos a “levar nossos corpos de determinada maneira e privilegiar certo tipo de relações corporais, com o nosso próprio corpo e os outros corpos que habitam a instituição” (*ibid.*, p.15). A atuação sobre os corpos é uma das principais estratégias de controle da população (FOUCAULT, 2000) e está presente em toda a sociedade, inclusive no ambiente da creche, como por exemplo, no controle do tempo, na padronização da rotina, na organização do espaço, na reprodução de regras pré-estabelecidas e internalizadas, dentre outras práticas que acabam muitas vezes, naturalizadas.

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

Por isso constato que, ter como princípio a utilização de uma linguagem artística como a dança, para contribuir com a promoção de experiências de aprendizagem em uma sala de aula com crianças bem pequenas, requer olhar atento, pois em muitos momentos me vejo dançando com as crianças ao mesmo tempo em que reproduzo mecanismos coercitivos. Uma prática, não necessariamente, anula a outra.

Quando me vejo inclinada à uma prática mecanicista, automática e pouco refletida, é quando percebo que mais preciso dançar o que sou e o que tem me

formado até aqui. Por isso, é que consigo afirmar que a experiência de ter a dança no cotidiano da sala de aula, como plataforma para experiências de construção de conhecimento, mais do que contribuir com as crianças, contribui para processos meus de aprendizagens sobre como desenvolver práticas educativas emancipadoras do meu corpo e também, dos corpos dos que comigo integram o mesmo espaço.

Ter a dança como aliada em minha prática educativa, me abre espaços no corpo, nas ideias e memórias, nas emoções e nos relacionamentos que me proponho com a comunidade escolar. Me aponta possibilidades, transforma minhas perspectivas, me mostra que é possível respirar em outro tempo, praticar outra lógica. Me auxilia a estar inteiramente presente, e com isso, me revela o que as crianças provavelmente já sabem muito bem: dançar o agora, move o futuro.

Mais do que antes, naquele ano de 2021, havia em mim, inúmeras inseguranças com as quais precisava dançar no presente, para me permitir enxergar o horizonte: estávamos em uma pandemia mundial ainda em curso e, pela primeira vez, estaria retornando para a sala de aula depois do nascimento do meu filho Tales. Deixá-lo em casa, para retornar ao ambiente social, depois de um ano e três meses de isolamento rigoroso foi, no mínimo, perturbador. Mover o corpo, junto às crianças, foi o que me permitiu enxergar um horizonte de possibilidades para desenvolver uma prática educativa prazerosa e fruitiva.

Além da companhia da dança em nosso cotidiano, outros elementos importantes favoreceram a construção e desenvolvimento do subprojeto pedagógico “A dança da vida” com a turma maternal I. Uma delas corresponde ao quantitativo de crianças. Nos anos anteriores, as turmas desta unidade costumavam ter um quantitativo bem maior. Com a pandemia ainda em andamento naquele ano, o número de matrículas reduziu.

Não posso ignorar o fato de que, o quantitativo de crianças que tivemos naquele ano, indiscutivelmente interferiu na qualidade do trabalho. Em média, em situações comuns, anualmente este quantitativo é de 25 crianças, para os mesmos 3 adultos educadores. A realidade de termos 15 crianças em sala permitiu experiências com um olhar mais apurado, cuidadoso e permitiu também, sem dúvidas, que os tempos de cada criança em seus processos fossem mais respeitados.

Outro ponto necessário de analisar neste contexto, foi a importância de ter a parceria e o comprometimento das duas profissionais que, junto comigo, compuseram a equipe de educadoras da turma em que o Estudo de Caso foi realizado. Nos aliamos

e nos permitimos aprender umas com as outras e com as crianças, as estratégias para juntas, atravessarmos os inúmeros desafios do cotidiano. Poder contar com a disponibilidade e entusiasmo delas ao longo da caminhada, permitiu certamente, irmos mais longe.

Por fim, a possibilidade de acessar a natureza, de dentro do espaço seguro da creche, também foi uma condição favorável ao desenvolvimento destas práticas pedagógicas em questão. Infelizmente esta não é a realidade de todas as unidades de educação pública no Rio de Janeiro. A natureza enquanto “inteligência viva e disponível para interação” (BEZERRA, 2012, p.69) em muitos momentos, me inspira a pensar e fazer dança. Me ajuda a reeducar a percepção e ampliar os sentidos. Artistas como Isadora Duncan (1877-1927), Pina Baush (1940-2009) e Helenita Sá Earp (1919-2014) abriram caminhos importantes para que hoje, pudéssemos perceber a relação entre corpo-natureza dançante, ampliando a reflexão sobre a conexão entre o ser humano e outras formas vivas presentes na natureza.

Como pôde ser observado ao longo do estudo compartilhado neste trabalho, o desenvolvimento das práticas pedagógicas para aprendizagens inspiradas em conteúdos da dança, teve íntima relação com o movimento da natureza que se apresentava à nós. As crianças, com seus olhares curiosos e atentos, rapidamente perceberam as infinitas possibilidades de dançar sendo com a natureza.

O estado de presença proporcionado pela prática de cuidado e atenção ao canteiro onde plantamos diferentes sementes, não se deu de forma automática e, nem mesmo, de maneira uniforme. Nos primeiros dias, alguns mais interessados se aproximaram pra ver a evolução das sementes, uma outra parte (grande por sinal), aproveitou pra correr pelo espaço, outros ainda preferiram o espaço sombreado pela jaqueira. Foi somente com o tempo e o hábito de, todos os dias, dedicar tempo à natureza, que as crianças começaram a reparar no canteiro, encontrando motivações para passearem seus olhares por mais tempo sobre aquele espaço. Isso permitiu a descoberta de um universo de transformações que dançavam ali. Permitiu o encontro com as minhocas, as danças com e a partir delas, as experimentações corporais, inventivas, as perguntas sobre a vida das minhocas, as muitas comparações entre o corpo da minhoca e nosso corpo de gente. As sementes que brotavam, as formigas que apareciam buscando alimento, tudo era encantamento que inspirava a dançar e movimentar conhecimento.

Logo no começo deste trabalho, defendendo a participação da dança em práticas

educativas desenvolvidas no cotidiano da Educação Infantil como possibilidade de favorecer um modo criativo, inventivo de construir conhecimento. À seguir desejo compartilhar algumas falas das crianças que participaram do subprojeto “A dança da vida”, primeiro por acreditar na importância de ouvi-las como parte essencial do processo de Estudo de Caso, e também por identificar nestas falas, o alimento pra seguir acreditando no desenvolvimento de práticas pedagógicas capazes de dançar a invenção de si e do mundo.

Começo com Ana (nome fictício), de 3 anos, que todos os dias, depois da roda de conversa, corria pra perto do canteiro em busca das minhocas. Como já narrado aqui, tínhamos um refrão divertido que cantávamos e, claro, dançávamos a cada vez que uma criança encontrava aquele corpinho alongado rastejando pela terra. Um dia, depois de dançar o refrão, Ana contou que sabia que tinha só um coração dentro dela, mas quando dançava, seu coração batia tão forte, tão forte, que ela se sentia uma minhoca com muitos corações. Aqui, cabe dizer que, naquela mesma semana, uma das educadoras que compunham a equipe da sala, havia compartilhado o que também aprendeu sobre as minhocas: a depender do tamanho, elas podem ter até cinco corações!

João (nome fictício), uma das crianças mais novas da turma, com 2 anos de idade, quase sempre chegava choroso. A despedida matinal de sua mãe, quase sempre era difícil de ser atravessada por ele. Chorava e escolhia ficar em um cantinho até que se sentisse confortável para se juntar ao grupo. Um dia, fui até ele e decidi oferecer algo na tentativa de lhe consolar: massinha, livros, brinquedos, colo, mas João nada queria. Ou melhor, era o que eu achava. Depois de me calar nas diversas tentativas frustradas, João me olhou enxugando as lágrimas e disse que queria dançar.

Outra criança desta turma, com 3 anos de idade, ao formular hipóteses sobre como nascem as plantas e pessoas, me perguntou se também já foi semente na barriga da mamãe. Enquanto ouvia a música “planta bambolê”, que versa sobre uma semente que vira “caule e raiz” e que requebra e rebola num bambolê, afirmou: “quando eu era neném, rebolava na barriga da minha mãe”.

Poderia investir outras tantas laudas deste trabalho, narrando episódios em que a relação com a dança proporcionou momentos sensíveis e ímpares de autopercepção, de compreensão do mundo e de suas tantas transformações, de formulação de hipóteses e abertura da escuta e da curiosidade para construção de

novos saberes, de elaborações advindas do sentir e do viver em comunidade.

Hoje, quase dois anos depois de experimentar as práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo do subprojeto “A dança da vida”, e de estudar a fundo o seu curso, me vejo em um outro cenário. Atualmente trabalho em uma nova unidade escolar, com outra faixa etária, em um mundo onde a pandemia agora, é fato da história recente, não fazendo mais parte do nosso cotidiano. Diante de todas as mudanças, a dança, mais uma vez, segue sendo uma aliada em minha prática como professora de Educação Infantil. Sigo, portanto, cada vez mais convencida de que esta área de conhecimento pode configurar solo fértil na busca por caminhos criativos para estabelecer aprendizagens inventivas e prazerosas, contribuindo com a permanente invenção de mim e de tantos outros mundos que me cercam.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Mestre Jou, 1982.
- AGOSTINHO, K. As crianças participam de corpo inteiro. **Conjectura: filosofia e educação**, v. 23, n. 2, p. 347-362, 2018.
- ANDRADE, C. R. **Dança para criança: uma proposta para o ensino de dança voltada para a educação infantil**. São Paulo: UNESP, 2016.
- ÁRIES, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1984.
- ASSMANN, H. **Reencantar a educação**. São Paulo: Vozes, 1998.
- BÂ, A. H. **A noção de pessoa na África Negra**. Tradução para uso didático de: BÂ, Amadou Hampâté. La notion de personne en Afrique Noire. In: DIETERLEN, Germaine (ed). Paris: CNRS, 1981, p. 181 – 192, por Luiza Silva Porto Ramos e Kelvin Ferreira Medeiros.
- BACHELARD, G. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BAÊTA-NEVES, L. F. **O combate dos soldados de Cristo na terra dos papagaios: colonialismo e repressão cultural**. Forense-Universitária, 1978.
- BARBOSA, A. M.; Cunha, F. P. (Orgs.). **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez. 2010.
- BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino de arte**. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- BARBOSA, A. M.; EISNER, A.; OTT, R. W. (org.) **Arte-educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1998.
- BARROS, Â. R. S. **Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais: uma breve revisão**. Anais do XXVI CONFAEB-Boa Vista, p. 477-486, 2016.
- BEZERRA, C. S. **Saravá Jongueiro Velho: memória e ancestralidade no jongo de Tamandaré**. Juiz de Fora: UFJF, 2012.
- BITTAR, M.; JÚNIOR, A. F. Adaptações e improvisações: a pedagogia jesuítica nos primeiros tempos do Brasil colonial. **Teoria e Prática da Educação**, v. 20, n. 1, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, SEB, 1996.
- BRASIL, MEC. SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília:

- MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BUJES, M. I. E. O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder. **Educação & Realidade**, v. 25, n. 1, 2000.
- CARVALHO, J. M. de. **Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi**. 3.ed. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1991.
- COELHO, M. J. R.; SANTOS, M. de S. **Comunidade criativa: fazer brincando**. São Paulo: Paulinas. 1986.
- COMBLIN, José. **Antropologia Cristã**. Petrópolis: Vozes, 1985.
- CORSARO, W. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In F. Muller & A. M. A. Carvalho (Orgs.), **Teoria e prática na pesquisa com crianças: Diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez. 2009. p. 31-50
- CORSINO, P. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In J. BEAUCHAMP, S. D. PAGEL, & A. R. NASCIMENTO (Orgs.), **Ensino fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade** (p. 57-68). Brasília: Ministério da Educação, 2007.
- DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995.
- DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2001.
- DE BARROS, M. **Memórias inventadas**. A Infância. Alfaguara, 2018.
- DE BARROS, M. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016a.
- DE BARROS, M. **Livro sobre nada**. Alfaguara, 2016b. DE BARROS, M. **Poesia completa**. Leya, 2010.
- DE BARROS, M. **Retrato do artista quando coisa**. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- DEL PRIORE, M. **História das crianças no Brasil**. Editora Contexto, 2001.
- DELEUZE, G.; FOUCAULT, M. Os intelectuais e o poder. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2009, p.129-142.
- DESCARTES, R. **As paixões da alma**. São Paulo: Nova Cultural. 1987.
- DORNELLES, L. V. **Sobre o devir-criança ou discursos sobre as infâncias**. V Colóquio Internacional de Filosofia da Educação, UERJ, v. 9, 2010.
- DUARTE JR., J. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar, 2001.
- EARP, H. S. A dança como fator educacional. In **Arquivos da Escola Nacional de Educação Física e Desportos**. Ano I, n. 1, outubro de 1945, p. 20-23. Rio de Janeiro:

- Universidade do Brasil, Escola Nacional de Educação Física e Desportos, 1945.
- ENQUITA, M. F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1989.
- FERREIRA, G. de M. Livre Expressão e Cidadania. In: ELIAS, M. D. C. (Org.). **Pedagogia Freinet: Teoria e prática**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.
- FERREIRA, M.; SARMENTO, M. J. Subjetividade e bem-estar das crianças: (in)visibilidade e voz. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 2, n. 2, p. 60-91, nov. 2008.
- FERREIRA, M. **A gente gosta é de brincar com os outros meninos!, relações sociais entre crianças no Jardim de Infância**. Porto: Edições Afrontamento, 2004.
- FINCO, D.; OLIVEIRA, F. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; 82 FINCO, D. (orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. – Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- FOUCAULT, M. Os corpos dóceis. In: **Vigiar E Punir: Nascimento Da Prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 12.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- FREIRE, P., **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- FRIEDMANN, A. **Protagonismo infantil. Protagonismo Infantil—a potência de ação da comunidade escolar**. São Paulo: Ashoka/Alana, 2017.
- GASPARINI, I.; KATZ, H. Comunicação entre Dança e Público: O papel do coreógrafo na construção da relação obra-espectador. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Dança**, v. 2, n. 2, p. 51-66, 2013.
- GASPARINI, I. **Olhar outro**. São Paulo: FAAP, 2011.
- GARANHANI, M. C; NALDONY, L. F. **O movimento do corpo infantil: uma linguagem da criança**. São Paulo: Ed. UNESP, p. 65-74, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/447>. Acesso em: 07 mai. 2022
- GARAUDY, R. **Dançar a Vida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- GÉLIS, J. A individualização da criança. In: **História da Vida Privada**. v. 3. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p. 311 – 329
- GIACOIA Jr, O. Resposta a uma questão: o que pode um corpo? IN: LINS, D. & GADELHA, S. (org.). **Nietzsche e Deleuze. O que pode o corpo**. Rio de Janeiro:

Relume Dumará, 2002.

GOMES, M. F. **O menino que carregava água na peneira: da leitura do texto à experiência em sala de aula**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, PB, 2008.

GROSGUÉL, R. Descolonizar as esquerdas ocidentalizadas: para além das esquerdas eurocêntricas rumo a uma esquerda transmodernadescolonial. **Contemporânea**. São Carlos/SP, v.2, n.2, p.337-62, jul.dez.2012.

GUATTARI, F. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GUERRERO, M. F. **Formas de improvisação em dança**. In: V Congresso da ABRACE. 2008.

HANSEN, J., A. Manuel da Nóbrega. In: FÁVERO, M. de L. A.; BRITTO, J. M. (Orgs.). **Dicionário de educadores no Brasil: da Colônia aos dias atuais**. Rio de Janeiro, Ed. UFRJ, 2002.

HASELBACH, B., **Dança Improvisação. Movimento: expressão corporal na educação física**. Trad. Gabriela Elizabeth Annerl Silveira, Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1988.

HOLM, A. M. **Baby - Art : os primeiros passos com a arte**. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2007.

HOLM, A. M. A energia criativa natural. **Pro-Posições**. Campinas, SP. v. 15, n. 1 (43), p. 83- 95, jan./abr. 2004.

HOOKS, B. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: Guacira Lopes Louro (Org.) **O corpo educado. Pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999: 113-123.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo Martins Fontes, 2017.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva. 2012.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista brasileira de história da educação**, v. 1, n. 1, p. 9-43, jan./ jun., 2001.

KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição**. Campinas: Papirus, 1999.

KASTRUP, V. Experiência estética para uma aprendizagem inventiva: notas sobre o acesso de pessoas cegas a museus. **Informática na educação: teoria & prática**, v. 13, n. 2, 2010.

- KASTRUP, V. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1.273-1.288, set/dez, 2005 (disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>)
- KOHAN, W. O. Vida e Morte da Infância, entre o humano e o inumano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 125-138, set/dez, 2010.
- KOHAN, W. O. Infância e filosofia. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. de (Orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- KOHAN, W. O. **Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação da in-fância**. Anais Reunião Anual da ANPED. Caxambu/MG, 2004.
- KOHAN, W. O. Imagens da infância para (re) pensar o currículo. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)**, n. 1, 2003.
- KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. in: **Seminário Internacional OMEP. Infância – Educação Infantil: reflexões para o início do século**. Brasil, jul. 2000.
- KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 9. ed. São Paulo: Cortêz, 2011.
- KUNZ, M. C. S. **Ensinando a dança através da improvisação**. Motrivivência, n. 5, p. 166- 169, 1994.
- LABAN, R. **Domínio do movimento**. 2ª ed. São Paulo: Summus Editorial, 1978.
- LABAN, R. **Dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.
- LARROSA, J. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica. 2004.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.
- LE BRETON, D. **A sociologia do corpo**. 2 ed; tradução de Sônia Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2007.
- LEITE, S. **História da companhia de Jesus no Brasil**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1949.
- LEVIN, E. **A infância em cena na construção do sujeito e desenvolvimento psicomotor**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- LIMA V. H. C. de. **Escritos de filosofia IV: Introdução à ética filosófica 1**. São Paulo: Loyola, 1999.
- LOPES, J. J. O ser e estar no mundo: a criança e sua experiência espacial. In: LOPES,

- J.J. e MELLO, M. B. **O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas: dialogando com lógicas infantis**. Rio de Janeiro: Rovellet, 2009.
- MACHADO, A. F.; PETIT, S. H. Filosofia africana para afrorreferenciar o currículo e o pertencimento. **Revista Exitus**, v. 10, 2020.
- MALAGUZZI, L. História, idéias e filosofias básicas. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre; Artmed, 1999.
- MARÇAL R. P.R. **História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão**. **Paidéia**, FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, 4, Fev/Jul, 1993.
- MARQUES, I. Rudolf Laban e Paulo Freire: entre o velho e o novo mundo. **Cena**, n. 32, p. 157-170, 2020.
- MARQUES, I. Notas sobre o corpo e o ensino de dança. **Revista Caderno Pedagógico**, v. 8, n. 1, 2011.
- MARQUES, I. **Linguagem da dança: arte e ensino**. São Paulo: Digitexto, 2010.
- MARQUES, I. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.
- MARQUES, I. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 1999.
- MEYER, A. **A Poética Da Deformação Na Dança Contemporânea**. Rio de Janeiro: Monteiro Diniz, 2004.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.
- MOREIRA, R. **Para onde vai o pensamento geográfico? Por uma epistemologia crítica**. São Paulo: Contexto, 2006
- MOTTA, M. A. M. **Teoria Fundamentos da Dança – Uma abordagem Epistemológica à Luz da Teoria Das Estranhezas**. Dissertação (Mestrado em Ciência da Arte). Instituto de Arte e Comunicação Social, UFF, Niterói-RJ, 2006.
- NARODOWSKI, M. A infância como construção pedagógica. In: COSTA, M. V. (Org.) **Escola Básica na virada do século**. São Paulo: Cortez, p. 107-118. 1996.
- NÓBREGA, T. P. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 599-615, 2005.
- NOGUERA, R.; ALVES, L. Exu, a infância e o tempo: Zonas de Emergência de Infância (ZEI). **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 17, n. 48, p. 533-554, 2020.
- NOGUERA, R.; ALVES, L. P. Infâncias diante do racismo: Teses para um bom combate. **Rev. Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.44., n.2, 2019a.

- NOGUERA, R. O poder da infância: espiritualidade política em afroperspectiva. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 28, n. 1, p. 127-142, 2019b.
- NOGUERA, R. Infância em afroperspectiva: articulações entre sankofa, ndaw e terrixistir. **Re-vista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 31: mai.-out./2019c.
- NOGUERA, R.; BARRETO, M. Infancialização, Ubuntu e Teko Porã: elementos gerais para educação e ética afroperspectivistas. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, p. 625-644, set.-dez. 2018.
- NOGUERA, R. **Filosofando com sotaques africanos e indígenas**. Portal da ANPOF, 20 de fevereiro de 2017. Disponível em: <<https://www.anpof.org/comunicacoes/coluna-anpof/filosofando-com-sotaques-africanos-e-indigenas>>. Acesso em: 26 dez 2021.
- NUNES P. R. **Os professores e a produção do corpo educado: o contexto da prática pedagógica**. Goiânia/GO: FE/UFG, 2002.
- OMELCZUK, F. **Conversando com crianças na educação infantil: Suas percepções sobre as situações e interações vividas no espaço escolar** (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
- OSSONA, P. **A educação pela dança**. Grupo Editorial Summus, 1988.
- OSTETTO, L. E. Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis. **Caderno de Formação: formação de professores educação infantil princípios e fundamentos**. Acervo digital Unesp, v. 3, p. 27-39, 2011.
- OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- PAREYSON, L. **Os problemas da estética**. 3^oed. Trad. Maria Helena Nery Garcez. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- PEREIRA, S. R. C. et al. Dança na escola: desenvolvendo a emoção e o pensamento. **Revista Kinesis**, Porto Alegre, v.2, n. 25, p.60-61, 2001
- PETIT, S. **Pretagogia: Pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral e Tradição Oral. Contribuições do Legado Africano para a Implementação da Lei nº 10.639/2003**. Fortaleza: EdUECE, 2015.
- PORPINO, K. O. **Dança é educação: interfaces entre corporeidade e estética**. Natal, RN: EDUFRN, 2018.
- PROBST, M.; KRAEMER, C. Sentado e quieto: o lugar do corpo na escola. **Atos de pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 7, n. 2, p. 507-519, maio/ago. 2012.

- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latinoamericanas**. Edgardo Lander (comp.), CLACSO, Consejo Latino americano de Ciências Sociais, Buenos Aires, Argentina, 2000.
- QVORTRUP, J. Nove Teses Sobre a “Infância Como Um Fenômeno Social”. **Proposições**, Campinas, v. 22, n. 1, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n1/15.pdf>>. Acesso em: 30. jul. 2021.
- READ, H. **Educação pela arte**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- REDIN, M. Planejando na educação infantil com um fio de linha e um pouco de vento. In: REDIN, Euclides; MULLER, Fernanda; REDIN, Marita Martins (Orgs.). **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- RIBEIRO, R. J., **Ao leitor sem medo. Hobbes escrevendo contra o tempo**. Ed. Brasiliense, São Paulo, SP, 1984.
- RIZZINI, I. Do Pátrio Poder ao Pátrio Dever: um histórico da legislação para a infância no Brasil. In: PILOTTI, Francisco, RIZZINI, Irene (orgs). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano del Niño: Editora Universitária Santa Úrsula, AMAIS Livraria e Editora, 1995.
- ROCHA, E.A. C. **A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil. Trajetória recente perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil**. Florianópolis: Teses (doutorado) NUP 2, UFSC/CED, 1999.
- ROSA, W. **O dualismo na teologia cristã**. São Leopoldo: EST, 2010.
- SÁNCHEZ CERREZO, S. (dir.), **Enciclopédia de Educação Infantil - Recursos para o desenvolvimento do currículo escolar** (Volume I). Rio Mourou: Nova Presença. 1997.
- SANCOVSCHI, B.; KASTRUP, V. Práticas de estudo contemporâneas e a aprendizagem da atenção. **Psicologia & Sociedade**, v. 25, p. 193-202, 2013.
- SANTOS, A. B. **Colonização, Quilombos. Modos e Significações**. Brasília: Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa, 2015.
- SARAIVA-KUNZ, M. C. **Dança e Gênero na Escola: formas de ser e viver mediadas pela Educação Estética**. Tese de Doutorado. Lisboa: FMH, Universidade Técnica de Lisboa, 2003.
- SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 91, 2005, p. 361 – 378.

- SEVERINO, A. J. **I Filosofia**. São Paulo: Cortez. 1993.
- SARMENTO, M.; PINTO, M. As crianças e a Infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In PINTO, M.; SARMENTO, M.J.(coords.) **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997.
- SARMENTO, M. J.; VASCONCELOS, V. M. R. (Orgs.). **Infância (in)visível**. Araraquara: SP: Junqueira & Marin, 2007.
- SILVA, A. M. **O corpo do mundo: reflexões acerca da expectativa de corpo na Modernidade**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1999, p. 236.
- SIMÃO & ROCHA, Crianças, Infâncias, Educação E Corpo. In **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, SP, ano XIII, v. 14, n. 15, p. 185-204, jan./dez. 2007.
- SIMAS, L. A. **O Maracanã, a cidade e o terreiro**. João Domingues. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2019.
- SIMAS, L. A.; RUFINO, L. **Fogo no mato: a ciência encantada das macumbas**. 1.ed. – Rio de Janeiro: Mórula, 2018.
- TEIXEIRA, J. F. **Mente, Cérebro e Cognição**, Editora Vozes, Petrópolis, 2000.
- TUCHERMAN, I. **Breve história do corpo e seus monstros**. Lisboa: Nova Vega, 2004.
- VERGOLINO, E. B. **Escolas indígenas e escolarização colonizadora: uma abordagem a partir de escolas indígenas do Canadá e Brasil**. Ensino em Foco, v. 1, n. 1, 2018.
- VIEIRA, M. de S. Interfaces entre a dança, a educação infantil e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**. v.8, n.16: nov. 2018.