

Milene Braga Goettens



Rede Municipal de São Paulo
milenebra@uol.com.br

Patrícia Dias Prado



Universidade de São Paulo
patprado@usp.br

PROCESSOS CRIATIVOS EM DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS DE PESQUISA COM CRIANÇAS

RESUMO

Ao investigar os processos criativos em dança no contexto da Educação Infantil, na construção de uma Pedagogia da infância que defenda o direito à educação e às artes, aos territórios sensíveis e estéticos de crianças pequenas e professoras/es, negando a escolarização precoce, e os tempos e espaços do capital, este artigo apresenta e analisa propostas dançantes através de metodologias participativas em dança com crianças, em uma Escola Municipal de Educação Infantil paulistana. As propostas, que buscaram experiências de movimentos e gestualidades, foram prontamente acessadas pelas crianças de forma investigativa e inventiva, provocando novos processos criativos, exibindo formas de resistência aos padrões impostos e distintas referências de tempo e de espaço às infâncias e a sua educação pela dança.

Palavras-chave: Educação Infantil. Dança. Metodologias participativas. Crianças pequenas. Pesquisa e docência.

CREATIVE PROCESSES IN DANCE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND PARTICIPATORY RESEARCH METHODOLOGIES WITH CHILDREN

ABSTRACT

When investigating the creative processes in dance in the context of Early Childhood Education, in the construction of a Pedagogy of childhood that defends the right to education and the arts, to the sensitive and aesthetic territories of young children and teachers, denying early schooling, and the times and spaces of the capital, this article presents and analyzes dance proposals through participatory methodologies in dance with children, in a Municipal School of Early Childhood Education in São Paulo. The proposals, which sought experiences of movements and gestures, were readily accessed by children in an investigative and inventive way, provoking new creative processes, exhibiting forms of resistance to imposed patterns and distinct references of time and space to childhoods and their education through dance.

Keywords: Early Childhood Education. Dance. Participatory methodologies. Small children. Research and teaching

Submetido em: 13/07/2021

Aceito em: 15/10/2021

Publicado em: 22/12/2021



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13n33p312-332>



1. APRESENTAÇÃO

Este artigo apresenta e analisa propostas dançantes através de metodologias participativas em dança com uma turma de crianças e sua professora, em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) da cidade de São Paulo, fruto de pesquisa que investigou os processos criativos em dança no contexto da Educação Infantil, na construção de uma Pedagogia da infância fundamentada nas artes em defesa do direito à educação dos corpos em territórios sensíveis e estéticos com meninas e meninos pequenos, e professoras, resistindo à escolarização precoce e aos tempos e espaços do capital (GOETTEMS, 2019).

Na primeira parte da referida pesquisa foi realizada a investigação do trabalho de criação em dança em uma das Creche/Pré-Escola da Universidade de São Paulo (USP) com dois grupos de 12 crianças de 5 anos de idade e sua professora de dança. As atividades propostas pela professora, junto às crianças, possibilitaram o desenvolvimento da conscientização corporal e identidade (PRADO; GOETTEMS, 2019). As proposições em dança, observadas nesse campo, não objetivavam a construção de produtos prontos, coreografados. Ao contrário: buscavam desenvolver experiências corporais diversas, sensíveis e poéticas. As propostas provocavam as crianças a criarem soluções no tempo e no espaço, por meio de fluxos contínuos de transformações, outras formas de organização de seus corpos e mentes.

Nesse artigo destaca-se, entretanto, um segundo momento da pesquisa em que se optou pelo desenvolvimento de metodologias participativas de pesquisa em dança com as crianças, através de propostas em dança com 30 meninas e meninos de 4 anos de idade e sua professora, em uma EMEI paulistana, com base na pesquisa de abordagem etnográfica, com registro em caderno de campo e por meio de fotografias e filmagens em vídeo.

Todavia, as propostas em dança foram inspiradas nas vivências da professora de dança com as crianças no primeiro campo investigado, provocando cenas e brincadeiras dançantes, com bolas, tecidos, cordas, contação de histórias, músicas, pinturas, fotografias, vídeos, além de solicitar às crianças a registrarem suas experiências em forma de desenhos e expô-los à toda escola e às famílias. Assim como em relação à fotografias, busca-se indagar o que dizem, representam e provocam os desenhos das crianças? Quais as narrativas, imaginações e inventividades eles revelam? E sobre o contexto sociocultural em que vivem as crianças? (GOBBI, 2010 e 2011).

De acordo com Lüdke e André (1986), dentre os critérios da abordagem etnográfica destaca-se a combinação de diversos métodos de produção de materiais analíticos, dois deles básicos: a observação direta das atividades do grupo estudado e as entrevistas com colaboradoras/es sobre suas interpretações e explicações do que ocorre em seus grupos. A observação participante, ainda que criticada em seus limites por Dascal e Borges (1991), não foi tomada como procedimento metodológico para análises definitivas, mas ofereceu a oportunidade de exercício de interpretação compreensiva em relação com as conversas informais com as crianças e adultas, com as entrevistas com as adultas, desenhos das crianças e as fotografias e filmagens, articulando-as etnograficamente (OLIVEIRA, 2000).

Com objetivo de construir e descolonizar as pesquisas com crianças (PRADO, 2009, 2011; ABRAMOWICZ; RODRIGUES, 2014), à luz do campo dos estudos sociais da infância, como a Pedagogia e a Sociologia da Infância, na interface com as artes (PRADO; SOUZA, 2017), buscou-se a participação ativa e intensa das crianças nas propostas em dança, para compreender os sentidos e significados das linguagens artísticas, em especial, da dança na Educação Infantil e para além dela, pelas próprias crianças. Escutar o que elas comunicam por meio de distintas expressões, ou seja, falas, gestos, movimentos, desenhos, nas brincadeiras individuais e coletivas, torna-se a base da educação, da pesquisa e da docência com crianças pequenas.

Assim como na maioria das instituições de Educação Infantil, verificou-se que a referida EMEI reproduz um tempo educativo fragmentado, com troca de atividades a cada 45 minutos - tempo do dia para o movimento e a brincadeira, das 6 horas que as crianças permanecem na instituição. Ou seja, os corpos permanecem sentados por, pelo menos, 4 horas por dia. Esse tempo, portanto, não possibilita o direito de brincar, que demanda pensar, criar, fazer e agir, não é o tempo das crianças, mas sim o tempo da lógica adulta presente nas relações capitalistas.

Guattari (1977) já denuncia que o sistema capitalista exige que, cada vez mais cedo, as crianças estejam aptas a decifrar os diferentes códigos do poder. É necessário um adestramento das crianças, mas isso não é feito como antigamente, com castigos, palmatórias etc. Ele é feito de forma sutil. Essa suavidade passa a impressão de humanização da escola e das relações familiares. O que ocorreu, de fato, foi a troca dos castigos físicos pela extirpação das crianças, o mais cedo possível, de sua capacidade específica de expressão, no intuito de adaptá-las aos valores e comportamentos dominantes.

De acordo com Mello (2010), introduzir a criança antes dos seis anos de idade à linguagem escrita de forma técnica, em que não há motivos geradores de sentido, acarreta atividades longas e cansativas, em detrimento da brincadeira, central na Educação Infantil (BRASIL, 1995 e 2009). É por meio dela, que as crianças conhecem o mundo e se expressam. Antecipar a escrita retira das crianças os tempos do parque, os tempos livres, os tempos de viverem a infância e de se relacionarem com outras crianças.

A história da escrita na vida das crianças começa com a vontade de se expressarem, de se comunicarem. Todas as propostas de expressão por meio de diferentes linguagens precisam ser provocadas e cultivadas para que as crianças apropriem-se da escrita, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como leitoras críticas, ativas, criadoras, transgressoras, resistentes e expressivas, assim como revelam na Educação Infantil – leitoras do mundo e não somente das palavras.

Segundo Britto (2005), o grande desafio da Educação Infantil, ao invés de se preocupar em ensinar as letras, está exatamente numa perspectiva redutora de alfabetização e do letramento, e busca construir as bases para que as crianças possam participar criticamente da cultura escrita, conviver com essa organização do discurso escrito e experimentar de diferentes formas os modos de pensar escritos. Ou seja, oferecer condições para que as crianças possam se desenvolver como pessoas plenas e de direito e, dessa maneira, participarem criticamente da sociedade da cultura escrita.

As propostas em dança presentes em algumas instituições de Educação Infantil tratam essa linguagem como meio de reprodutibilidade acrítica, restringindo esse campo de atuação. Para Mundim (2014), se as escolas não inserem a dança como campo de conhecimento e produção de um saber sensível em seus currículos, os processos formativos tenderão a continuar privilegiando o aprendizado intelectualista, estruturado por meio de um pensamento cartesiano e desprovido de um aprofundamento experiencial dos sentidos, não proporcionando um olhar para o corpo a partir da sensibilidade e de suas descobertas criativas.

2. CONSTRUINDO PROPOSTAS DE INVESTIGAÇÃO E CRIAÇÃO EM DANÇA COM AS CRIANÇAS

A primeira proposta realizada com as crianças na EMEI foi a criação em dança a partir da exploração dos ossos do corpo. Cada criança investigava o seu próprio corpo sendo instigadas com questões sobre quantos ossos temos nos braços, pernas, pés, mãos, qual é o maior, qual é o menor, qual é o mais forte. As crianças iam se tocando,

levantando algumas hipóteses. Elas falavam e buscavam a confirmação se estavam respondendo certo ou errado.

As educadoras respondiam de acordo com os interesses das crianças. Algumas falaram que tinha sangue no corpo, mostravam seus machucados, outras falaram de músculos, mostrando o quanto eram fortes. Essa proposta de autoconhecimento, ou seja, a procura de se conhecer *no* e *pelo* corpo pode ser considerada, segundo Foucault (1984, p. 297), um caminho para o desprendimento disciplinatório que silencia e domestica o corpo.

Uma segunda proposta realizada foi a exploração das articulações do corpo, iniciada com propostas de alongamento e exercícios de respiração, deixando o ar entrar por uma narina e sair pela outra, tampando uma delas alternadamente, sentindo a diferença do ar frio que entra e morno quando sai do corpo. Nesta oportunidade de auto-observação parte-se da concepção, como coloca Miller (2016, p. 59), de que “[...] não existe dança se não houver primeiro o corpo [...] o despertar sensorial ampliará o sentido cinestésico, resultando em uma presença: o estar presente aqui e agora”.

Figura 01: Crianças nas propostas em dança na EMEI, agosto de 2017.



Fonte: Arquivo da pesquisa

Depois, as crianças ficaram em pé e a proposta era tocar em uma das articulações do corpo do/a colega que fazia o movimento criando poses. Uma das crianças estava distraída fazendo outra coisa fora da proposta e a professora disse para ela ficar sentada por um tempo, como forma de punição, ainda recorrente nos contextos de Educação Infantil, que se dá sobre os corpos das crianças em forma de contenção e

de silenciamento. Os corpos dóceis, passivos e submissos das crianças parecem ser considerados os mais apropriados e aceitos pelas/os adultas/os.

A própria estrutura arquitetônica da instituição direciona qual é o tipo de corpo aceitável, ou seja, aquele que permanece sentado em cadeiras, que faz fila para subir e descer as escadas segurando no corrimão, que é proibido de se pendurar nas grades que estão no parque, que se mantenha o mais quieto possível no refeitório, que não corra pelos corredores ao ir até o banheiro e que não corra muito no parque para não se machucar.

Em outro momento, a proposta era que as crianças dançassem como robôs, fazendo movimentos das articulações exploradas nos corpos. As crianças foram muito além dos movimentos que haviam descoberto na exploração das articulações, algumas dançaram deitadas, com os quatro apoios no chão, enquanto outras observaram ainda um pouco retraídas.

Figura 02 – Crianças nas propostas em dança na EMEI, agosto de 2017.



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Em outro dia, a proposta foi a de experimentar as tensões das musculaturas dos corpos utilizando elásticos largos, com mais ou menos 2 metros de comprimento, unidos pelas pontas. Primeiro as crianças exploraram individualmente, deitadas e em pé faziam movimentos com o uso do elástico como na Figura 03. Depois, realizaram a movimentação em duplas compondo várias danças.

Durante as danças em duplas com o uso do elástico as crianças foram compondo seus próprios movimentos e criando suas coreografias. Na Figura 04 podemos ver as crianças brincando de trezinho, deslocando-se rapidamente pela sala, ressignificando a proposta inicial e criando outras. Essa dança reinventada revelava o quanto ela pode ser um “[...] discurso pronunciador do mundo pelo corpo e do quanto pode se aproximar da noção de uma linguagem significativa com valores e sentidos culturais do seu contexto específico” (VILELA, 2013, p. 20).

Figura 03 – Crianças nas propostas em dança na EMEI outubro de 2017.



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Figura 04 – Crianças nas propostas em dança na EMEI, outubro de 2017.



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Ao término da proposta, perguntou-se às crianças se haviam gostado, ao que responderam sim, seguido da nova pergunta sobre o que elas dançavam em casa. Uma das crianças respondeu: - *Eu sei dançar a dança do Wolverine e a do Homem Aranha*¹. Outras afirmaram que também sabiam essas danças e começaram a dançar

¹Personagens fictícios norte-americanos de ação e superpoderes, amplamente presentes na cultura de massa para crianças, jovens e adultos/as no Brasil.

como se estivessem lutando, mexendo todo o corpo com movimentos de luta, uma luta dançante. De acordo com Laban (1978 e 1990), na escola não se deve procurar a perfeição ou a execução de danças sensacionais, mas a possibilidade de conhecimento que a atividade criativa da dança traz às crianças.

Essas diferentes danças compostas pelas crianças eram manifestadas concomitantemente com gargalhadas, suspiros de surpresa, sorrisos e brilho nos olhos. O espaço da sala era preenchido e ocupado com diferentes tipos de movimentos, sons e gestos: arrastar, pendurar, subir nas cadeiras, engatinhar, pular, arrastar, correr, gritar, falar, sorrir. Elas procuravam mostrar o que sabiam fazer com seus corpos: - *Professora, olha o que eu sei fazer?*

Essa fala refere-se a uma das crianças, mostrando que sabia fazer “estrelinha”, um movimento de apoiar as duas mãos no chão e lançar as pernas para o alto, num giro, com o corpo de lado ou de frente e voltar à posição inicial de pé. Logo em seguida, outras crianças também queriam mostrar outros movimentos: cambalhota, saltos, giros, entre tantos outros. Tratava-se, portanto de uma dança que respeitava as especificidades dos movimentos de cada uma das crianças, estimulando-as a buscar e investigar os seus próprios movimentos. “A dança é revelada à criança a partir de suas explorações corporais, no processo de descobrir o próprio corpo e suas possibilidades de movimento” (MILLER, 2012, p. 85), “[...] enxergando em cada criança um corpo que sinaliza a cultura, mergulhado nela” (MACHADO, 2010, p. 125).

Aquino (2015) propõe um lugar da infância como possibilidade, potência, da não fala e da fala que se inaugura, da criação e tempo de experiência para as crianças, professoras, demais profissionais e famílias da Educação Infantil: “[...] espaço de diáspora nos exige tensionar, suspeitar e suspender as verdades, as definições, as nomeações. Sem língua buscar a infância como ruptura, (re) criação” (AQUINO, 2015, p. 103).

Percebeu-se, ao longo do trabalho desenvolvido com as crianças e em outros momentos da jornada educativa na EMEI, que seus corpos estavam constantemente comunicando algo, como quando saíam das salas para o banheiro saltando, andando e girando, pulando, engatinhando, apostando corrida com as/os parceiras/os, dando estrelas, gritando, andando de costas, de lado. Quando as professoras percebiam esses movimentos considerados inadequados e perigosos repreendiam as crianças.

O impedimento do movimento era visto como uma forma de punição por um comportamento de movimento que fosse considerado inadequado no espaço da EMEI. Algumas vezes, as crianças eram orientadas a ficarem sentadas quando

transgrediam às regras pré-estabelecidas. Presenciou-se diversos momentos em que as crianças subiam em uma bancada que havia na sala e pulavam no chão. Percebe-se a necessidade constante das crianças de se movimentarem, mas esses movimentos, infelizmente, não eram considerados importantes pela maioria das/os adultas/os.

Constatou-se que, “[...] apesar de toda a coerção as crianças resistem aos modelos que as/os adultas/os impõem nas instituições, encontrando entre uma brecha e outra a possibilidade de resistência” (FARIA, 2007, p. 97). A mesma autora também reflete que os espaços externos e internos das instituições de Educação Infantil, “[...] mesmo sendo seguros não precisam ser ultraprotetores”, ou seja, “[...] em nome da segurança não devem impedir experiências que favoreçam o autoconhecimento dos perigos e obstáculos que o ambiente proporciona” (FARIA, 2010, p. 79).

Muitas vezes, presenciou-se no parque da EMEI, algumas professoras proibindo as crianças de pendurarem-se de ponta cabeça na grade do escorregador (que foi retirado por ser considerado alto demais para elas), de ficarem em pé no balanço, de subirem nas grades que cercam o espaço, de subirem na grade e no escorregar pelo poste de luz, de girarem nos balanços, de correrem muito. O parque em questão possuía alguns balanços, duas casas de Tarzan² com escorregador, três gangorras e um tanque de areia. O gira-gira também foi retirado, pois estava quebrado. Não sobraram, portanto, brinquedos que permitissem desafios maiores às crianças, tais como escalar, pendurar, girar, saltar, subir, pular.

Todavia, as crianças mostravam através de seus corpos e movimentos a necessidade de ambientes mais desafiadores. Ao invés de proibir movimentos e brincadeiras considerados perigosos, “[...] poderemos aprender juntos, adultos e crianças, como se aventurar no perigo sem machucar-se” (FARIA, 2010, p. 79).

² Personagem criada por Edgar R. Burroughs, em 1912, sobre um filho de aristocratas ingleses que, após tornar-se órfão, passa a viver na selva africana com macacos e outros animais, desenvolvendo habilidades corporais como escalar, pular, saltar, balançar e defender com bravura seu território. Assim como outras marcas da invasão sócio cultural estadunidense no Brasil e na EMEI pesquisada, a intensa apropriação das crianças pelo brinquedo também revela sua identificação com as potentes possibilidades corporais expandidas de Tarzan.

Figura 05 - Menina correndo no corredor para o banheiro da EMEI, novembro de 2017.



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Durante as propostas de criação em dança uma das crianças perguntou: “Professora, existe índio de verdade?”. Partindo do entendimento de que a docência deve ser partir da escuta das crianças e ser previamente organizada na intenção de evitar o improvisado, mas de permitir o imprevisto: “Levando em consideração o direito das crianças de serem ouvidas e a observação constante das suas necessidades” (BUFALO, 1999, p. 120), iniciou-se novas investigações com as crianças sobre as culturas e danças indígenas. Foi escolhida a dança da onça, da etnia Bororo, do Mato Grosso do Sul e um conto guarani sobre o “Roubo do Fogo” (MUNDURUKU, 2005), apresentação de músicas e de instrumentos musicais de diferentes etnias, com rodas de conversas com as crianças sobre a diversidade sociocultural dos povos indígenas.

Na Figura 06 pode-se observar as crianças fazendo os movimentos e as batidas com os pés no chão.

Figura 06 – Proposta em dança com as crianças na EMEI, novembro de 2017.



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Para iniciar a proposta com a cultura indígena foi apresentado o vídeo “Toré das crianças Kiriri Xocó AL”³, com crianças da etnia Kiriri Xocó preparando-se para uma dança, pintando seus corpos e vestindo seus adereços. O Toré é uma dança presente nas manifestações culturais de diversos povos indígenas que vivem na região do Nordeste do Brasil. Um ritual que une dança, religião, luta, performance e brincadeira.

A mesma música presente no vídeo foi ouvida depois pelas crianças que dançaram e se manifestavam através de sorrisos, gestos, gritos, risadas e cantos, buscando inicialmente reproduzir os movimentos da dança observada, mas depois criando, cada qual, movimentações ao seu modo. A liberdade e escolha dos movimentos das crianças junto a com outras crianças e professoras promove o “[...] desenvolvimento da consciência grupal e possibilita à criança criar novas estratégias do corpo em relação” (MILLER, 2012, p. 86).

No início deste projeto, uma das crianças contou orgulhosa que descobrira que sua bisavó era indígena: - *Professora, a minha mãe me disse que minha bisavó era índia!* Essa constatação da criança de suas origens, reveladas pela mãe, mostra o quanto “[...] a experiência sensível contribui para o movimento contra-hegemônico para se desfamiliarizar de padrões impostos nas práticas colonizadoras” (AQUINO, 2015, p. 103), e para o reconhecimento de sua própria identidade cultural.

Seria sobre esta experiência sensível que Buss-Simão (2016) aponta quando apresenta os Campos de Experiências na proposta da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, com destaque aos corpos e seus contornos, especificidades, sensorialidades, expressões e movimentos, concebendo os corpos como heranças biológicas, culturais, sociais e históricas indissociáveis, suas inserções e reverberações nas ações educativas da Educação Infantil?

Após uma proposta de criação em dança com as crianças e uma breve conversa, foi disponibilizado lápis de cor, canetinhas, giz de cera e papel, solicitando que elas fizessem o registro em forma de desenho do que mais tinham gostado da proposta. Elas desenharam no chão e na posição em que consideravam mais adequada: sentadas, em pé, com as pernas cruzadas, deitadas de bruços, deitadas de lado etc. Como não havia mesas e cadeiras na sala, elas tinham que buscar outras posições para a realização do desenho.

Os desenhos realizados por elas revelam muito do que foi desenvolvido na proposta em dança. Percebeu-se a dança em grupo, individual, em contato com o

³ Vídeo disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=r7oQZ4qHuKM>>. Acesso em: 24 out. 2017.

corpo do colega, investigando suas articulações, o momento da roda, os diferentes movimentos corporais, a dança em duplas e alguns deles foram assinados pelas próprias crianças.

Procurou-se não intervir no desenho das crianças inserindo legendas. A ideia é fazer a leitura do que os desenhos comunicam, pois “[...] permitem aos adultos colocarem-se no plano das crianças, vendo o mundo com seus olhos [...]” (GOBBI, 2011, p. 23). A autora afirma o desenho das crianças como documento reconhecendo-o como uma importante criação, sem empobrecê-la. Entretanto, lê-los somente como fonte documental não é o bastante devido a sua característica complexa.

Essa complexidade refere-se às instâncias diversas que os desenhos das crianças propõem e vai depender do contexto social, histórico, cultural e econômico em que elas estão inseridas. O cuidado em não “[...] significar significações que o desenho não tem” (KOSSOVITCH, 1993, p. 65 *apud* GOBBI, 2011, p. 27) foi uma preocupação em relação ao olhar, ver e fruir os desenhos das crianças.

Na Figura 07, abaixo, pode-se perceber vários elementos da dança no desenho da criança que representou um momento em que o grupo de sua sala dançava de mãos dadas em pares, em grupos e individualmente. Três das pessoas representadas por ela estão em tamanho maior que as demais. Alguns movimentos e expressões corporais e faciais também podem ser notados. Na parte inferior do desenho a criança deixou sua assinatura.

Figura 07 - Desenho de uma das crianças da EMEI, agosto de 2017.



Fonte: Arquivo da pesquisa.

A leveza de movimento e expressão também pode ser notada na Figura 08. Os cabelos esvoaçantes das bailarinas, os pés e braços saltitantes representam o olhar

atento que a criança teve em relação aos movimentos de todo o corpo durante a dança.

Figura 08 - Desenho de uma das crianças da EMEI, agosto de 2017.



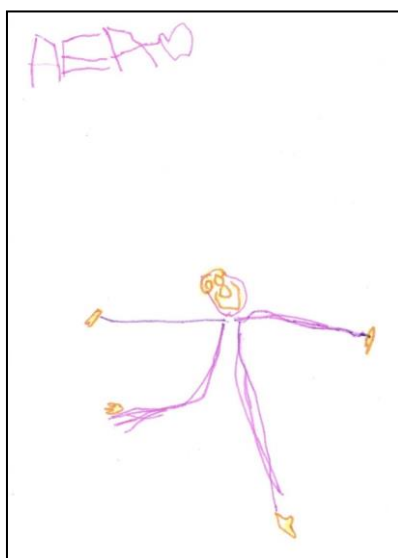
Fonte: Arquivo da pesquisa.

Na Figura 09, percebe-se no desenho uma semelhança com passos da dança clássica. Observou-se, durante a atividade de dança, que algumas crianças traziam em seus movimentos algumas características culturais das danças presentes em seu cotidiano. A criança que fez esse desenho relatou que sabia dançar balé e mostrava os passos que já sabia fazer. É preciso lembrar que, “[...] as crianças estão contaminadas de sociedade, de cultura, de relações político-sociais. [...] são corpos únicos, mas sociais” (MARQUES, 2014, p. 91).

De acordo com Vigarello (2003, p. 22), existem diversas maneiras de se referir ao corpo, de habitá-lo, de representá-lo e de lhe dar forma. Segundo o autor, um olhar mais profundo pode revelar “[...] como a diversidade dos territórios do corpo é abundante no seio de cada cultura e de cada época”. Nesse sentido, “[...] as danças que chegam aos corpos das crianças prontas e pré-determinadas não deixam espaço para que criem, brinquem, joguem com seus corpos [...]” (MARQUES, 2014, p. 90).

Segundo (XAVIER, 2007, 2014) é importante criar um espaço invisível para que se possa ler a movimentação das crianças, pois assim pode-se ter pistas de sua história pessoal e cultural, identificadas por meio de seus movimentos e pré-movimentos. Além disso, ressalta a importância de entendermos que as crianças podem compreender e sentir seus corpos e movimentações de formas criativas e, ao mesmo tempo, criar e compor suas danças. Cabe às professoras apresentar a dança às crianças de forma que não se limite à cópia de movimentos, mas sim, um trabalho de reflexão sobre o que e como se faz.

Figura 09 - Desenho de uma das crianças da EMEI, agosto de 2017.



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Na Figura 10, observou-se o enquadramento de uma cena destacada pela criança, representando a dança com seu par de mãos dadas e se olhando. A margem colocada pela criança também está sendo ultrapassada pelo próprio desenho. O trabalho de dança para/com as crianças “deve permitir escolhas, olhares e atitudes diferentes para os corpos, para os outros, para o mundo (MARQUES, 2014, p. 92).

Figura 10 - Desenho de uma das crianças da EMEI, agosto de 2017.



Fonte: Arquivo da pesquisa.

A intenção ao descrever os desenhos é a busca pelo reconhecimento e a valorização das produções das crianças, enxergando-as não como algo que serão, mas considerando-as completas no seu momento presente e incompletas no decorrer de suas vidas, assim como ocorre com todos os seres humanos.

Notou-se em todos os desenhos que, apesar de as crianças estarem em um ambiente escolarizado em que precisavam ter comportamentos rígidos e padronizados, como por exemplo, formarem filas para circulação entre os espaços da EMEI, realizarem as mesmas atividades todas ao mesmo tempo, independente do interesse, terem permissão para correr ou brincar livremente somente em horários pré-determinados, entre outras regras impostas, elas procuraram representar nos seus desenhos “[...] brechas de resistência aos padrões que lhes são impostos” (GOBBI, 2011, p. 72.). A alegria e o movimento presentes em seus desenhos confirmam a resistência frente à ordem e disciplina presentes na instituição e comunicam o quanto apreciaram as propostas dançantes.

As propostas em dança foram expostas na 2ª Mostra Cultural da EMEI, no encerramento do ano letivo, com organização da apresentação dos trabalhos desenvolvidos junto às crianças, com as fotos (e legendas) que foram realizadas no decorrer do semestre. Antes de organizar a exposição, todavia, as fotos foram apresentadas às crianças para que pudessem ver suas performances. A reação delas ao se verem foi de grande euforia e entusiasmo: - *Olha você aqui!* - *Você ficou engraçada!* - *Cadê eu?* - *Eu lembro desse dia!* - *Aqui a gente estava brincando de carrinho* - *Olha, aqui a gente brincando de índio!* - *Olha eu com o chocalho!*

A preocupação em apresentar as fotografias para apreciação das crianças antes da exposição, como nas Figuras 11 e 12, pretendeu respeitá-las e considerá-las como protagonistas das imagens e de suas danças, pois elas: “Devem ser vistas como ativas na construção e determinação de suas próprias vidas sociais, da vida de todos aqueles ao seu redor na sociedade em que elas vivem” (MÜLLER, 2006, p. 557).

Figuras 11 e 12 - Observação das fotografias pelas crianças da EMEI, novembro de 2017.



Fontes: Arquivos da pesquisa.

3. ALGUMAS REFLEXÕES

O percurso trilhado permitiu constatar que a participação das crianças na pesquisa e nas propostas dançantes possibilitaram a elas e às adultas envolvidas experiências de movimento de forma investigativa e criativa. Além disso, desenvolveu a consciência das estruturas do corpo e do movimento, incentivando a criação, a pesquisa individual e coletiva dos movimentos, a improvisação através dos jogos e dinâmicas que eram construídos junto com as crianças.

Observou-se que um ambiente composto por contextos sensíveis e criativos, com tempos e espaços favoráveis à criação e troca entre as crianças e professoras contribuía para que as crianças pudessem expressar seus modos de ser e de estar no mundo como ativas, participativas e transformadoras - favorecendo a “[...] construção de uma pedagogia capaz de formar o cidadão de pouca idade centradas em ações integradoras do ser, tais como o brincar e as manifestações artísticas, ações humanas onde o sentir, pensar e fazer podem não estar dissociados [...]” (RICHTER; SILVA; FARIA, 2017, p. 248).

Do ponto de vista da dança, o improviso revelou-se fundamental diante da importância de se considerar o improviso da educação, como lembra Bufalo (1997), as/os professoras/es “[...] devem pensar na sua prática educativa previamente organizada e sistematizada, para evitar o improviso, mas permitir o imprevisto, possibilitando que os pequenos se tornem crianças e vivam a infância” (BUFALO, 1999, p. 120).

A pesquisa revelou a importância das parcerias docentes na Educação Infantil e na pesquisa com crianças, uma vez que elas mostraram que são parceiras das professoras que dançam. As vivências com as crianças e a professora de dança da Creche/Pré-Escola da USP (PRADO; GOETTEMS, 2019) e a troca de experiências com a professora e as crianças da EMEI de São Paulo/SP, centro deste artigo, permitiram a subversão do tempo linear e a desescolarização dos espaços.

Isso revela que é possível construir novos referenciais às políticas públicas para a Educação Infantil, para além da realidade opressora, provocando estética e poeticamente as práticas pedagógicas e a reflexão sobre as contradições, imposições de regras, insalubridade dos espaços e as várias formas de violência. Ao mesmo tempo, abrindo territórios para as expressividades e corporalidades (MACHADO, 2010), na construção de novos caminhos de infância, educação e arte.

Estes territórios, por sua vez, constituem-se fundamentalmente por meio das parcerias, não só dentro das escolas, mas também fora delas, com a comunidade, com as famílias. E as crianças? As crianças já estão no lugar delas, prontas e preparadas para dançar e subverter os tempos e espaços lineares e impostos. Elas brincam quando dançam e dançam quando brincam (SILVA; PRADO, 2020).

As propostas de brincadeiras dançantes com as crianças da EMEI, introduzidas na pesquisa tiveram continuidade no ano seguinte (2018), desencadeando novas transformações nos tempos, espaços e nas relações entre as crianças, professoras, gestoras e demais funcionárias/os. Algumas das crianças que haviam participado das propostas em dança no ano anterior, perguntavam se iriam dançar novamente a dança indígena.

Essa pergunta das crianças evidenciou que, das muitas propostas brincantes realizadas, a que trouxe os povos e comunidades indígenas, suas diferentes culturas, brincadeiras, músicas, danças, culinárias, entre tantas outras descobertas, foi a mais marcante para elas. O interesse das crianças possibilitou que uma das professoras, que havia participado das propostas dançantes, também retomasse e ampliasse as propostas sobre as culturas indígenas, envolvendo outras professoras e multiplicando, assim, a realização dos desejos, curiosidades e participação das crianças.

As análises dos desenhos realizados pelas crianças mostram que, mais do que serem cópias do real, podem servir como “[...] fontes para reflexão e até mesmo transformação do contexto social, histórico e cultural vivido” (GOBBI, 2012, p. 141), revelando formas de resistência aos padrões de comportamento que lhes são exigidos dentro da instituição. Os gestos, as falas, as risadas das crianças durante a

composição de seus desenhos mostraram o quanto elas estavam imersas e de corpos inteiros na proposta.

A pesquisa revelou ainda que as crianças, junto a seus pares, resistem entre uma brecha e outra aos modelos impostos pelas/os adultas/os. Isso foi percebido em vários momentos da jornada educativa, seja pedindo para irem ao banheiro para poder correr, pular e saltar pelos corredores, ou subindo nas grades do parque, enquanto a professora não estava olhando, arrastando-se no chão embaixo das carteiras da sala de convivência, pulando da bancada, subindo nas mesas, entre outras formas de resistência ao impedimento do movimento.

Essas transgressões manifestadas pelas crianças refletem o quanto elas precisam ser vistas, ouvidas e reconhecidas como produtoras de culturas, capazes de criar, imaginar, inventar, representar e brincar com seus corpos, desde o nascimento (PRADO, 1999). Os espaços da Educação Infantil, nesse sentido, exigem tempos e espaços que respeitem as manifestações presentes nos corpos das crianças, o que revela a necessidade de uma “[...] nova Pedagogia da Educação Infantil fundamentada nas artes e nas experiências do corpo, buscando promover a descolonização dos corpos e dos movimentos das crianças e das/os professoras/es” (GOETTEMS, 2019, p.138).

Desta forma, pode-se pensar em uma educação para as meninas e meninos de 0 a 5 anos e 11 meses, em que a escolarização precoce, associada ao encadeamento de tempos e espaços lineares, seja repensada com base na centralidade das dimensões dos corpos, movimentos e gestualidades, das linguagens expressivas e performáticas de crianças e professoras/es, a favor da participação das crianças em um (muitos) tempo e espaço artístico, presente, de infância, de pesquisa e de docência que dançam.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos. **Educ. Soc.**, CEDES, Campinas, SP, v. 35, n. 127, p. 461-474, 2014.

AQUINO, L. Educação da infância e pedagogias descolonizadoras: reflexões a partir do debate sobre identidades. In: FARIA, A. L.; BARREIRO, A.; MACEDO, E. E.; SANTIAGO, F.; SANTOS, S. E. (orgs.). **Infâncias e pós-colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras**. Campinas, SP: Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil, ALB, 2015, p. 95-105.

BRASIL. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, DF: MEC, SEB, 1995 e 2009.

BRITTO, L. P. Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil. In: FARIA, A. L.; MELLO, S. A. (orgs.). **O mundo da Escrita no universo da pequena infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

BUFALO, J. P. A linguagem pele-pele e sua importância na Educação Infantil. In: **Creche**: lugar de criança, lugar de infância. Dissertação de mestrado, FE-UNICAMP, Campinas, SP, 1997, p. 69-81.

BUFALO, J. O imprevisto previsto. **Pro-Posições**. FE-UNICAMP, Campinas, SP, v. 10, n. 1 (28), p. 119-131, mar., 1999.

BUSS-SIMÃO, M. Experiências sensoriais, expressivas, corporais e de movimento nos campos de experiências da Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil. **Debates em Educação**. Maceió, AL, v. 8, n. 16, p. 184-207, jul./dez. 2016.

DASCAI, M.; BORGES, N. J. De que trata a lingüística, afinal? In: **Histoire Épistémologie Langage**, tome 13, fascicule 1, Épistémologie de la linguistique, sous la direction de Marc Dominicy, p. 13-50, 1991.

FARIA, A. L. O Espaço físico como um dos elementos fundamentais para a pedagogia da educação Infantil. In: FARIA, A. L.; PALHARES, M. S. (orgs.). **Educação Infantil Pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas, SP: Autores Associados, 1999, p. 67-90.

FARIA, A. L. **O coletivo infantil em creches e pré-escolas**: falares e saberes. São Paulo: Cortez, 2007.

FOUCAULT, M. Os corpos dóceis. In: **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984, p. 125-152.

GOBBI, M. **Múltiplas linguagens de meninos meninas no cotidiano da educação infantil**. MEC, Brasília, DF, ago., 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6678-multiplaslinguagens&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 jul. 2019.

GOBBI, M. Usos sociais das fotografias em espaços escolares destinados à primeira infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP: CEDES, v. 32, n. 117, p. 1213-1232, out./dez., 2011.

GOBBI, M. Desenhos e fotografias: marcas sociais de infâncias. **Educar em Revista**, Curitiba, PR: Editora UFPR, n. 43, p. 135-147, jan./mar., 2012.

GOETTEMS, M. B. **O tempo da infância que dança**: um estudo sobre as relações entre dança e subversão do tempo linear da Educação Infantil. Dissertação de Mestrado. FEUSP, São Paulo, 2019.

GOETTEMS, M. B.; PRADO, P. D. Educação Infantil, Dança e Teatro na formação em Pedagogia: caminhos possíveis para experiências corporais e artísticas. In: PRADO, P. D.; SOUZA, C. W. (orgs.). **Educação Infantil, Diversidade e Arte**. São Paulo: Editora Laços, 2017, p. 137-157.

GUATTARI, F. **Revolução molecular**: pulsações políticas do desejo. São Paulo: Brasiliense, 1977.

LABAN, R. **O Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

LABAN, R. **Dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986, p.11-24.

MACHADO, M. M. A Criança é Performer. **Educação e Realidade**, FAGED-UFRGS, Porto Alegre, RS, v. 35, n. 2, p.115-137, mai./ago., 2010.

MARQUES, I. O artista/docente: ou o que a arte pode aprender com a educação. **Ouvirouer**. Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Artes, Uberlândia, MG, v. 10, n. 2, p. 230-239, jul./dez., 2014.

MELLO, S. Ensinar e aprender a linguagem escrita na perspectiva Histórico-Cultural. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v.10, n.20, p.329-343, jul./dez., 2010.

MILLER, J. **Qual é o corpo que dança?**: dança e educação somática para adultos e crianças. São Paulo: Summus, 2012.

MILLER, J. **A escuta do corpo**: sistematização da Técnica Klauss Vianna. São Paulo: Summus, 2016.

MÜLLER, F. Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP: CEDES, v. 27, n. 95, p. 553-573, mai./ago., 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 17 maio 2019.

MUNDIM, A. C. **Dramaturgia, corpo e processos de formação em dança na contemporaneidade**. Salvador, BA, v. 3, n. 1, p. 49-60, jan./jul., 2014. Disponível em: www.portalseer.ufba.br/index.php/revistadanca/article/download/.../9314. Acesso em: 18 ago. 2019.

MUNDURUKU, D. **Contos Indígenas Brasileiros**. São Paulo: Global, 2005.

OLIVEIRA, R. C. **O trabalho do antropólogo**. Brasília, DF: Paralelo 15; São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

PRADO, P. D. As crianças pequeninas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. **Pro-Posições**. FE-UNICAMP, Campinas, SP, n.28, p. 110-118, 1999.

PRADO, P. D. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e Educação Infantil. In: FARIA, A. L.; DEMARTINI, Z. B.; PRADO, P. D. (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. 3ª ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2009, p. 93-111.

PRADO, P. D. “Agora ele é meu amigo”: pesquisa com crianças, relações de idade, educação e culturas infantis. In: MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. (orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 107-128.

PRADO, P. D.; GOETTEMS, M. B. Educação Infantil: tempos e espaços para danças e infâncias. **Revista Chilena de Pedagogia**. Santiago, CL, v. 1(1), p. 36-53, mar., 2019.

PRADO, P. D.; SOUZA, C. W. (orgs.). **Educação Infantil, Diversidade e Arte**. São Paulo: Editora Laços, 2017.

RICHTER, S. R.; SILVA, A.; FARIA, A. L. Educação encontra a Arte: Apontamentos Político-Pedagógicos sobre Direitos e Pequena Infância. **Zero-a-Seis**, UFSC, Florianópolis, SC, v. 19, n. 36, p. 235-251, jul./dez., 2017.

SILVA, A. F.; PRADO, P. D. Que danças criam as crianças? Arte e corporalidade na educação das infâncias. In: SOUSA, I. C. (org.). **Educação Infantil**: comprometimento com a formação global da criança. Ponta Grossa, PR: Atena, p. 96-105, 2020.

VIGARELLO, G. A história e os modelos do corpo. **Pro-Posições**, FE-UNICAMP, Campinas, SP, v. 14, n.2 (41), p. 21-29, mai./ago., 2003.

VILELA, L. **Uma vida em dança**. São Paulo: Annablume, 2013.

XAVIER, U. **Mapas para dançar em muitos lugares**. São Paulo: Patuá, 2014.

XAVIER, U. Que dança é essa? In: LENGOS, G. (org.). **Põe o dedo aqui**: reflexões sobre dança contemporânea para crianças. São Paulo: Terceira Margem, 2007, p. 54-65.