

Patrícia Gomes Pereira\*

Ligia Maria Motta Lima Leão de Aquino\*\*

Maria Inês Galvão Souza \*\*\*

## *A*potência do encontro da dança com crianças na educação infantil

*The power of dance meeting children in early childhood education*

## RESUMO

O artigo promove discussão sobre a potência do encontro da dança com crianças na Educação Infantil, com foco na escuta dos corpos crianças. O campo empírico tomou as práticas artístico-pedagógicas desenvolvidas no projeto “Criando danças com crianças na Educação Infantil” realizado em uma escola de Educação Infantil Universitária, entre 2017 e 2018, buscando compreender modos de criar e fazer danças com as crianças. Entrelaçamos os campos da dança e da educação, tendo como questão norteadora: que compreensão de dança vai ao encontro do sentido e significado da Educação Infantil? Primeiramente, apresentamos como enxergamos os corpos crianças e a compreensão de infância nesse estudo. Depois refletimos sobre a Educação Infantil, como palco favorável e de direito das crianças vivenciarem experiências dançantes comprometidas com uma formação sensível, criativa e emancipadora. Por fim, afirmamos a potência do encontro da dança com crianças quando respeitamos seus saberes, seus interesses, necessidades e que temos muito a aprender com elas. Defendemos uma prática artístico-pedagógica pautada em ações que envolvam dançar juntos, aprender juntos, elaborar juntos, se afetar juntos, criar juntos, corpos crianças e corpos adultos em interação e diálogo respeitoso e amoroso conectados pela experiência poética do movimento gerando a descoberta de novos processos criativos.

**Palavras-chave:** Dança; Infância; Corpos crianças; Educação Infantil; Processos criativos.

## ABSTRACT

This article discusses the power of the encounter between dance with children in early childhood education, with a focus on listening to child bodies. The empirical field adopted the artistic-pedagogical practices developed in the project “Creating dances with children in early childhood education”, carried out in the context of a university early childhood education school, between 2017 and 2018. The project sought to understand ways of creating and performing dances with children. We intertwine the fields of dance and education, with the guiding question: What understanding of dance meets the meaning and significance of Early Childhood Education? Initially it is presented and discussed how children's bodies are seen and the understanding of childhood that guides this study. Then it is proposed a reflection on early childhood education, as a favorable and rightful stage for children to participate in dancing experiences committed to a sensitive, creative and emancipatory formation. Finally, we affirm the power of the encounter between dance and children, when we respect their knowledge, their interests, needs and how we have a lot to learn from them. We defend an artistic-pedagogical practice based on actions that involve dancing together, learning together, elaborating together, affecting each other, creating together, children's bodies and adult bodies in interaction and respectful and loving dialogue, connected by the poetic experience of movement, generating the discovery of new creative processes.

**Keywords:** Dance; Childhood; Child bodies; Early Childhood Education; Creative processes.

## INTRODUÇÃO

É um sonho que o chão da escola seja palco para as infâncias dançarem. Neste artigo trazemos a realidade de uma escola de Educação Infantil em que as crianças tiveram a oportunidade de vivenciar experiências dançantes, comprometidas com uma formação integral da criança e desenvolvimento desta linguagem no contexto escolar. Nossa interesse é que a dança possa ser uma realidade não só em algumas escolas, mas em cada escola nas diferentes regiões do nosso Brasil.

Acreditamos que defender o espaço da escola como palco para as infâncias dançarem implica um olhar expandido para a dança na escola, bem como valorizar os saberes das crianças e defender seus direitos pelo acesso à arte desde tenra idade.

Nesse sentido, interessa pensar em uma dança que vai ao encontro da curiosidade corporal da criança e do seu desejo de expansão do movimento. Compreendemos que a dança tem muito a contribuir com a formação das crianças na Educação Infantil, quando especialmente, faz aparecer cada corpo criança como é e deseja ser, respeitando e valorizando suas singularidades e diversidades, bem como no que ela traz de potência na sua relação corpo-movimento-espço, percebendo e dando visibilidade aos seus sonhos e suas inquietações.

Parece-nos repetitivo, mas é preciso sempre lembrar que desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, número 9.394, de 1996, se estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de artes na escola. No entanto não existia uma definição e exigência legal das linguagens que constituiriam o ensino das artes. Isso só veio acontecer com a Lei 13.278 de 2016, no contexto de muitas lutas, que altera o 6º parágrafo do art. 26 da primeira lei enunciada. Na nova redação, se estabelece que a dança, o teatro, a música e as artes visuais, são as linguagens artísticas a fazerem parte do componente curricular na Educação Básica. Mesmo assim, a garantia das diferentes linguagens na escola não se

efetivou, temos ainda muito a caminhar para esse reconhecimento e mudança do estado atual do ensino da arte na escola.

Neste artigo, primeiramente apresentamos e discutimos como percebemos os corpos crianças e a compreensão de infância que norteia esse estudo. Depois refletimos sobre a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, como palco favorável e de direito para as crianças vivenciarem experiências dançantes comprometidas com uma formação sensível, criativa e emancipadora. Foi a partir das práticas artístico-pedagógicas desenvolvidas no projeto “Criando danças com crianças na Educação Infantil” que essas reflexões foram desenvolvidas. Finalizamos afirmando a potência do encontro da dança com crianças e que temos muito a aprender com elas, em especial sobre sua relação com o movimento em dimensão poética, quando privilegiamos uma escuta sensível entre adultos e crianças nas práticas artístico-pedagógicas.

## CORPOS CRIANÇAS

Corpos falantes

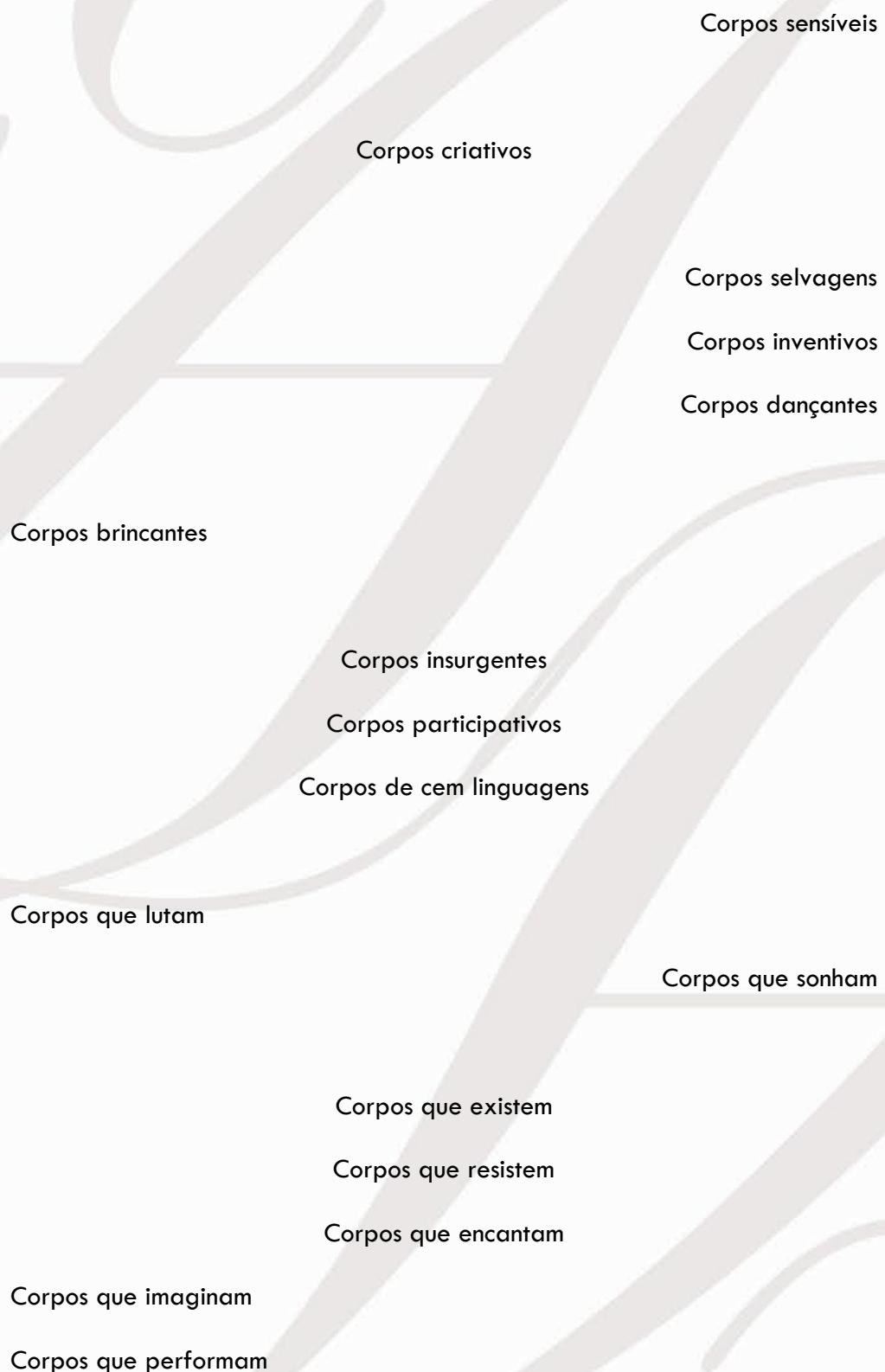
Corpos ativos

Corpos lúdicos

Corpos cênicos

Corpos diversos

Corpos curiosos



Mas há olhares que enxergam

Corpos passivos

Corpos que não falam

Corpos frágeis

Corpos que nada sabem

Corpos dependentes

Corpos que só imitam

Corpos imaturos

Outros fingem não ver

Corpos famintos

Corpos oprimidos

Corpos explorados

Corpos mercadorias

Corpos precarizados

Corpos abandonados

Corpos que sobrevivem

Corpos...

Corpos...

Corpos...

emparedados, controlados, domesticados

corpos...corpos...corpos...corpos...corpos...corpos...corpos...corpos...corpos...

Corpos crianças

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

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

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

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

É preciso reconhecer as maneiras próprias das crianças se expressarem e se comunicarem no/com o mundo, o que se dá por múltiplas linguagens. São produtoras de cultura – as culturas da infância (Rinaldi, 2016; Sarmento 2005; Brasil, 2009). As culturas da infância envolvem um conjunto de ações, saberes, comportamentos e valores das crianças gerados na relação entre seus pares, inter e intrageracional, mas também da relação que as crianças estabelecem com os adultos, nas instituições sociais de convívio entre ambos, como família, escola etc. No entanto, mesmo nas culturas infantis intrageracionais em que encontramos características comuns entre as crianças, podemos reconhecer diferenças e desigualdades, tendo em vista as marcas sociais que constituem cada sujeito criança que influenciam suas condições e experiências de vida (Sarmento, 2005; Arenhart, 2016).

Tal reconhecimento implica em considerar que as crianças têm capacidade de interpretar, simbolizar e comunicar suas percepções do mundo e fazem da sua maneira, entretanto de modo diferente dos adultos. Nessa conjuntura, somos convidados a ultrapassar uma perspectiva adultocêntrica, pautada numa relação de subalternização e passividade da criança frente ao adulto, que há muito tempo vem predominando e motivando a concepção de criança e infância, e influenciando, por conseguinte, as relações entre adultos e crianças em diferentes âmbitos e contextos sociais.

Sarmento (2009) aponta o princípio de negatividade, como princípio fundante da construção social da infância: “as crianças foram pensadas e reguladas, a partir da modernidade, tomando por base um conjunto de interdições e de prescrições que sucessivamente negam ações, capacidades ou poderes às crianças, com base na suposta incompetência das crianças” (p. 21). Sendo assim, as crianças carregaram e carregam uma imagem sempre do menos capaz, menos experiente, menos maturidade, em outras palavras, um corpo menor, frágil, dependente, inferior, em desenvolvimento para ser um adulto produtivo.

Na contramão desse pensamento, destacamos um olhar positivo e crítico para as crianças e a infância, a partir de autores que pensam e investigam as crianças como: atores sociais (Sarmento, 2008), pela capacidade de ação sobre sua própria socialização e sobre a construção de sua identidade; agentes sociais (Gomes; Aquino, 2019), por atuar e produzir mudanças nos espaços e tempos em que vivem, visto que, como também afirma Nascimento (2014, p. 5), “as crianças decidem, intervém e influenciam as relações sociais”; sujeitos de direitos, como estabelecido em documentos jurídicos de âmbito nacional e internacional<sup>1</sup>.

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

<sup>1</sup> Declaração dos Direitos da Infância (1959), Convenção dos Direitos da Criança (CDC, 1989), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990).

Somados a essas reflexões, sobre a noção de infância, trazemos como referência o Departamento de Estudos da Infância (DEDI) da UERJ, cujo seu grupo docente comprehende a infância numa perspectiva crítica, considerando dois eixos: “como uma experiência que é própria das crianças” e como “uma dimensão da experiência, força de recomeço impessoal que pode habitar os sujeitos de diversas idades” (Leite Filho, Gomes, Pereira, 2022, p. 225).

Ressaltamos que a infância vem sendo estudada por diversas áreas de conhecimento, constituindo-se como um campo interdisciplinar, quando da articulação das diferentes áreas. Nesta pesquisa, comprehendemos a arte/dança como campo de produção de conhecimento que se volta para o estudo das crianças e a infância, a partir da “concepção ético-política de irredutibilidade da escuta da criança: um conhecimento que leva em consideração seus saberes, seu pensar, sua história, seus modos de sentir e compreender o mundo social e cultural” (Leite Filho, Gomes e Pereira, 2022, p. 227). Lembramos que nosso foco de investigação é a experiência dos corpos crianças numa relação criadora e poética com o movimento, no âmbito de práticas artístico-pedagógicas na Educação Infantil, engendrando reflexões em dimensão social e política.

Nesse percurso, encontramos, principalmente em Walter Benjamin, referencial teórico-metodológico para aprofundar o olhar para as crianças e suas infâncias. Benjamin (2009), em seu texto “Experiência”, critica o adulto burguês e o pedagogo conservador, em virtude do modo como comprehendiam e se relacionavam com as crianças, estabelecendo uma relação de superioridade, na qual consideravam as crianças como sujeitos que nada sabiam sobre a vida, que viviam mergulhados no “êxtase infantil”. Já os adultos eram considerados sujeitos superiores, “os bem-intencionados, os esclarecidos” (Benjamin, 2009, p. 22), que lograram alcançar a vida séria. Dessa forma, davam-se ao direito de determinar como a criança e o jovem deviam agir e se comportar. Ou seja, o adulto burguês enxergava a criança como “pequeno

adulto” (Benjamin, 2009, p. 98), que precisava ser moldada e preparada para a vida futura, pois o presente não lhe cabia.

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

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

Transitar entre essas dimensões – o pequeno e o grande, o fragmento e a época, a experiência da infância e a experiência da vida – é a tônica presente em toda a filosofia benjaminiana e em torno dela é construída uma consistente metodologia de estudo que tomamos por referência. Há que ponderar que, para (BENJAMIN, 1984, 2005), os conceitos de “pequeno” e “grande” são desenhados e significados a partir de relações éticas, estéticas e epistemológicas. Expressam não apenas relações formais de grandeza, mas, sobretudo, relações de valor e poder. Assim, pequenos não são apenas os fragmentos e os detalhes supostamente banais do cotidiano; são também os sujeitos excluídos pelas políticas sociais ou pelos grandes sistemas explicativos. “Pequenos” são também as crianças – seja em termo de estatura física, seja em termos políticos – uma categoria social com pouca visibilidade e autonomia (p. 29,30).

Tal como Pereira (*op. cit.*), reconhecemos as crianças na sociedade contemporânea como “categoria social com pouca visibilidade e autonomia” e, neste estudo, segue-se reivindicando visibilidade e autonomia das crianças, compreendendo-as como sujeitos que devem ter seus direitos efetivados, dentre os quais ressaltamos o direito à educação e à cultura (Gomes; Aquino, 2019; Nascimento, 2014; Sarmento; Soares; Tomás, 2007).

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

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

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

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

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

Nesta perspectiva, entende-se que a criança não é um ser passivo e, mesmo em atividades como consumidora, há um processo de elaboração e

interpretação. Portanto, ela pode e deve viver experiências nas práticas artístico-pedagógicas dentro ou fora da escola que potencializem sua imaginação e sua capacidade criativa. A experiência criativa é de fundamental importância no processo formativo desde a primeira etapa da Educação Básica, pois, ao criar, atribuímos sentido e significado às nossas ações, à nossa vida, contribuindo para melhor entendimento de si, do outro e do contexto sociocultural em que estamos inseridos.

Em diálogo com o pensamento de Benjamin e de autores dos Estudos da infância, tendo como base a noção de criança como sujeito ativo, de direitos, agentes culturais e produtores de cultura, investigamos como a dança pode contribuir para esse entendimento e para formação do corpo criador, tendo como diretriz o modo como olhamos para os corpos crianças e as propostas que valorizam a criação e proposição de práticas corporais no sentido de uma educação emancipadora.

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

Vale destacar que, como ponto de partida, consideramos relevante um inventário sobre os corpos crianças, mas é observando a dinâmica do movimento corporal das crianças, a partir das propostas realizadas no encontro com elas, que vamos conhecendo e desvelando o que está oculto, bem como

criando possibilidades de ampliar as relações como vivem, percebem e imaginam seus corpos, as quais são reveladas pela oralidade, pela sua postura, pelos seus gestos, movimentos e relações com outras crianças, com os adultos, com os materiais, com o espaço ao redor.

Em diálogo com os estudos de Marques (2012, 2014), entendemos que a arte na escola pode criar espaços para cultivar o imaginário das crianças que se revela, repercute a/na forma como vive, percebe e imagina seu corpo, em ciclo constante de movimento, alimentando sonhos e desejos de mudança.

É desse modo que buscamos dialogar o campo da dança com o campo da infância e consideramos fundamental o princípio da irredutibilidade da escuta dos corpos crianças, como já descrito.

Não caminhamos no sentido de uma prescrição de uma proposta de dança na Educação Infantil, a partir do olhar exclusivo do adulto, pois ao considerarmos as crianças sujeitos de direitos, ativos e participativos, buscamos também considerar suas “vozes”<sup>2</sup> e o que aprendemos com elas nos encontros realizados na escola para refletir modos de pensar e praticar danças com as crianças.

### **“PROFESSORA CADÊ O CORAÇÃO?” O CHÃO DA ESCOLA COMO PALCO DE ENCONTRO DA DANÇA COM CRIANÇAS.**

Pisar o chão da escola, encontrar as crianças e com elas dançar foi o caminho trilhado por uma das autoras desta pesquisa. Neste estudo expõe-se o encontro da dança com crianças gerado a partir do projeto “Criando danças com crianças na Educação Infantil”, desenvolvido de 2017 a 2018, sob a coordenação de uma das autoras, com a participação de discentes da licenciatura em Dança da UFRJ, de crianças de 4 e 5 anos e de suas professoras regentes, uma parceria entre o Departamento de Arte Corporal (DAC) e a

<sup>2</sup> Para além da fala oral, nos referimos à expressão dos seus sentimentos e pensamentos manifestados por diferentes linguagens dando visibilidade a sua existência e resistência no mundo.

Educação Infantil da UFRJ. Vale registrar que essa unidade desde sua origem está associada a atividades de ensino, pesquisa e extensão em diversas áreas.

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

Entre os anos de 2017 e 2018, o projeto foi se reconfigurando de acordo com as ações, as discussões e as avaliações ao longo de seu desenvolvimento, pelo perfil dos integrantes do projeto, bem como pelo mergulho da coordenadora no campo da infância.

Os encontros dançantes com as crianças e suas professoras aconteciam uma vez por semana. Tais encontros eram planejados pela coordenadora com os estudantes das graduações em Dança da UFRJ, que também participavam nos momentos de dinamização e de avaliação. O encontro acontecia na “sala de movimento”, uma sala sem mobília com o chão coberto por material acolchoado, que favorecia às crianças explorar movimentos, como falou Benício<sup>3</sup>, em um dos encontros remotos, em 2021<sup>4</sup>: “fazer manobras sem se machucar”.

Em 2017, o tema que norteou a elaboração dos encontros foi o corpo, suas partes e movimentos. Assim, o corpo como temática para criação em dança com crianças foi o primeiro a ser explorado de forma sistematizada. Partimos de experiências com tocar, sentir, mover, explorar as partes do corpo e do corpo como um todo, seu próprio corpo e o do outro, com atividades individuais, em duplas, trios, em grupo, a partir da interação de linguagens – como música, literatura e artes visuais. Nessa elaboração, as práticas buscavam acompanhar

<sup>3</sup> Uma das crianças participantes da pesquisa.

<sup>4</sup> Foram realizados encontros remotos com 7 crianças matriculadas na Escola de Educação Infantil da UFRJ entre 2016 e 2018 em busca de rememorar com as crianças suas experiências dançantes na escola. Os encontros configuraram-se como um dos procedimentos metodológicos da pesquisa de Doutorado de Pereira (2023). Essa etapa da pesquisa não é apresentada neste artigo.

o eixo estruturador das propostas pedagógicas na Educação Infantil, que são “as interações e brincadeiras”, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI/2019).

Em cada encontro, se privilegiava uma parte do corpo. Por exemplo, para a cabeça, realizamos propostas como: toque com as mãos no rosto de olhos fechados contornando a face do seu próprio rosto e do/da colega, diferentes caretas e expressões faciais, sons e percussões com a boca, mãos e rosto, brincadeiras explorando movimento do sim e não, círculos com a cabeça, movimentos relacionados a animais, desenhar e pintar seu próprio rosto. A ludicidade foi um aspecto norteador da organização das atividades, por meio de brincadeiras e jogos de faz de conta, sempre em busca da troca e diálogo com o desejo das crianças.

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

Em um dos encontros, objetivando chamar a atenção das crianças para ossos e articulações constituintes do corpo humano, levamos um esqueleto completo, o qual as crianças puderam manipular, tocar e relacionar ao próprio corpo. Com essa peça, articulou-se diversas atividades lúdicas, como marionete com o corpo do colega e outras experimentações, de modo a levar a criança a ampliar o conhecimento sobre o seu corpo e o do outro, enfatizando o cuidado para evitar fraturas e/ou lesões.

Durante a manipulação do esqueleto, uma das crianças perguntou: “Professora, mas cadê o coração?” Essa pergunta marcou uma “virada de chave” no desenvolvimento do projeto e nos fez indagar: Até que ponto estávamos atentos aos interesses das crianças, às suas manifestações verbais e corporais, e ao que elas desejavam descobrir, experimentar e criar? Elas tinham espaço para explorar o corpo em movimento, mas, desde o início do projeto,

tínhamos definido um planejamento a ser desenvolvido naquele período. Embora nessa dinâmica estivéssemos abertos para acolher as ideias das crianças, o que se realizava era sempre em função da proposta que tínhamos organizado previamente. Reconhecemos que naquele momento, era o olhar do adulto com seus conhecimentos que norteava o planejamento, ainda impregnado por uma perspectiva adultocêntrica, como discutido na seção anterior.

Deixamos a pergunta da criança ecoar e elaboramos para o encontro seguinte uma espécie de cama de gato no pátio da escola, com barbantes nas cores vermelho e azul, aproveitando as pilastras, e propusemos às crianças experimentar movimentos a partir daquela instalação<sup>5</sup>, convidando as crianças a interagir naquele espaço, tendo como imagem uma viagem por dentro do corpo. Uma pergunta de uma criança deslocou nossos corpos, no espaço físico, imagético e reflexivo, nos fazendo pensar até que ponto ouvir as crianças influenciava no planejamento e na dinâmica das nossas práticas educativas em dança no projeto.

No ano seguinte, em 2018, investimos em observar mais as crianças para desenvolver nossos planejamentos, seja pelo que percebíamos no momento do encontro, seja pela avaliação a que procedíamos por meio dos registros em caderno de campo, fotografias e vídeos (com a devida autorização de seus responsáveis). Os registros foram possíveis por contar com um grupo de estudantes e cada uma/um tinha uma dessas funções que se alternava semanalmente.

A orientação para os registros era principalmente capturar instantes poéticos das crianças, individuais e em grupo, na sua relação com o movimento e o contexto da proposta. Também se deu ênfase às anotações de falas verbais das crianças, nas situações de desafios, tensões e coisas inusitadas. Isso permitiu conhecer mais as crianças, seus modos de ser e expressar, bem como nos ajudou

<sup>5</sup> A instalação como manifestação artística contemporânea é construída com materiais diversos em um ambiente em que é possível interagir com o mesmo. É nesse sentido que nos referimos à instalação.

a refletir sobre estratégias de aproximação das crianças e da proposição de experimentações que as envolvessem. Desse modo, esses procedimentos contribuíram para amplificar a escuta dos corpos crianças e orientar os caminhos do processo educativo e artístico.

Ainda em 2018, outra mudança se deu quanto à dinâmica das avaliações do projeto. Realizávamos reuniões logo após cada encontro com as crianças, no próprio espaço da escola. Iniciávamos com a leitura das anotações do caderno de campo sobre o encontro anterior; depois, conversávamos sobre o que havia acontecido no encontro daquele dia e planejávamos o seguinte. Cada estudante possuía uma função: realizar a anotação de campo; fotografar e filmar as atividades; colaborar com a dinamização da oficina.

Nesse segundo ano, nossos encontros aconteceram em vários lugares da escola, impulsionados por aquela pergunta da criança que nos fez refletir nossas práticas, bem como nos fez deslocar no espaço físico para buscar outros lugares na escola para realização dos encontros, gerando outras relações do corpo no espaço. Assim, levando em consideração o tema da aula, escolhia-se o melhor lugar para as atividades, tais como: sala de movimento, sala da turma, corredor, pátio- área coberta e pátio- área aberta (colina<sup>6</sup>, árvores e pneus). Dessa maneira, os corpos dançantes criavam e transformavam o espaço pessoal e o espaço geral<sup>7</sup> com seus gestos e movimentos.

Como afirma Laban (1978, p. 52), “a dança pode ser considerada como a poesia das ações corporais no espaço”. Desse modo, nesses encontros, desenvolvíamos propostas lúdicas que favoreciam às crianças criarem, por meio de gestos e movimentos, conexão com espaço pessoal e geral, a partir dos lugares propostos (Quadro 1). Com a continuidade dos encontros, percebemos que dançar em diferentes espaços favorecia a instauração de um ambiente de

<sup>6</sup> Trata-se de uma área aberta no pátio da escola que tinha uma parte elevada, onde as crianças gostavam de brincar pelo desafio da altura.

<sup>7</sup> O espaço pessoal é o espaço individual de cada pessoa e está relacionado ao conceito de cinesfera que “refere-se ao espaço físico tridimensional ao redor do corpo, alcançável, ao estender-se sem que seja necessário transferir seu peso”, o espaço geral “é o meio ou área na qual a ação ocorre ou se inclui” (Fernandes, 2002, p. 164-165).

troca, de afeto e participação das crianças entre elas e delas com a professora e os/as graduandos/as.

Para além do deslocamento no espaço físico, nesse movimento oportunizamos novas experiências sensoriais e imagéticas, novas possibilidades de movimentos em interação com o meio ambiente. Assim, desemparedar os corpos, como propõe Tiriba (2018), também foi importante no contexto de práticas de dança. Cada espaço trouxe outras possibilidades para o mover dançante à medida que era possível ver o céu, as árvores, as folhas e flores, as formigas, sentir o vento, o sol tocando a pele, pisar na terra, na grama, no cimento, bem como observar os movimentos dos carros e das pessoas, pois o limite entre a escola e a rua era determinado por uma grade vazada com tela de ferro, sendo possível ver o ambiente externo. Tudo isso como proposição e investigação de movimentos e sugestões para conversar e dançar.

Escolhemos como tema principal “Caminhos...” e, a cada encontro, foram surgindo subtemas sensíveis à escuta das crianças: “Caminhos pelo Pátio da Escola”, “Caminhos da Casa até a Escola”, “Caminhos pelo Corpo”, “Caminhos por Linhas Mágicas”, dentre outros. Considerando os elementos da dança, a noção corpo-espacço foi o que surgiu, sustentou e orientou nossos encontros dançantes.

Para Helenita Sá Earp, movimento, espaço, forma, dinâmica e tempo são os parâmetros geradores e diversificadores da ação corporal (Vieyra; Meyer; Earp, 2019). No que se refere ao parâmetro espaço, exploramos os seguintes referenciais: direções, sentidos, níveis, trajetórias, linhas, recolhimento, expansão, distâncias, tamanhos, bases de apoio (de pé, ajoelhada, sentada, deitada, invertida e apoios combinados<sup>8</sup>), contatos e apoios. Ressalta-se que esses referenciais/conteúdos surgiam em função dos temas dos encontros, de modo que apareciam impregnados de sentidos e significados. Não planejávamos explorar, por exemplo, os níveis do corpo, mas na proposição do tema, no encontro com as crianças, os conteúdos surgiam. Desse modo,

<sup>8</sup> Refere-se a base construída pela combinação de apoios diferentes. Por exemplo em 4 apoios: pés e mãos.

diferente do ano anterior, o caminho não foi buscar a sistematização dos conteúdos da dança, tais conteúdos eram apresentados, mas vivenciados a partir das propostas temáticas desenvolvidas a cada encontro. Assim, o tema trazia os conteúdos.

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

**Quadro 1 – Propostas temáticas por encontros e lugares/2018.**

ENCONTRO	DESCRÍÇÃO	LUGAR
1º	Projeção de vídeos de dança. Que dança é essa?	Sala de movimento
2º	Caminhos da floresta. Aula com estímulos sensoriais	Sala da turma e sala de movimento
3º	Seguindo as pegadas de Chapeuzinho Colorido e dançando com tecidos	Pátio- área aberta
4º	Criando diferentes percursos com as pegadas	Sala de movimento
5º	Onde nossos pés podem nos levar?	Sala da turma e pátio (área coberta e área aberta)
6º	Criando percursos pelo corpo e pelo espaço	Sala de movimento
7º	Criando seu percurso com giz, da casa até a escola	Sala de aula e pátio (área aberta)
8º	Percorso com volantes, entre cores e direções	Pátio (área coberta e área aberta)
9º	Labirinto de linhas, entre curvas e retas	Sala de movimento

10°	Dançando e traçando percursos com seu brinquedo favorito.	Sala de movimento
11°	Caminhando e fotografando pelo pátio da escola	Pátio (área coberta e área aberta)
12°	Ímã com as partes do próprio corpo e com o corpo do colega	Sala de movimento
13°	Colando as partes do corpo com fita crepe	Sala de movimento
14°	Contornando o corpo e criando formas a partir de imagens do cotidiano	Pátio (área aberta)
15°	Oficina de acrobacias com integrantes do Arriscado UFRJ <sup>9</sup> . Apresentação do grupo Arriscado	Sala de movimento Pátio (área coberta)
16°	Explorando as caixas de papelão	Sala de movimento
17°	Uma viagem pelas memórias	Sala de movimento
18°	Construindo um roteiro	Pátio (área coberta)
19°	Montagem do roteiro “Caminhos encantados”	Pátio (área coberta)
20°	Montagem do roteiro “Caminhos encantados”	Pátio (área coberta)
21°	Montagem do roteiro “Caminhos encantados”	Pátio (área coberta)
22°	Encontro com as famílias (conversa e apresentação de audiovisual elaborado como registro dos encontros dançantes realizados com as crianças ao longo do ano) Apresentação “Caminhos encantados” Painel de fotografias dos encontros dançantes	Sala vermelha. Pátio (área coberta)

**Fonte:** Elaborado a partir das anotações do diário de campo, 2018.

<sup>9</sup> Arriscado é um projeto de extensão que promove um diálogo entre dança e acrobacia, coordenado pela Profa. Dra. Isabela Buarque do DAC-UFRJ.

Cada encontro engendrou reflexões significativas para pensar sobre modos de fazer e criar danças com as crianças, a partir da escuta e diálogo com elas.

Destacamos aqui o roteiro coreográfico “Caminhos encantados”, não mais importante do que cada encontro e experiência vivida, mas por permitir a experiência de uma composição e apresentação de dança em um formato que respeitou os interesses das crianças e o percurso vivido ao longo da realização do projeto.

A composição deste roteiro foi um achado possível por conta do convívio com as crianças. Vale ressaltar que com aquele grupo de crianças, ensaiar uma coreografia com passos determinados para serem treinados e posteriormente apresentados para os pais, não corresponderia às experiências que tivemos ao longo do ano.

Considerando a ênfase em propostas que instigavam as crianças a brincarem com o corpo descobrindo movimentos na relação com o espaço, objetos e com o outro, o formato de roteiro pode melhor sintetizar e ao mesmo tempo amplificar as experiências que tínhamos vivido. Assim, as crianças não tiveram que ensaiar uma coreografia, mas precisavam saber as propostas de movimentos escolhidas e lançar-se para experimentação a cada cena, resultando numa estratégia de composição que se configurou como um momento brincante para elas.

Esse roteiro foi elaborado em 5 cenas<sup>10</sup>, cuja ideia central foi uma viagem para o nordeste do país, chegando ao Ceará no dia da Festa do Boi. Cada cena remetia a alguma proposta dos encontros realizados anteriormente e que foram escolhidas pelas crianças a partir daquilo que mais gostaram e/ou lembraram. A organização da ordem das cenas e o encadeamento entre elas para construção da narrativa foi elaborada, em especial pelos adultos, mas

<sup>10</sup> Sobre o a construção de cada cena, consultar o artigo de Pereira (2021)

em diálogo com o entendimento das crianças e sensíveis às suas sugestões incorporadas na proposta. Um graduando e uma graduanda narraram o percurso da viagem e dançaram junto com as crianças favorecendo a concretização da proposta.

É importante dizer que os adultos estavam junto com as crianças, não com o objetivo de serem imitados pelas crianças, mas como mediadores e provocadores da ação brincante, tendo também a oportunidade de junto com as crianças se lançarem na experiência dançante a partir do roteiro construído.

Utilizamos alguns materiais e organizamos o espaço de tal modo que a dança aconteceu no próprio caminhar, em cada cena e entre as cenas, contribuindo para criar uma atmosfera lúdica e de fantasia por todo o percurso.

Sobre esse roteiro, como enunciou Pereira (2021):

Como resultado, tivemos um roteiro com abertura para as crianças experimentarem e investigarem o movimento ao longo do trajeto, que aconteceu em um grande corredor da escola. Os familiares, para assistirem ao espetáculo, tiveram de acompanhar as crianças ao longo do percurso, o que já quebrava a noção de apresentação em palco, das crianças organizadas em fileiras e de todas elas realizando os mesmos movimentos. Nessa estrutura, elas tinham a possibilidade de entrar e sair a qualquer momento, mas elas seguiram até o final, explorando e descobrindo movimentos...

O desafio foi organizar um roteiro que interessasse e envolvesse as crianças ao longo do processo, que fizesse sentido para elas e que fosse um momento brincante. Concordamos com Vigotski (2018, p. 102), quando diz que “a criança é um péssimo ator para os outros, mas um maravilhoso ator para si mesma”. Portanto, era importante que fosse uma vivência que satisfizesse as crianças, que tivessem espaço para se expressar e criar, para serem autoras de seus gestos e movimentos (p. 5-6).

A composição coreográfica faz parte da experiência dançante e pode ser vivida na escola. A questão é como proporcionar essa experiência de modo que ultrapasse o modelo tradicional em que as crianças reproduzem o que o adulto propõe, sem espaço para interação, diálogo e criação. Essa é uma

questão levantada também por Almeida (2016), Andrade (2016) e Marques (1999, 2012).

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

Vale ressaltar que no dia da apresentação houve momentos não planejados, o que foi resolvido e transformado em cena, incorporando os improvisos e imprevistos a dança aconteceu, deixando aparecer momentos de insurgências das crianças.

Esse foi um caminho encontrado com um grupo de crianças na escola pública, o qual não compreendemos como uma fórmula a ser seguida, mas trata-se de um conhecimento produzido a partir da experiência, no encontro da professora-pesquisadora-artista com crianças, buscando compreender possibilidades de ensinar e aprender dança com elas.

No âmbito da arte, lançar-se ao desafio da descoberta de novos processos criativos faz parte da experiência artística. Nessa trilha, pensar em modos de pensar e fazer dança com crianças implica em se colocar, professoras e crianças, sempre em processo constante de criação. Em fazer da prática pedagógica uma prática criativa.

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

Reconhecemos que essa escola se contrapõe ao projeto colonizador de corpos, e que as práticas de dança, em diálogo com outros saberes e

conhecimentos, vêm construindo uma *práxis* educativa, buscando uma formação integral das crianças no sentido da humanização.

Nos passos iniciais da realização do projeto de dança na EEI-UFRJ, a intenção era buscar uma sistematização dos conteúdos da dança na Educação Infantil. Tais passos foram dados, ora devagar, ora com pausa, ora correndo, ora não mais com os pés, mas com outras partes do corpo, rastejando, rolando, encontrando outros corpos e se encantando com a força do coletivo produzida no encontro.

Desse jeito, como em um impulso dançante, nos movemos e nos possibilitamos avançar, mesmo sem saber exatamente que danças seriam criadas, mas com vontade e abertos ao acontecimento, sensíveis às experiências vividas, as quais podem até serem narradas através do diálogo verbal ou da escrita, mas não mais vividas com a mesma intensidade, pois a experiência é sempre única, singular e por isso o desejo de buscar sempre novas experiências que nos fazem sentir vivos, capazes e sujeitos criadores no mundo.

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

Nos encontros dançantes fomos compreendendo que no contexto da Educação Infantil não cabe pensar o processo ensino aprendizagem em dança numa perspectiva conteudista e escolarizante, pelo próprio entendimento do sentido da Educação Infantil. Aquino (2005), nos ajuda nessa reflexão sobre esse olhar da dança na Educação Infantil ao enunciar que:

A Educação Infantil não tem um caráter instrucional, portanto não há um currículo preestabelecido com conhecimentos e saberes apresentados sob forma de disciplina escolar; mas isso não quer

dizer que os saberes das disciplinas não tenham qualquer ponto de contato com a Educação Infantil (p. 10).

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

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao acompanhar e analisar o percurso da realização do projeto “Criando danças com crianças na Educação Infantil” na EEI-UFRJ, evidenciamos uma busca por abrir espaços e encontrar caminhos que colocassem as crianças como centro do processo artístico-pedagógico, dando ênfase à escuta e à interlocução com elas.

Tal escolha implicou em considerar o ponto de vista das crianças, em reconhecer que elas são capazes de interferir nas práticas artístico-pedagógicas e nos diferentes espaços da vida em sociedade.

Encontramos na experiência de viver o corpo em movimento, como produção de conhecimento, de memórias, de afeto, de insurgências, o ponto de contato entre a Dança e a Educação Infantil. Seja na experiência dançante ou na experiência da criança, o corpo é a centralidade da relação, interação e conexão consigo mesma, com os outros e com o mundo. Portanto, o corpo é potência expressiva e comunicativa, e os saberes do corpo, devem ser mais observados, sentidos, pesquisados e valorizados no contexto educativo.

O caminho para a criação na dança com crianças não se restringe à cópia de movimento para que se tenha repertório para criação, pois as crianças na Educação Infantil estão mais disponíveis para experimentar o corpo e a se lançar na descoberta de novas possibilidades de movimentos. Assim, é criando oportunidades para as crianças experimentarem o movimento com

liberdade por meio de jogos corporais dançantes, improvisações com objetos e materiais diversos, ressignificando-os, que podemos potencializar o mover dançante das crianças na Educação Infantil.

Cada encontro para dançar com as crianças na Educação Infantil pode ser um acontecimento poético, uma experiência sensível e artística, sendo necessário para isso o envolvimento do adulto no campo imagético das crianças, reverberando em sua própria imaginação.

Portanto, as práticas criativas em dança não precisam estar relacionadas ou ter como resultado a construção de uma coreografia. Mas cada encontro pode se constituir como laboratório de criação, em que se valoriza o desafio, o erro, a falha, o desvio, a incerteza, o despropósito, como trilhas de aprendizagens, priorizando processos que mobilizem a curiosidade das crianças em explorar novas relações corporais.

As experiências vividas com as crianças no projeto apresentado e discutido, indicam que nos encontros dançantes na Educação Infantil é possível criar condições para que os corpos crianças se coloquem, manifestem seus sentimentos e pensamentos, se encontrem, se afetem e criem. A dança e a infância são territórios de criação.

Acreditamos que a dança tem muito a contribuir para a expansão e liberdade dos corpos crianças por cultivar a experiência do movimento em dimensão poética. Cabe salientar que por meio de propostas dançantes podemos incentivar as crianças a explorar diferentes qualidades de movimentos, como possibilidade de romper com pensamentos hegemônicos, estereotipados e padrões que enquadram certas experiências de movimentos para meninas e meninos.

Nesta perspectiva, defendemos uma prática artístico-pedagógica pautada em uma experiência que envolva dançar juntos, aprender juntos, elaborar juntos, se afetar juntos, criar juntos, corpos crianças e corpos adultos em interação e diálogo respeitoso e amoroso conectados pela experiência poética do movimento.

Com Freire (1996), compreendemos que esse estar juntos, no processo educativo, aqui também artístico, pode ser caminho de resistência aos obstáculos da alegria e a produção da esperança por mudanças para uma qualidade de vida a todos os corpos crianças e adultos. Acreditamos que a dança no espaço da escola deve ser um dos pilares da ponte para uma travessia libertadora e encantada dos corpos crianças na sua formação.

O movimento corporal como experiência sensível e imagética da criança é central na elaboração de qualquer proposta artística e educativa em que a criança é sujeito da formação. Pois, o corpo e a experiência do movimento na infância são caminhos de aprendizagens e produção de conhecimento, linguagem de resistência, potência expressiva e criativa das crianças.

A dança e as crianças nos convidam a viver com qualidade a experiência do movimento, uma experiência efêmera, mas que reverbera nos corpos constituindo nossa subjetividade, provocando mudanças e transformação dos sujeitos no mundo.

A presença da arte na Educação Básica, sobretudo a dança, não está inserida em muitos projetos político-pedagógicos. A dança é uma realidade ainda inexpressiva nas escolas brasileiras públicas e privadas, apesar da Lei 13.278/2016. Entretanto, não faltam esforços de profissionais da área para essa mudança. Recentemente no município do Rio de Janeiro tivemos a aprovação da Lei 8624/2024 que estabelece a inclusão da dança na grade curricular do ensino fundamental na rede municipal do Rio de Janeiro, uma conquista importante, porém não contemplando ainda a Educação Infantil.

Este estudo aponta para um olhar expandido, não conteudista e não escolarizante da dança na Educação Infantil. Acreditamos que para que a dança esteja na escola, só faz sentido na trilha de uma educação decolonial, pela proposição de práticas artístico-pedagógicas que valorizem o potencial criador de cada corpo criança, sem discriminações de raça, gênero, classe, deficiência, religião, saberes e culturas, em prol da formação de sujeitos

sensíveis, conscientes, críticos e criativos em nossa sociedade em constante transformação.

Entendemos ainda que o espaço da escola, desde a Educação Infantil, é palco favorável e de direito para que os corpos crianças, corpos diversos, tenham oportunidade de ter contato com a linguagem da dança como manifestação artística e área de conhecimento.

É com um olhar sensível e comprometido com a infância que defendemos outros olhares para a dança na infância, não só no contexto da Educação Infantil. É preciso também em outros espaços da dança olhares que tragam para cena as crianças e as infâncias, seja na produção cênica artística, seja na formação de graduandos/as em dança, incluindo os projetos de pesquisa e extensão, seja nas curadorias de arte, seja na concessão de pautas nos teatros para o público infantil ou nos editais de fomento à pesquisa.

Este artigo, no contexto do dossiê “Artes da cena nos palcos das infâncias” traz reflexões considerando a importância dos/das educadores/as e artistas enxergarem as crianças e suas infâncias de forma comprometida e engajada com uma formação no sentido da humanização e emancipação dos corpos crianças na sociedade contemporânea, na contramão da padronização e colonização de seus corpos e movimentos. É necessário respeitar os saberes das crianças, seus interesses e necessidades e entender que ainda temos muito a aprender com elas.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernanda de Souza. **Que dança é essa?** Uma proposta para a Educação Infantil . São Paulo: Summus Editorial, 2016.

ANDRADE. Carolina Romano de. **Dança para criança:** uma proposta para o ensino de dança para a Educação Infantil. Tese (Doutorado em Artes) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2016.

AQUINO, Ligia Maria Leão et al. **Educação Infantil, infância e diversidade.** 2014. Disponível em: <http://www.grupeci.fe.ufg.br/up/693/o/TR67.pdf>.

AQUINO, Ligia Maria Leão. Professoras de Educação Infantil e saber docente. **Teias.** Rio de Janeiro, ano 6, n°11-12, p.1-12 jan./dez.2005.

ARENHART, Deise. **Culturas infantis e desigualdades sociais.** Petrópolis: Vozes, 2016.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.** Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. 2. ed. São Paulo: Summus, 2009.

\_\_\_\_\_. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas, 1).

BRASIL. Lei n. 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, DF: **Diário Oficial [da] União**, 3 maio de 2016. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf).

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 dez. 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: [http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005\\_2009.pdf](http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Lisandra Oggi; AQUINO, Ligia Leão de. Crianças e infância na interface da socialização. Questões para a Educação Infantil. **Eccos, Revista Científica**, São Paulo, n. 50, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/14092>. Acesso em: 05 maio. 2023.

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

LEITE FILHO, Aristeo; GOMES, Lisandra Oggi; PEREIRA, Rita Ribes. A infância na universidade pelo Departamento de Estudos da Infância. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, [S. l.], v. 1, n. 82, p. 216-235, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/201363> Acesso em: 23 mar. 2023.

MARQUES, Isabel Azevedo. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. **Interações: crianças, dança e escola**. São Paulo. Blucher, 2012.

NASCIMENTO, Maria, Letícia, Barros Pedroso. Infância e direitos: uma abordagem social e pedagógica. In: **Congresso do Sindicato dos Educadores da Infância**, 2014. Texto elaborado para a mesa-redonda “50 anos do golpe”: feminismo, infância e direitos da criança. p. 1-7.

PAGNI, Pedro Angelo. A infância, arte de governo pedagógica e cuidado de si. **Educação e realidade**. Porto Alegre, v. 35, p. 99-123, 2010.

Pereira, Patrícia Gomes. **Caminhos encantados: uma experiência estética em dança com crianças na educação infantil**. In: Anais do congresso de estudos da infância. Rio de Janeiro (RJ) UERJ, 2021. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/IIICEI/417701-CAMINHOS-ENCANTADOS--UMA-EXPERIENCIA-ESTETICA-EM-DANCA-COM-CRIANCAS-NA-EDUCACAO-INFANTIL>. Acesso em: 10/01/2024.

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

PEREIRA, Rita Ribes. Pesquisa com crianças. In: PEREIRA, Rita Marisa Ribes; MACEDO, Nelia Rezende (Orgs.). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: NAU, 2012. p. 59-86.

SARMENTO, Manoel. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005.

\_\_\_\_\_. **Sociologia da Infância: Correntes e Confluências**. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÉA, Maria Cristina Soares de (org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis. Vozes, p.17-39, 2008.

\_\_\_\_\_. Estudos da infância e sociedade contemporânea: desafios conceptuais, **Revista O Social em Questão**. Revista da PUC-Rio de Janeiro, XX, nº21, p. 15-30, 2009.

SILVA, Mauricio Roberto da. "Exercícios de ser criança". O corpo em movimento na Educação Infantil. In: ARROYO, Miguel; SILVA, Mauricio Roberto da (Orgs.). **Corpo-Infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos.** Petrópolis: Vozes, 2012.

TIRIBA, Lea. **Educação Infantil como direito e alegria.** Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2018.

VIEYRA, Adalberto; MEYER, André; EARP, Ana Célia de Sá. **Helenita Sá Earp: vida e obra.** Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 2019.

VIGOTSKI, Lev. **Imaginação e criação na infância.** São Paulo: Expressão Popular, 2018.

---

\***Patrícia Gomes Pereira** é artista, docente e pesquisadora da Dança. Doutora em Educação pela UERJ, Mestre em Ciências da Arte pela UFF. Licenciada em Educação Física pela UFRJ. É professora Adjunta dos cursos de Graduação em Dança da UFRJ. Coordenadora do projeto: Criando danças com crianças na Educação Infantil (DAC/EEFD/UFRJ). Atualmente é vice-coordenadora da Licenciatura em Dança da UFRJ. E-mail: [patgpereira@gmail.com](mailto:patgpereira@gmail.com)

\*\***Ligia Maria Motta Lima Leão de Aquino** é Doutora em Educação pela UFF, graduação em Pedagogia pela Universidade Santa Úrsula. Professora associada do Programa de Pós-graduação em Educação (PROPEd/UERJ, com Bolsa de PROCIÊNCIA/UERJ (desde 2012), Jovem Cientista de Nossa Estado/FAPERJ (2012-2015). Foi vice-coordenadora do PROPEd (2012-2017). É líder do Grupo de Pesquisa Infância e Saber Docente (<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/34302>). E-mail: [ligiaquino@gmail.com](mailto:ligiaquino@gmail.com)

\*\*\***Maria Inês Galvão Souza** é artista, docente e pesquisadora da Dança, com doutorado em Artes Cênicas pela UNIRIO e mestrado em Ciências da Arte pela UFF. É professora dos cursos de graduação (EEFD/UFRJ) e da Pós-graduação em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGDan/UFRJ). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Investigações sobre o Corpo Cênico (GPICC/CNPq) e do Projeto Preparação Corporal para a cena teatral (EEFD/ECO/UFRJ). Integra a diretoria da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA/2023-2025 e 2021-2023). E-mail: [inesgalvao2@gmail.com](mailto:inesgalvao2@gmail.com)

Recebido em 30 de maio de 2024

Aprovado em 05 de dezembro de 2024