

Contando histórias para dançar ou sobre encontros em Arte na Educação das infâncias

FERNANDA DE SOUZA ALMEIDA
LETÍCIA FONSECA DE ABREU

Fernanda de Souza Almeida é professora, dedicação exclusiva, do curso de Licenciatura em Dança da Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Doutoranda no Programa de Educação da Faculdade de Educação da USP (FEUSP) e mestre pelo Instituto de Artes da Unesp/SP. Pesquisadora do grupo de estudos: Pesquisa e Primeira infância: Linguagens e Culturas infantis, sob coordenação da Prof Dra Patrícia Dias Prado (FEUSP). Coordena o projeto de pesquisa, extensão e formação intitulado “Dançarelando” (<https://www.instagram.com/dancarelando> / <https://www.youtube.com/channel/UCVZMunkrYXRgRsGHMXuYAFw>)

Afiliação: Universidade Federal de Goiás (UFG)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9367074002146085>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6628-4283>

Letícia Fonseca de Abreu desenvolve trabalhos com a infância desde 2015. Professora na instituição de ensino Escola Casa Verde, Aparecida de Goiânia, Goiás. Formada em Dança pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e em Pedagogia pelo Centro Universitário Claretiano (CEUCLAR).

Afiliação: Universidade Federal de Goiás (UFG)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3598475641066554>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7147-878X>

• RESUMO

Ao assumir a alteridade da infância em suas produções e expressões multilinguagens, particularmente, as corporais, lúdicas e imaginárias, este estudo buscou por uma possibilidade de dançar e brincar a contação de história na Educação Infantil no intuito de colocar em cena meninas e meninos de pouca idade. Aqui, relata-se uma experiência realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) do município de Goiânia (GO) com a participação de duas turmas de crianças de 4 e 5 anos de idade, ao longo de 16 encontros, registrados em diário de campo, fotos e filmagens. Assim, entre experimentações do peso, espaço, deslocamentos, apoios, ações corporais e dinâmicas, foi proposto dançar a história contada, contar a história dançando e narrar para as crianças dançarem ao mesmo tempo; escutar em áudio, assistir em vídeo, criar as próprias histórias, desenhar a história para que seus traços fossem dançados, recitar poemas, arriscar, se frustrar e se divertir. Ao longo do percurso notou-se que a garotada pulsou com a história e penetrou nas imagens, criando e recriando com o corpo inteiro que são, no encontro entre as artes, em processos sensíveis e poéticos de ludicidade.

• PALAVRAS-CHAVE

Dança, contação de história, educação infantil, prática educativa.

• ABSTRACT

By assuming the alterity of childhood in its multilingual productions and expressions, particularly the bodily, playful and imaginary ones, this study looked for a possibility to dance and play the storytelling in Early Childhood Education in order to put on girls and boys with little age. Here, we report an experience carried out in a Municipal Center for Early Childhood Education (CMEI) in the city of Goiânia (GO) with the participation of two groups of children aged 4 and 5, over 16 meetings, recorded in a diary field, photos and filming. Thus, between experiments of weight, space, displacements, supports, bodily and dynamic actions, it was proposed to dance the story told, tell the story by dancing and narrating for the children to dance at the same time; listen to audio, watch video, create your own stories, draw the story so that your traces could be danced, recite poems, take chances, get frustrated and have fun. Along the way it was noticed that the kids pulsed with history and penetrated the images, creating and recreating with the whole body that they are, in the encounter between the arts, in sensitive and poetic processes of playfulness.

• KEYWORDS

Dance, Storytelling, Early childhood education, Educational practice.

• 420

1. Era uma vez uma infância que carregava água na peneira no campo da Arte

*Tenho um livro sobre águas
e meninos...
(Manoel Bandeira)*

As crianças e seus despropósitos...

Despropósitos apenas para as/os adultas/os não criancistas, aquelas/es que não reconhecem, tão pouco assumem as culturas das infâncias e não valorizam seus saberes. Essas/es sujeitas/os donas/os da maturidade vivem no alto da torre de suas experiências e estudos e veem com esquisitice as derivas ficcionais, as personificações do meio e as (re) invenções, rupturas, conexões e (re) inícios de tempo, espaço e ideias de meninas e meninos.

Esses seres de pouca idade são tão hábeis que, oportunamente, fazem uma pedra dar flor. Além de Manoel de Barros nos lembrar disso em suas poesias, os escritos de Ítalo Calvino (1990) reforçam que “só a esperança e a imaginação podem servir de consolo às dores da experiência” (p.78). Que aprendamos, então, com a garotada.

As crianças e suas infâncias...

As crianças são as/os sujeitas/os e as infâncias o tempo de vida. Se as crianças não são iguais, por que as infâncias seriam? Além do mais, o tempo é mutável e não é percebido da mesma maneira pelas pessoas. Ainda que o tempo seja o mesmo, as situações em que elas vivem são diferentes. Mudando-se a sociedade, mudam-se os contextos e, a isso, se deve estar atento, especialmente as/os professoras/es que irão atuar em projetos educativos com a meninada.

Cada espaço, tempo, cultura, sociedade e entorno darão pistas de quem são e como vivem, assim como suas influências e identificações. Com isso, o reconhecimento das crianças a partir de seus modos socialmente constituídos de pensar, agir, expressar, participar e interagir com o meio (GOIÂNIA, 2014), assim como assumir suas capacidades de construir culturas, saberes, corporeidades e sentidos às experiências, incorporando-as e decantando-as, pode favorecer a proposição de experiências educativas,

estéticas e poéticas situadas nos contextos específicos de cada instituição de Educação formal.

Todavia, apesar de tão diferentes, carregam singularidades que compõem suas subjetividades. Essas figurinhas inauguram a novidade a cada momento, pois olham além, com binóculos de muitas lentes, entre elas a da ludicidade e do imaginário. Para Sayão (2002)

[...] é através de brincadeiras, de diversas linguagens, de seus sentimentos, de suas expressões, de gestos, de movimentos que empreendem com seus corpos em diferentes espaços, que eles/as vão dando sentido à infância. Seus corpos possibilitam-lhes a experiência sensorial, sendo assim, seus primeiros brinquedos (SAYÃO, 2002, p. 3).

Assim, a partir da tríade corpo, lúdico e imaginação, passamos a refletir sobre uma possibilidade de dançar e brincar a contação de história na Educação Infantil, no intuito de colocar em cena as infâncias e as crianças nos palcos de suas múltiplas linguagens, no encontro entre artes.

Conforme Calvino (1990), todo conto é envolto por um campo de magia permeado de poderes fantásticos, objetos mágicos, mistério, personificação de animais e objetos e da relatividade do tempo, em que uma viagem ao além pode durar algumas horas. Uma vez que são ricas em detalhes, as narrativas criam ambientes de encantamento, suspense e surpresa, tangenciando o sensível e reconstruindo a fisicalidade do entorno através da “impalpável poeira das palavras” (CALVINO, 1990, p. 90).

Nas obras “A hora das crianças: narrativas radiofônicas” (BENJAMIN, 2015) e “O narrador considerações sobre a obra de Nikolai Leskov” (BENJAMIN, 1985), Walter Benjamin considera que as narrativas escritas e orais são, para as crianças, possibilidades de expansão das experiências infantis à medida que compartilham diversificadas sabedorias de vidas, em um tempo e espaço tecido nas relações sociais, culturais, históricas, políticas e econômicas.

Nas figuras do ouvinte e do narrador, que conhece as tradições, mitos e provérbios, a ação de contar histórias provoca uma extensão do real e uma dilatação do tempo que transformam pensamentos mágicos em

conhecimentos. Entre catástrofes naturais, comerciantes, marinheiros, camponeses sedentários, bruxas, ciganos, brinquedos e países longínquos, o cotidiano vai sendo revelado e as experiências compartilhadas entre gerações.

Ademais, partindo da ótica de Walter Benjamin, Lessa (2016) aponta que:

As fábulas nadam contra a maré de estímulos incessantes, efêmeros e fugazes as quais somos o tempo todo rodeados na vida cotidiana. A fábula não se externaliza do sujeito, a fábula media uma relação entre pensamento e linguagem, assim como a arte: ao ouvir contos, a criança-ouvinte perlabora o que ouve na sua imaginação, cria imagens, transforma em ação mimética, mimetisa e cria memória (LESSA, 2016, p. 119)

A iniciativa de experimentar um atravessamento entre artes germinou, também, da potência multilíngua das meninas e meninos de pouca idade, por meio da qual se comunicam intensamente através de inúmeras formas de expressão (PRADO, 2015). Elas/es transgridem as funções verbais ao conversarem por meio de olhares, silêncios e pequenos movimentos de mãos. Começam suas frases com balbucios, continuam com o choro e terminam com toques. Beiram o indizível no muito bem-dito das entrelinhas com uma inigualável habilidade inventada e não convencional de fundir, imbricar, misturar e melar as diversas linguagens em explosões de cores, formas, odores, sabores, texturas, sons, gestos, corridas, saltos, gritos e vibrações.

Antes de tomar corpo propriamente dito, este estudo foi ancorado no projeto trienal de pesquisa intitulado “Dançarelado: a práxis artístico-educativa em dança com crianças” e no projeto de extensão “Dançarelado”, ambos vinculados ao curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Goiás (UFG), em Goiânia (GO), autorizados pela Secretaria Municipal de Educação (SME) e aprovados pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) sob o nº 51819415.60000.5083, acompanhados das devidas autorizações por meio da carta de anuência da instituição e dos termos de assentimento e consentimento livre e esclarecido.

Com caráter de pesquisa-ação (THIOLLENT, 1985) as proposições em Dança e contação de histórias delineadas por tais projetos, foram organizadas em um subprojeto de pesquisa nomeado “A dança da contação” e aconteceram em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) goianiense com a participação de duas turmas de crianças pequenas, uma com 22 crianças de 4 anos de idade e outra com 19 pequenas/os de 5 anos de idade. Esses meninos e meninas permaneciam em tempo integral na instituição, tendo a investigação acontecida no período vespertino, uma vez por semana, em 16 encontros com 50 minutos de duração cada.

Os dados investigatórios foram gerados por meio das anotações das pesquisadoras em seus diários de campo após cada intervenção e contou com o auxílio do registro audiovisual por meio de fotografias e vídeos. Nesse contexto, o presente texto apresenta-se em formato de relato de experiência, almejando tecer apontamentos sobre as possibilidades de articulação da Dança com a contação de história e o faz de conta, ao revelar recortes da pesquisa.

Além das propostas educativas do estudo estarem fundamentadas, principalmente, em Benjamin (1985; 2015), Laban (1978; 1990) e Almeida (2016; 2018) e seus interlocutores, buscamos nas plataformas digitais das principais revistas e Anais de eventos acadêmicos do campo da Arte/Educação trabalhos na interface Dança, Contação de Histórias e Educação. Destacamos que não se encontrou nenhuma pesquisa que relacionasse, especificamente, à Educação Infantil, os termos mencionados linhas acima. A esse respeito, compreende-se que a possibilidade de compartilhar experiências e descobertas diversificadas em Arte/Educação pode fomentar reflexões no sentido de expandir as percepções docentes e acadêmicas no intuito de contribuir com a formação de professoras/es e com ampliação da produção científica na temática do estudo em questão.

• 424

2. Peraltagens com as palavras e movimentos na dança da contação

Para quê uma estória?

*Quem não compreende pensa que é para divertir.
Mas não é isto.
É que elas têm o poder de transfigurar o cotidiano.
(Rubem Alves)*

A construção do subprojeto “A dança da contação” iniciou pela revisão e seleção dos eixos conceituais e metodológicos centrais para a prática artístico/educativa no CMEI em que atuamos. Como a Dança é o campo de nossa formação e atuação profissional, já nos alicerçávamos nas teorias de Rudolf Laban (1990) e na forma de organização e sistematização dos elementos próprios dessa linguagem artística a serem abordados na Educação Infantil, como os propostos por Almeida (2016; 2018). Desse modo, o desafio residia em uma aproximação bem fundamentada à contação de história, estimulando nossa participação em cursos de extensão e estudos na área do Teatro.

Nesse processo, identificamos as palavras, os silêncios e a linguagem corporal, matérias primas do contador de histórias (RIBEIRO, 1999) como aportes para nossas ações multilinguageiras com as crianças, amalgamados a uma profunda capacidade de escuta sensível. Conforme, Ribeiro (1999):

Ouvidos dourados conseguem ouvir as vozes dos personagens, as vozes que os ouvintes gostariam de ouvir naquele determinado instante, conseguem ouvir pausas e representá-las por meio da linguagem corporal e uma simultaneidade de onomatopeias e frases cortadas pelo mistério instaurado, pelo silêncio que o instante pede a fim de que a palavra adquira, no instante seguinte, a força devastadora dos tufões e ciclones (RIBEIRO, 1999, p. 103).

Para o autor supracitado, as palavras precisam ser cobertas de melodia e musicalidade, com modulações da voz, variação do timbre, da altura, do ritmo e da intensidade para que cada som seja embargado de magia e emoção. Já os silêncios possibilitam ao ouvinte o tempo necessário para construir suas imagens, saborear as palavras e degustar seu eco, vibração e repercussão. O silêncio, expresso pelas pausas, tem um código próprio, apoiado na linguagem corporal. Por fim, a linguagem corporal, sustentada por

um estado de presença, é a responsável por dar fluidez e espontaneidade à narração, quando em sintonia com a palavra.

Sobre isso, Benjamin (1985) já afirmava que a narração, em seu aspecto sensível, está distante de ser um produto exclusivo da voz, em que os olhares e as mãos intervêm “decisivamente, com seus gestos [...] que sustentam de cem maneiras o fluxo do que é dito” (BENJAMIN, 1985, p.220). Assim, partindo do pressuposto de que, na Dança, palavra e pausa é corpo, pausa e corpo é palavra, e corpo e palavra é pausa, criamos um primeiro território de atravessamento entre as artes para ancorar nossas proposições com as crianças pequenas.

Considerando que o “Dançarelado”, se coloca como um projeto de extensão, que se faz no encontro com o contexto e assumi as crianças como protagonistas de suas vidas, fomos a campo nos valendo de duas observações semiestruturadas, de modo a obter pistas sobre a garotada participante, seus interesses, inquietações, necessidades, brincadeiras e formas de interação, além de conhecer a jornada educativa e os projetos pedagógicos da instituição.

Feita uma primeira aproximação, a etapa seguinte consistia em elaborar um plano de ação em dança e contação de histórias, alinhado aos temas emergentes do campo, África, histórias e identidade, bem como esclarecer a dúvida das professoras do CMEI sobre como oferecer a dança com as crianças pequenas para além dos passos e coreografias.

• 426

A linha de costura dos encontros foi o livro intitulado “Obax” de André Neves (2010), por se tratar de uma narrativa sobre uma garota negra, sensível, aventureira e contadora de histórias que vive numa savana africana repleta de animais. Relemos diversas vezes o conto, separando-o em partes as quais fosse possível relacioná-lo com os elementos da dança (ALMEIDA, 2016; 2018). Também utilizamos outras histórias e, ainda, histórias autorais para aprofundar algumas vivências dançantes específicas.

Entre experimentações do peso, espaço, deslocamentos, apoios, ações corporais, dinâmicas (LABAN, 1978; 1990) contamos histórias para dançar, dançamos a história contada, criamos as próprias histórias, desenhamos a história para que seus traços fossem dançados, recitamos

poemas, dançamos com as crianças, experimentamos, arriscamos, nos frustramos, fizemos descobertas e nos divertimos.

Imitamos o saltar do sapo, o rastejar como um crocodilo, o enrolar e desenrolar como um tatu-bola, o abrir e fechar várias partes do corpo simulando as asas de um pássaro, de maneira leve como uma borboleta e pesada como um elefante; modificamos as velocidades e dinâmicas na investigação das estruturas corporais, dos sentidos, dos apoios do caranguejo, da aranha e da centopeia, ampliamos as diversas possibilidades e formatos dos movimentos, reelaborando-os e combinando-os com expressividade, transformando-os em dança.

Desde as primeiras iniciativas do “Dançarelado” no CMEI, notamos uma afinidade dessa gente miúda em relação à natureza, “especialmente os animais, que são foco de atenção das crianças desde bem pequenas” (GOIANIA, 2014, p. 97). Sempre que um novo bicho surgia no projeto as crianças ficavam muito curiosas e entusiasmadas. Essa situação reafirma que tal referência é interessante de ser incorporada aos processos educativos na infância, principalmente na dança, pois oportuniza explorar movimentações diferentes das quais estão acostumadas, podendo ser associadas às ações corporais (LABAN, 1978; 1990).

Nesse sentido, o momento final de todos os encontros consistia em transformar o tema da vivência, fosse ele uma ação corporal ou a vivência do peso leve, em dança propriamente dita. Por essa razão, conceituávamos cada elemento da dança que estava sendo investigado, dando suporte para que as crianças tivessem condições de ampliar seus conhecimentos, conectando-os de maneira poética.

Um processo viabilizado por muitos recursos de modo que cada proposição fosse interessante, envolvente, convidativa e que nutrisse um espaço único de ludicidade e encantamento, para que as meninas e meninos participantes da pesquisa criassem suas próprias danças. Com isso, lançamos mão de fantoches, varetas, cartões, tecidos, livros ilustrados ou não, sombras,

brinquedos e colchonetes; andamos em cascas de árvores, folhas secas e pedras, além de confeccionarmos, cada um, a sua boneca Abayomi¹.

Um dia contávamos uma história utilizando imagens, outras vezes com livros; contávamos a história dançando e narrávamos para as crianças dançarem ao mesmo tempo; noutro dia elas escutavam a história em áudio ou assistiam em vídeo para depois dançarem a história.

Para conceber tantas variações de encontros entre dança e contação, supomos que se para Benjamin (1985) não são as coisas que saltam das páginas em direção à criança que as vai imaginando, mas a própria criança que penetra nas coisas durante o contemplar, que potência ganharia a experiência infantil quando a criança inteira, com o corpo que é adentrasse, de fato, nesse palco pictórico?

A título de exemplificação, na décima segunda vivência no CMEI contamos a parte da história de “Obax” que falava sobre um Baobá, almejando favorecer a experimentação e a ampliação da dinâmica do movimento *torcer* (LABAN, 1990). Recorremos a imagens de diferentes tipos de árvores de modo que as crianças tivessem variadas referências de torções, como na visualidade de galhos, raízes e troncos. Aproveitamos para apresentar as espécies de árvores, especialmente as do cerrado brasileiro, localidade de Goiânia.

Questionamos como seria se os braços fossem os galhos, os pés e pernas e raízes e o nosso dorso o tronco de uma árvore toda retorcida. Nessa investigação torcíamos-nos ora lentamente, ora com maior velocidade, de maneira bem expansiva ou retraída com um dos braços se direcionando para cima e uma perna indo para frente; em pé, deitadas/os e outras tantas combinações que foram ganhando fluidez e ritmo ao som de uma música instrumental. Ao final, as crianças foram convidadas a desenharem suas próprias árvores dançarinas.

Utilizamos de várias estratégias nesse processo, desde estímulos visuais, imitação, produção artística e experimentação com as partes do

• 428

¹ Contam as pessoas, ao longo de muitas décadas, que para acalantar seus filhos durante as terríveis viagens a bordo dos tumbeiros – navio de pequeno porte que realizava o transporte de escravos entre África e Brasil – as mães africanas rasgavam retalhos de suas saias e a partir deles criavam pequenas bonecas, feitas de tranças ou nós, que serviam como amuleto de proteção conhecida como boneca Abayomi.

corpo, todas com o objetivo de ampliar o conhecimento corporal, as possibilidades de movimentação e a criação no encontro entre artes. Notamos que a garotada pulsou com a história, penetrou nas imagens, criando e recriando com o corpo inteiro que são (GOBBI, 2007).

Identificamos, logo no começo do projeto, a necessidade de trabalhar o ato de ouvir com as crianças nas mais diferentes situações: no momento de escutar a história, na explicação da proposta e durante a troca das ideias e curiosidades das/os próprias/os amigas/os e nossas. Tal ação se desenrolou por muitos e muitos encontros, uma vez que a meninada ficava ansiosa e falava junto com a contação. Conversavam durante a explicação da proposta e, por vezes, transformavam os encontros dançantes em grandes correrias e gritarias. Fatores que foram se abrandando ao longo do projeto, contribuindo com os processos de atenção, concentração, compreensão e envolvimento com cada atividade.

Esse comportamento das crianças, bem como nossas propostas em dança pautadas na criatividade, na improvisação e na investigação do movimento, esbarra em uma herança iluminista de educação que separa as cabeças dos corpos de adultos/os e crianças (SAYÃO, 2002) e se vê descolada de um lugar brincante, dançante, criativo, curioso, imaginativo e poético.

429 •

Trata-se de uma educação controlada, planejada, uniforme e homogênea, de comando dos gestos que aniquila a pesquisa da multiplicidade de expressões, da apreciação estética do mundo, do encontro com o inusitado e a originalidade que surge na fantasia infantil (GOBBI, 2007). Por tal razão, as crianças ficam tão agitadas, em alguns dias, em absolutas catarses, nos momentos que favorecem o ato criador na possibilidade de liberar suas expressividades.

Para a última vivência no CMEI criamos uma história que retomava os caminhos percorridos ao longo dos 16 encontros, mencionando as trocas, frustrações, aprendizados e alegrias. Elaboramos um vídeo composto de alguns momentos do projeto para que as crianças pudessem se observar enquanto seres dançantes.

O vídeo começou e eu nunca vi tanta empolgação e alegria numa situação como essa, de verdade. As crianças gritavam ao se verem, riam, apontavam e não sabiam o que fazer de tanta satisfação. Trocava olhares com a Fernanda e nossa expressão era a mesma: surpresa! Imaginava que ficariam felizes, mas não dessa maneira. Foi um momento muito gostoso e gratificante, uma coisa tão pequena, mas tão cheia de significado para elas. Senti-me grata por ter conseguido fazer isso (Diário de campo Pesquisadora 2, 17/10/2017).

Quando finalizou o encontro perguntamos as crianças o que elas estavam fazendo no vídeo. Elas prontamente responderam que estavam dançando, mencionando alguns dos conceitos/elementos da dança trabalhados nas experimentações. Assim, por meio do olhar desses meninos e meninas de pouca idade entendemos que o encontro entre Dança e Contação de história é um território fecundo para ampliar as experiências multilinguageiras infantis em processos sensíveis e poéticos de ludicidade.

3. Descobrimos que éramos capazes de virar noviça ou mendigo na formação docente

Contamos histórias porque sentimos prazer em dançar com as palavras, em sentir o ruído de seus passos em nossos ouvidos, pois contar histórias nada mais é do que dançar.
(Jonas Ribeiro)

• 430

Enquanto contadoras de histórias utilizamos de muitos conhecimentos acessados tanto nos cursos de extensão como aprofundados nos estudos sobre a contação de história. Fazemo-nos valer do silêncio, modulações na voz, conexões por meio do olhar e da emoção de contar histórias autorais. Estudamos anteriormente cada história e preparamos o espaço, tornando-o convidativo, fosse em círculo, fosse em forma de “u”, de frente um para o outro ou em quadrado. Usamos uma colcha de retalhos, músicas, texturas, cores, temperaturas, brinquedos e brincadeiras, barbantes, lenços, animais de pelúcia e muitas imagens. Construimos um ritual próprio e fizemos dele nossa residência. A esse respeito Ostetto (2000) aponta que:

planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso, não é uma fôrma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador pensar, revisando, buscando novos significados para a sua prática docente (OSTETTO, 2000, p. 177).

Apesar de nos colocarmos nessa atitude de flexibilização, de professoras-reflexivas sensíveis às mudanças necessárias ao longo do projeto, encontramos certa dificuldade em não nos frustrarmos com as situações que não haviam “dado certo”. Isso porque ainda somos capturadas por um adultocentrismo que se coloca como modelo da criação infantil e, com isso, criamos expectativas em relação às reações e respostas das crianças, especialmente ao esperarmos que elas “superem” a vivência anterior em suas produções e expressões. Atitudes que necessitam ser, constantemente, pensadas e repensadas no encontro com as crianças até conquistarmos, de fato, uma postura horizontalizada de diálogo.

Além disso, muitas vezes nos sentíamos pressionadas por estarmos desenvolvendo uma pesquisa acadêmica e desejarmos seu “êxito”, sem “falhas”. O que também não corresponde aos processos educativos, especialmente com crianças pequenas, aos quais como convidados ao inesperado, ao inusitado, ao desconhecido, há momentos de desarticulação da ordem esperada pelas/os adultas/os que essa garotada inaugura a cada encontro.

Lidar com isso requer de nós, professoras/es, o rompimento com as resistências (nossas e das crianças), posturas impositivas ou prescritivas, necessidade de comando das situações e concepções de superioridade de conhecimentos, no qual determina quem detém e a quem se destina o saber. É necessário se permitir aprender com a meninada e enxergar o que sai do planejado como oportunidades para temas de conversas, expansões e criações das próprias danças (nossas e das crianças).

Assim, nesse caminhar formativo permanente, compreendemos que nossas danças encontravam sentido no meio da bagunça organizada das

crianças de pouca idade. Talvez agora não quiséssemos mais dançar sozinhas...

E, nessa terra de gente pequena muito criativa e sincera, essa pesquisa de encontros germinou!

Referências

ALMEIDA, Fernanda de Souza. Que dança é essa? Uma proposta para a educação infantil. São Paulo: Summus, 2016.

_____. Dança e Educação: 30 propostas lúdicas com crianças. São Paulo: Summus, 2018.

BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas I: Magia e técnica. Arte e Política. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. A hora das crianças: narrativas radiofônicas de Walter Benjamin. Trad. Aldo Medeiros. Rio de Janeiro: NAU, 2015.

CALVINO, Ítalo. Seis propostas para o próximo milênio. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

• 432

GOBBI, Márcia Aparecida. Ver com os olhos livres: arte e educação na primeira infância. In Faria, Ana Lúcia Goulart. O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes. Cortez: São Paulo, 2007, p. 29-54.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia. Goiânia: SME, 2014.

LABAN, Rudolf. Domínio do movimento. 5ª. ed. São Paulo: Summus, 1978.

_____. Dança Educativa Moderna. São Paulo: Ícone, 1990.

LESSA, Juliana Schumacker. O conceito de experiência em Walter Benjamin: elementos para pensar a educação na infância. Zero a Seis, Florianópolis, v.18, n.33, p.108-121, jan./jun., 2016.

<https://doi.org/10.5007/1980-4512.2016v18n33p108>

NEVES, André. Obax. São Paulo: Brinque book, 2010.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). Planejamento na educação infantil mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios. Campinas: Papirus, 2000.

PRADO, Patrícia Dias. Por uma Pedagogia da Educação Infantil de corpos inteiros. In: MELO, José Carlos de; CHAHINI, Thelma Helena C. (Orgs.). Reflexões e práticas na formação continuada de professores da Educação Infantil. São Luís: EdUFMA, 2015, p. 205-219.

RIBEIRO, Jonas. Ouvidos dourados: a arte de ouvir histórias... para depois contá-las... São Paulo: Ave Maria, 1999.

SAYÃO, Deborah Thomé. Corpo e Movimento: Notas para problematizar algumas questões relacionadas a educação infantil e à educação física. Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v.23, n.2, p.55-67, jan., 2002.

Disponível em

<http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/270/253> Acesso: 05 abril 2020.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 1985.

Recebido em 05/05/2021 - Aprovado em 22/08/2022

Como citar:

ALMEIDA, F. de S.; ABREU, L. F. de. Contando histórias para dançar ou sobre encontros em Arte na Educação das infâncias. **ouvirOUver**, [S. l.], v. 18, n. 2, [s.d.]. DOI: 10.14393/OUV-v18n2a2022-60886. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/60886>.



A revista ouvirOUver está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.