

ALMEIDA, Fernanda de Souza. **Subversões e subversivxs**: a infância, a criação de espaços de exceção e os projetos em dança. Goiânia: Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD/UFG), Licenciatura em Dança; Professora Assistente; Dedicção Exclusiva (40h). Doutoranda; Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP); Patrícia Dias Prado.

RESUMO: O presente texto, de teor ensaísta, assume a responsabilidade de, por meio de um relato de experiência, revelar os caminhos adotados para a elaboração de projetos em Dança ofertados a oito Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) da cidade de Goiânia. Tais construções partiram de um dos pressupostos centrais do grupo de trabalho do Projeto de Cultura e Extensão cujo título é Dançarelando, vinculado ao curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Goiás (UFG) que tem como norte a concepção de criança como sujeitos de direitos contextualizados, assumindo-as como protagonistas de suas vidas (SAYÃO, 2002). Para tal, a equipe integrante do projeto imerge em um processo de reconhecimento: (a) da cidade consoante ao pensamento de autores como Lefebvre (2011); Harvey (2014) e Tonucci (2010), (b) do bairro e cultura produzida pelas crianças conforme Ferreira (2010), (c) dos espaços de exceção onde reelaboram suas percepções acerca do mundo, e (d) dos projetos em andamento, desenvolvidos pelas professoras regentes dos CMEIs. Tudo isso almejando a oferta de experiências dançantes que façam sentido à pequenada e contribuam com a ampliação das experiências de si, do outro, da arte e dos sentidos. O descortinar de tais caminhos pode favorecer a troca de experiências sobre as práticas educativas em dança para inspirar ações diferenciadas, despertando adaptações e apropriações em função das particularidades de cada local, além de oportunizar uma construção de pedagogias da dança que respeitem a liberdade de expressão e dignidade e a inteligência infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Dança e infância. Educação infantil. Prática educativa. Espaço urbano.

ABSTRACT: This essay-based text has assumed the responsibility, through an experience report, to reveal the paths adopted for the elaboration of dance projects offered to eight Municipal Centers of Early Childhood Education (CMEI) in the city of Goiânia. These constructions came from one of the central assumptions of the Working Group of the Culture and Extension Project, whose title is DANCING, linked to the Degree in Dance at the Federal University of Goiás (UFG), which is guided by the conception of children as subjects of rights. contextualized, assuming them as protagonists of their lives (SAYÃO, 2002). To this end, the project team is immersed in a process of recognition: (a) of the city according to the thinking of authors such as Lefebvre (2011); Harvey (2014) and Tonucci (2010), (b) the neighborhood and culture produced by children according to Ferreira (2010), (c) the exception spaces where they re-elaborate their perceptions of the world, and (d) the ongoing projects, developed by the CEMIs conducting teachers. All this aiming at offering dance experiences that make sense to the little ones and contribute to the expansion of the experiences of oneself, the other, the art and the senses. The uncovering

of such paths can favor the exchange of experiences on dance educational practices to inspire different actions, awakening adaptations and appropriations according to the particularities of each place, as well as providing a construction of dance pedagogies that respect freedom of expression and dignity and child intelligence.

KEYWORDS: Dance and childhood. Child education. Educational practice. Urban space.

Fig 1. Espaço de transgressão atrás do bambuzal



Fonte: Fernanda de Souza Almeida, 2015.

Hace tiempo teníamos miedo al bosque. Era el bosque del lobo, del ogro, de la oscuridad. Era el lugar donde uno se podía perder. Cuando los abuelos nos contaban las fábulas, el bosque era el lugar preferido para ocultar enemigos, trampas, angustias. Desde que el personaje entraba al bosque, empezamos a tener miedo, sabíamos que podía suceder algo, que habría de suceder algo. El cuento se hacía cada vez más lento, la voz más grave, nos estrechábamos los unos con los otros y esperábamos lo peor. El bosque daba miedo, con sus sombras, los ruidos siniestros, el canto lúgubre del cuclillo, las ramas que te agarran de repente (TONUCCI, 2010, p.04).

Será que agora são os bosques que amedrontam as crianças? Ou são as cidades, as ruas, as edificações e o concreto em toda a sua aspereza?

As crianças não têm rostos nas cidades, nem desejos ou coisas relevantes a dizer; zomba-se de suas perguntas, ignoram-se suas ideias e menosprezam suas curiosidades. Frequentemente vemo-las sendo *arrastadas* pelas mãos, acompanhadas de uma voz de comando adulta do seguinte teor: “– Anda logo!” Isso, com pernas pequenas, olhos vivos de curiosidade sobre o mundo, com a cabeça virada para trás ou para os lados admirando a paisagem local. Por falar nisso, “- Olha para frente, senão vai cair ou bater a cabeça”. “– Não falei? Você não escuta!”

Crianças possuem rostos nas cidades quando são *bonitinhas* e estão *comportadas*, sentadas e quietas. Contudo, quando estão chorando, contestando ou *fazendo birra*, principalmente no transporte público, são insuportáveis: “Criança malcriada!” Se moram nas ruas também não têm rostos individuais, pois todos as denominam como trombadinha, e segura a bolsa que elas estão vindo!

Todavia, no meio da multidão conseguem, ainda assim, serem bem diferentes; não só fisicamente (estatura, peso, feições, dimensões), mas principalmente, por suas expressões, modos de compreender o entorno e de construir o pensamento. Ou seja, elas possuem um ponto de vista mais sensorial - especialmente tátil - e imaginário, que faz frente à racionalidade dos adultos, com as vistas escurecidas pelo cotidiano e pela repetição (LEFEBVRE, 2011). São completamente heterogêneas e singulares no espaço urbano.

A esse respeito, Rizzini, Neumann e Cisneros (2009), destacam a percepção de infância arraigada em nossa sociedade, bem como no discurso das ciências humanas e sociais como um estágio de preparação para a vida adulta, principalmente nos âmbitos psicológicos e cognitivos. Além do mais:

um fenômeno universal e fruto, em grande medida, do seu desenvolvimento biológico. Isto quer dizer que todas as crianças, independente do seu contexto social, seriam semelhantes, caso se encontrassem no mesmo estágio de desenvolvimento, sendo, em geral, definido pela idade (RIZZINI; NEUMANN & CISNEROS, 2009, p.3).

Ainda segundo as autoras, tal paradigma destaca certa incompetência, imaturidade e dependência da criança, subestimando sua capacidade cognitiva. Nesse sentido, há um grande investimento para apropriação da infância com vistas a ser modelada à imagem do adulto; um depositário de um mundo criado para ela por quem sabe o que é *melhor*. “- Vai sim. Eu mandei e pronto. Criança não tem querer”. Tal pressuposto

faz com que a criança não seja mais do que uma potência, um potencial que a sociedade protege e põe a parte, como que em reserva, prometendo-lhe um futuro que, por vezes, a deixa desprovida de presente. A questão é que há uma infância que modela a criança. Quem concebe a infância é o adulto, que a pensa de maneira pregressa e assim, retira a potência e a possibilidade de transformação que há na própria infância. A criança está empobrecida no aluno, no pequeno consumidor e empobrecida em ideias pré-concebidas de infância (ABRAMOWICZ; RODRIGUES, 2014, p. 465).

Todavia, mergulhada nessa tentativa de captura pela mídia, pelo capitalismo e por toda essa gente grande, como as crianças conseguem manter suas peculiaridades? Tudo o que as cidades e os tempos atuais tentam sobre impedir os encontros e as relações (SIMMEL, 2005), elas deturpam. A maioria tem grande facilidade de estabelecer contatos recíprocos; não precisa ser com pessoas conhecidas, basta uma aproximação para que iniciem uma brincadeira, as trocas, confabulações e reelaboração da cultura. Elas aproveitam de sua invisibilidade para escapar aos olhos adultos! Num cantinho atrás de uma moita, de uma árvore ou de uma plantação de hortênsias organizam espaços de exceção para criarem suas próprias culturas e estabelecerem seus próprios estatutos sociais, mesmo que não reconhecidos pelos adultos. Assim, nos locais escolhidos as crianças se unem e se fortalecem enquanto infância, claro que sempre influenciadas e influenciando o meio em que vivem; mas ali, se esforçando para manterem suas identidades de gente miúda.

Dessa forma, é possível reconhecer que a diversidade dos contextos sociais e culturais é que *colorem* os modos, estilos de vida e os caminhos do desenvolvimento de cada criança, ou seja, a infância é uma construção social (RIZZINI, NEUMANN & CISNEROS, 2009). Com isso, no processo complexo de constituições das cidades e suas formas de (não) relação, as crianças vão

aprendendo como serem crianças. As diversas sociedades, nos diferentes contextos históricos, consideram a infância de modos variados, o que resulta em várias concepções que produzem o *ser criança*. Dessa maneira, meninas e meninos pequenos acabam se conformando com um jeito de ser por meio do qual precisam se *adequar* ao mundo adulto a fim de aprenderem os significados da vida em sociedade (SAYÃO, 2002).

Nesse sentido, a complexidade que comporta a condição infantil é enorme, pois são múltiplas e variadas as formas de existência das crianças em uma sociedade *adulta* (SARMENTO, 2005); além de estarem sujeitas as categorias de classe social, etnia, raça, cultura e local em que vivem.

A atual conformação das grandes cidades é resultado do processo de industrialização no qual permitiu uma nova configuração para as relações sociais que modelou a sociedade contemporânea. A nova urbe foi conceituada por Lefebvre (2011) como sendo o centro de vida social e política onde se acumula não apenas as riquezas, como também o conhecimento, as técnicas e as obras. Já para Harvey (2014), o modelo atual de cidade é caracterizado pelos tipos de laços sociais, relação com a natureza, estilos de vida, tecnologias e valores estéticos que vão se estabelecendo cotidianamente.

Sob tal aspecto, cada cidade determina uma forma de existência por meio do estabelecimento de contratos sociais implícitos (LEFEBVRE, 2011) tais como, as maneiras de comunicação, de pronúncia das palavras, jeitos de se vestir, de andar, gesticular; há a presença de uma culinária regional, preferências musicais, religião predominante, crenças, valores, modos de constituição das famílias, o papel da mulher na sociedade, onde e como os cidadãos se encontram, sua relação com o trabalho, entre outros, que provocam uma identidade àquele espaço urbano causando uma referência de infância que determina o *ser criança*.

A esse respeito, Perrotti (1984), alerta que tal maneira de existir está profundamente enraizada no tempo e espaço em que os pequenos vivem, interagindo ativamente e dinamicamente com as categorias socioeconômicas, históricas, de gênero e raça. Somado a isso, Guattari (1987), aponta que o

inconsciente da criança é inseparável do dos adultos. Ela está inteiramente contaminada por tudo, especialmente pelos valores da sociedade dominante. Sob esse viés, as crianças de Goiânia são diferentes das crianças de São Paulo ou de qualquer outra cidade do Brasil, quiçá do mundo. Aproveitando tal diferenciação de modos de vida que há entre as cidades, centramos os projetos em Dança ofertados aos oito Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) da cidade de Goiânia.

Goiânia localiza-se na região Centro-Oeste do Brasil, a 209 quilômetros de distância de Brasília. A maior parte de seu território é plana e possui uma área verde privilegiada, contando com 32 parques e bosques de conservação e de implantação mantidos pela Prefeitura, acarretando o maior número de metros quadrados de áreas verdes por habitantes no Brasil. Segundo informações do Instituto Nacional de Meteorologia (INMET, 2019), a concentração de chuvas se dá no verão, o que gera uma temperatura mais amena, que gira em torno de 20° e 29°C. Como o inverno é caracterizado por uma baixa umidade do ar, a temperatura e a percepção de calor sobem consideravelmente, chegando a 35°/37°C. Ou seja, o inverno é quente e seco ao passo que o verão é fresco e úmido, bem diferente da maioria das demais cidades brasileiras.

Tais peculiaridades favorecem com que as crianças seja vistas, nessa cidade, predominantemente, em parques/bosques. Elas vão para as escolas de chinelo e, em muitas delas, permanecem grande parte do tempo descalças. O que parece ser uma ação corriqueira faz Perrotti (1984) alertar que a expansão do capitalismo tem provocado, em países como o Brasil, uma das situações mais difíceis para as crianças, uma vez que a pressão sobre a mercantilização do espaço urbano vai retirando pouco a pouco o quintal, a rua, o jardim, as praças e as áreas livres. Locais essenciais de encontro dos pequenos para promoverem seus escapes, possibilidades de criação de si e do mundo, experimentação de um convívio social diferente do núcleo familiar e/ou da escola, em que as próprias crianças lideram, obedecem regras traçadas pelo próprio grupo, entre outros.

Ainda sobre o município goianiense, Cruz e Deus (2014, p.8), apontam que

o desenvolvimento dos cerrados não se deu de forma espontânea, e sim como resultado de planos, projetos e parcerias que buscavam de forma estratégica a incorporação de terras no cenário produtivo agrícola brasileiro. E essa incorporação de terras, atrelada ao uso crescente de tecnologias no campo e a consequente valorização destas, gerou outro problema na estrutura fundiária: os camponeses não conseguiram acompanhar tais mudanças e necessitaram buscar alternativas de vida. [...] Goiânia, para a maioria deles, representava a oportunidade de dias melhores, a aquisição do espaço privado, o direito ao desfrute da urbanidade propagada.

Segundo os autores citados, a decisão de edificar uma nova capital, para promover uma ocupação mais homogênea do Centro-Oeste brasileiro, favoreceu a integração do território goiano às dinâmicas econômicas nacionais e internacionais. Todavia, essas ações estiveram sob forte influência das relações contratuais e de negociações políticas, o que resultou em um crescimento desigual da rede urbana, em que nota-se, com facilidade, a hierarquia dos bairros (ou *setores*, como são denominadas as unidades mínimas de urbanização goianienses).

Ademais, a capital de Goiás, é construída por migrantes, recebendo, também, grandes percentuais de pessoas do interior goiano, além dos sudestinos, nordestinos e sulistas. Essa presença é tão substancial que fez com que algumas instituições educacionais, a exemplo da Escola Municipal Professora Maria Nosídia Palmeiras das Neves, situada na região noroeste de Goiânia, modificasse o cardápio e o adaptasse a temas de projetos que aproximassem à cultura da maioria das crianças, com pais vindos do Maranhão.

No processo de povoamento de Goiânia (assim como de outras cidades), os grupos com menor renda se agregaram nas áreas mais longínquas do centro devido ao valor do solo urbano (HARVEY, 2014). Todavia, a distância física é também social, cultural e artística, uma vez que contribui para uma marginalização da população segregada, como frisa Tonnucci (2010). Com isso, os *bairros dormitórios* são evidentes, nos quais os adultos trabalhadores saem pela manhã e voltam apenas a noite,

caracterizando-os a partir da ausência de lugares de encontro, convivência e trocas sociais. Essa separação e especialização dos espaços (lugares diversos, para pessoas diferentes e funções outras) se replica em todas as cidades, contudo, em Goiânia tal segregação se sobressai.

É incomum observar cidadãos de classes sociais distintas circulando no mesmo espaço, seja em supermercados, parques, transporte público, *shoppings centers* e até mesmo na rua. Inclusive nota-se um código velado de vestimenta e comportamento que, por vezes, influencia a maneira como se é atendido em determinados recintos. Percepções estas de uma paulistana, autora desse texto, no qual conviveu por 30 anos com a grande diversidade de uma megalópole.

Desta maneira, apesar de a maioria das crianças andarem de chinelo, sobretudo por causa do forte e constante calor, nota-se as diferentes marcas, estilos e *designs* de tais calçados. Desse modo, a segregação e os códigos culturais acabam selecionando o tipo de criança que ocupa cada local público, como bem pontua Jacobs (2014); em especial os parques, mote da foto de *capa* deste escrito. Fator que também influencia o ser criança nessa cidade.

Dando ênfase à foto, destaco que ela foi tirada logo a minha chegada no município goianiense, pois eu buscava elaborar projetos em Dança apropriados às particularidades das crianças de Goiânia.

Como vinha de uma experiência como professora e pesquisadora na linguagem artística da dança ao longo de 15 anos, na rede particular e pública de ensino da cidade de São Paulo, desejei conhecer as meninas e meninos de pouca idade de Goiânia para que pudesse realizar um trabalho contextualizado, efetivo e com sentido, pois vim para a capital goiana como docente da Universidade Federal de Goiás (UFG). Além do mais, estava assumindo a disciplina de estágio curricular obrigatório no curso de Licenciatura em Dança e almejava iniciar um projeto de pesquisa e extensão que desse continuidade às minhas investigações em dança com a infância. Com isso, ao longo de dois meses, me coloquei em deriva pela cidade,

observando as pessoas, as configurações relacionais, urbanas, sociais e culturais, mas em especial, a pequenada goianiense.

A respeito da foto destaque que é necessário, ainda

tratar a dimensão imagética de uma pesquisa não como documento da realidade objetiva ou como mera ilustração de textos verbais e sim, como um material pleno de significados culturais produzidos a partir das interações entre pesquisador, pesquisados, produtos e contextos históricos (KUSCHNIR, 2014, p. 40).

Dessa maneira, não irei descrever a imagem inicial, mas propor ao leitor que, a partir das informações apresentadas ao longo do texto, retome e *leia* a foto como uma teoria, como uma experiência completa que aguça o sensorial e a imaginação, traçando paralelos e reflexões acerca da criança goianiense: contextualizada, datada e permeada de uma cultura e um modo de viver específicos.

A situação registrada aconteceu em um dos vários parques urbanos de Goiânia, o Areião, num momento de subversão ocorrido atrás do bambuzal. Um espaço reservado, relativamente fora do ângulo de visão e audição dos adultos, que as crianças criaram em um lugar público, assim como um canto, ao fundo do jardim, onde Ferreira (2010) observou a gente miúda de sua pesquisa.

A partir dos estudos de Jacobs (2014), que apontam como os parques urbanos têm desempenhos bastante contraditórios, uma vez que podem experimentar extremos de popularidade e ser um trunfo econômico para a vizinhança, como também de impopularidade, destruídos pela decadência, sem uso e desprezados. Saliento que o parque Areião, situado na região sul da cidade, é um dos pontos turísticos da capital. Trata-se de um local envolto por uma apreciada área residencial que abriga projetos de educação ambiental. Desta maneira, as crianças que ali frequentam não calçam os mesmos chinelos que as crianças dos parques não tão cobiçados usam.

Entretanto, apesar de estarem livres das paredes, rodeadas por pequena circulação de pessoas, as crianças brincavam no parque como se fossem invisíveis e só se incomodavam quando tomavam consciência de

olhares aos quais julgavam invasores dos assuntos de crianças. Segundo Ferreira (2010), esse paradoxo entre o público e o privado para o espaço social infantil:

tornava-me aos seus olhos uma representante do poder e autoridade atribuídos socialmente aos adultos. Ora, a ação observada desenrolou-se numa área da sala sem quaisquer barreiras físicas que a ocultassem, co-existindo aliás. Este aparente paradoxo reenvia novamente ao entendimento da noção de privacidade como sendo gerada nos modos como ela é percebida, experimentada e conotada pelas próprias crianças que nela estão envolvidas e participam. [...]. O que constitui ou não um encontro ou um domínio de privacidade das/pelas crianças não pode ser então completa e exclusivamente definido à priori nos termos adultos (FERREIRA, 2010, p. 172).

Naquele lugar elas estavam empoderadas da sua função de mudar o mundo, de transformar um graveto em varinha mágica, barro em bolo, folhas de árvore em estradas para caminhõezinhos de plástico, local onde enterravam tesouros e “na qual o ‘ontem à noite’ abrange horas ou meses, e o ‘logo mais’ pode querer dizer ‘o próximo século’” (MARCOS, 2001, p. 1). Ali transgrediam algumas regras determinadas pelos adultos, reelaboravam, a sua maneira, situações rotineiras, construía outros/novos acordos *roubados* dos adultos, aproveitando os recursos que o ambiente oferecia (TONNUCCI, 2010). O parque era o local de subversão, que poderia acontecer, também, nos momentos não dirigidos do espaço escolar.

Um processo tanto criativo quanto reprodutivo que faz com que as crianças se desloquem da lógica da cultura adulta, transformando a si, as coisas e o mundo sem perder de vista quem/o que realmente são (SARMENTO, 2005). Esse princípio lógico onírico também é essencial à arte e as linguagens poéticas, na qual a subversão da identidade e da sequencialidade são constitutivos dos processos de significação (SARMENTO, 2005, p. 374).

Nesse processo, observei crianças à vontade com os insetos, flores, cores, árvores, pássaros, macaquinhos-prego e pé no chão. Seres de pouca idade que comem pequi com arroz, pamonha, galinhada e *peta* (um biscoito regional); sabem a diferença entre caldo e suco de laranja e tem medo de não *dar conta* quando algo *dá ruim*. Assim como as crianças de outros municípios,

os pequenos goianienses possuem uma forma singular de existência! E foram justamente tais temas que se transformaram nos pontos de partida para nossas ações em dança.

Sob tais singularidades, o projeto de pesquisa *Dançarelando: a praxis artístico-educativa em dança com crianças* foi idealizado juntamente com o projeto de cultura e extensão *Dançarelando*, que ao longo de três anos ofereceu vivências de dança em oito instituições formais de Educação Infantil, tanto para crianças como professores e auxiliares de atividades educativas. Grande parte dessas instituições de ensino estão localizados na zona norte de Goiânia, região com muitos espaços no qual a natureza se destaca. Desta forma, transitamos entre as ações corporais da borboleta que flutuava em peso leve, da lagarta que rastejava e ondulava, das formigas que picavam/pontuavam, dos níveis espaciais da nuvem e das pedras, transformando-os em dança.

Por meio do projeto aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa, sob o nº 51819415.60000.5083, além de ter o consentimento dos responsáveis e da escola, por meio da assinatura de termos legais, dançamos muito, mas pesquisamos também, especialmente a prática educativa nessa linguagem artística com a pequenada.

Nesse sentido, todos os projetos foram elaborados a partir de uma imersão no contexto educativo e na cultura local, especialmente das crianças, almejando conhecer a realidade, o cotidiano, as características e necessidades das instituições de ensino; como as crianças se relacionavam, o que falavam, do que brincavam, suas regras de convivência e curiosidades por meio de observações não-participante e participantes.

Dispomo-nos a caminhar pelos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) identificando seus espaços e disponibilidades de materiais. Olhamos para os rostinhos das crianças, sentimos o clima/energia do ambiente, participávamos de atividades que iam desde servir a merenda, acompanhar alguma criança ao banheiro, brincar e auxiliar as pedagogas e outras atividades. Conversávamos com as professoras, auxiliares,

colaboradores e gestores na tentativa de nos aproximar da organização tão peculiar de um CMEI, além de apreender os projetos que estavam sendo desenvolvidos com cada agrupamento etário¹.

A esse respeito, era comum registros das pesquisadoras em seus cadernos de campo, como o que segue abaixo :

Gostei muito da observação de hoje acho que propiciou novas descobertas muito significativas para auxiliar na construção das atividades em dança (Diário Andreza, 14/08/2018).

Como das outras vezes cheguei para acompanhar o lanche da criançada, circulei um pouco para que eles me vissem e fiz questão de ficar próxima e cantar junto as músicas do acolhimento. Notei a felicidade que tem nesse momento e pensei em iniciar o projeto de dança a partir de tais canções. Muitas crianças me cumprimentaram com acenos ou cumprimentos de boa tarde, um menino me perguntou – Professora, é hoje que você vai brincar com a gente? Respondi – Sim, é hoje! E, um sorriso brotou no rosto dele (Diário Andreza, 21/08/2018).

Ações como essas motivaram a elaboração de projetos de intervenção em Dança que fizessem sentido àqueles contextos, respeitando o ser criança de cada instituição que se aproximavam das danças urbanas, da contação de histórias, das tecnologias da informação e comunicação, das danças populares brasileiras, do cinema, entre outros. Nunca adentrávamos a um CMEI com propostas previamente construídas, pois concebemos as crianças como sujeitos de direito e protagonistas de suas próprias vidas. As ações eram pensadas coletivamente, proveniente do dia-a-dia com a pequenada e em conexão com os projetos das professoras regentes.

A escuta cuidadosa e atenta às necessidades e particularidades do contexto se mantinha ao longo de cada vivência dançante, a exemplo:

Quando falamos que não era legal maltratar os animais surgiram algumas histórias – Professora eu tenho um cachorro, - Minha mãe não gosta de gato...Se realmente estamos considerando a criançada como seres de direitos que possuem conhecimentos, voz ativa e produzem cultura é importante ouvir as suas narrativas de modo

¹ Agrupamento é a denominação de grupos com até 20 crianças, com idades aproximadas; sendo que: o Berçário atende os bebês entre 0 a 11 meses; o agrupamento B, crianças com 1 ano de idade, o C, 2 anos; o D, 3 anos; E, 4 anos e o agrupamento F, crianças com 5 anos de idade. Em algumas instituições há o “EF”, misto, que recebe crianças de 4 a 5 anos. Para cada agrupamento há uma professora regente e um(a) auxiliar; quando não há problemas com escassez de funcionários na rede pública municipal.

sensível e respeitoso mesmo que isso possa “atrapalhar” o momento da atividade, pois é nessa hora que realmente o professor se revela um mediador dos conhecimentos sem desprezar os saberes e as especificidades das crianças (Diário Andreza, 28/08/2018).

Encerrei a massagem pedindo para que levantassem devagarinho espreguiçando como um gato e sentassem, esperei todos se acomodarem e perguntei o que acharam da atividade, disseram que gostaram e, novamente, assim como na outra turma pediram que a próxima semana fosse sobre o cachorro. Uma menina me perguntou como seria a brincadeira seguinte; se era mesmo sobre o cachorro, eu disse que era segredo e que eles só descobririam na próxima semana, agradei a participação de todos e saí (Diário Andreza, 28/08/2018).

Foi exatamente isso que ocorreu. No momento em que nos reuníamos após as intervenções do dia, refletíamos sobre o ocorrido, as alterações necessárias impulsionadas pela ação direta com as crianças e refazíamos o planejamento da semana seguinte mediante tais percepções, sempre em diálogo com os textos discutidos no grupo de pesquisa. Na ocasião acima comentada, não prevíamos abordar o tema do cachorro, contudo, notando a importância dele para as crianças, modificamos a proposta sem nos distanciarmos dos objetivos centrais do projeto. A esse respeito, construíamos os planos das vivências dançantes de maneira aberta e flexível, constantemente revisitando-os e os modificando, durante a reflexão sobre a ação (SCHON, 1992).

Entretanto, há de se mencionar que a nossa cultura adulta traz para o centro da comunicação a palavra, na fala e na escrita. Porém, as crianças são sujeitos genuinamente linguageiros, carregando entre múltiplas linguagens o saber de suas próprias vivências. Sob tal aspecto, é importante se manter sensível ao que se esconde num silêncio, num olhar, num sorriso, num choro, num rabisco, num gesto, entre outras possibilidades relacionais, almejando apreender o que as crianças querem nos dizer, como dizem e o que estamos entendendo.

Esse processo nos fez pensar acerca da importância de compreender a complexa rede entre o ser criança contextualizada, a cultura que produzem conjugada com as especificidades do local (bairro, escola, grupo gestor, educadoras) para, então, construir pedagogias da dança que façam sentido e contribuam com a ampliação das experiências de si, do outro, da arte e dos

sentidos. A Dança é uma potência que pode se valer ao favorecer os encontros e os espaços de reelaboração e criação de mundos.

Nesse sentido, friso que, apesar do panorama apresentado sobre uma parcela de crianças goianienses (isso porque outras regiões do mesmo município, principalmente de um nível socioeconômico diferente, irão produzir outras infâncias que implicam em outros modos de ser criança), este texto não contribui apenas com pesquisadores, professores, gestores, estudantes e interessados em geral, residentes nessa região do país. Ele assume a responsabilidade de, por meio de um relato de experiência, revelar os caminhos adotados para construir pedagogias em dança que favoreçam a troca de experiências e a construção do conhecimento acerca das práticas educativas em dança que podem inspirar ações diferenciadas, despertando adaptações e apropriações devidas em função das particularidades de cada local.

Nossa iniciativa se faz relevante para o município pelo fato de que a Educação Infantil em Goiânia é de uma estruturação relativamente recente, datada entre as décadas de 70 e 80, quando surgem as primeiras instituições públicas no âmbito educacional formal: a Creche Tio Romão e Centro Infantil Tio Oscar. O fato de Goiânia ter uma Educação Infantil recente não sugere uma menor qualidade de atendimento ou preparo e empenho dos profissionais para lidarem com as crianças. Todavia, há muito que se contribuir em termos de produção acadêmica nessa área, em especial com a Arte/Dança.

Para além da contribuição regional, ressalto a ampliação da produção acadêmica sobre pedagogias, práticas educativas e princípios metodológicos de abordagem da dança com essa gente de pouca idade (ALMEIDA, 2018); no entanto ainda se faz necessário a expansão e o aprofundamento do tema, dada a demanda por formação de professores e ampliação da qualidade da educação brasileira.

A necessidade de referencial bibliográfico nessa linguagem artística fica mais evidente quando percebemos o quanto ainda precisamos *buscar de empréstimo* conceitos de outras áreas do conhecimento e realizar

transposições, adaptações e reelaborações. Fato que não podemos desmerecer ou menosprezar, uma vez que favorece uma visão/abordagem inter/multi/transdisciplinar representativa da complexidade que se forma na interação entre arte, criança pequena e educação. Porém, há de se ter uma especial atenção a esse diálogo teórico para não incorrerem em leituras/reflexões superficiais ao parear escritas de autores com pensamentos e concepções de mundo de seres humanos diferentes.

Nesse viés, a equipe de pesquisadores do *Dançaarelado* almejou, em reuniões semanais, aprofundar-se nos estudos sociais da infância, especialmente na sociologia e na antropologia, buscando elaborar ações práticas e experimentá-las antes de ofertá-las à escola.

Esperamos, com isso, contribuir com um escopo que destaque a criança como sujeitos centrais em seus contextos específicos para a elaboração de variadas experiências dançantes. Experiências estas que fomentem a conscientização e a efetivação do respeito à dignidade infantil, aceitação de suas culturas e da liberdade de expressão, estabelecendo condições para o desenvolvimento pleno do potencial dessa gente miúda.

E, assim como as crianças criam seus espaços de exceção para resistir e se fortalecerem frente à dominação adulta, os projetos de Dança podem privilegiar novas formas de pensar a realidade, a educação e a infância por meio de ações significativas, carregadas de uma dimensão imaginativa, sensível e criativa que favoreçam outras formas de performance na sociedade. Uma atuação também do professor de dança que reconheça a importância de conhecer as crianças por elas mesmas, confiando nas qualidades e capacidades infantis de decidir e participar, fugindo do lugar-comum de tentar enxergar o mundo como se fossem eles mesmos crianças que não o são (SARMENTO, 2005).

Referências

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos. **Educ. Soc.**, Campinas/SP: v. 35, n.

127, p. 461-474, abr.-jun. 2014. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 06 de maio de 2019.

ALMEIDA, Fernanda de Souza. **Dança e educação**: 30 propostas lúdicas com crianças. São Paulo: Summus, 2018.

CRUZ, Renatha Cândida da; DEUS, João Batista. A segregação socioespacial em Goiânia (Goiás): o caso da região noroeste. **Anais do VII Congresso Brasileiro de Geógrafos**. Vitória, 2014.
Dados da prefeitura: <http://www4.goiania.go.gov.br/portal/home.shtml>. Acesso em: 10 de maio de 2019.

FERREIRA, Manuela. “- ela é nossa prisioneira!” – questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.18, n2, p.151-182, jul./dez. 2010.
Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1524/1932>. Acesso em: 18 de julho de 2019.

GUATTARI, Félix. As creches e a iniciação. *In*: **Revolução molecular**: pulsações políticas do desejo. 3ª ed, São Paulo: Brasiliense, 1987, p.50-55.

HARVEY, D. O direito à cidade. *In*: **Cidades rebeldes**. São Paulo: Editora Boitempo, 2014.

JACOBS, Jane. **Morte e vida das grandes cidades**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2014.

KUSCHNIR, Karina. Ensinando antropólogos a desenhar: uma experiência didática e de pesquisa. **Cadernos de Arte e Antropologia**, vol. 2, n.2, 2014.

LEFEBVRE, H. **O direito a cidade**. São Paulo: Editora Centauro, 2011.

PERROTTI, Edmir. A criança e a produção cultural. *In*: ZILBERMAN, Regina (Org). **A produção cultural para a criança**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984, p.9-27.

RIZZINI, Irene; NEUMAN, Mariana; CISNEROS; Ariana. Estudos contemporâneos sobre a infância e paradigmas de direitos. Reflexões com base nas vozes de crianças e adolescentes em situação de rua no Rio de Janeiro. *In*: **O social em questão**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2009.

SARMENTO, Manuel J. **Gerações e alteridade**: interrogações a partir da sociologia da infância: pesquisa com crianças. v. 26, n.91. Campinas: CEDES, 2005, pp.361-378.

SAYÃO, Deborah Thomé. Crianças: substantivo plural. **Revista ZERO-A-SEIS**. Florianópolis, v. 4, n. 6, JUL./DEZ, 2002. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/10318>. Acesso em: 11 de junho de 2019.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 79-91.

SIMMEL, G. As grandes cidades e a vida do espírito. *In*: **Mana**, vol.11 no. 2 Rio de Janeiro, Out. 2005.

Subcomandante Marcos. **Os diabos do novo século** (carta a Eduardo Galeano). Trad. Ezequiel R. dos Santos. 2001.

TONUCCI, Francesco. Primera parte, el proyecto. *In*: **La ciudad de los niños: un modo nuevo de pensar la ciudad**. Buenos Aires: Editorial Posadas, 2010.