



## **Dando asas à imaginação: atravessamentos entre dança, infâncias e educação**

*Giving wings to the imagination: crossings between Dance, childhood and education*

Fernanda de Souza Almeida<sup>i</sup>  
Universidade Federal de Goiás

### **Resumo**

Neste artigo, objetiva-se pensar criticamente sobre algumas características da alteridade infantil, como a transmutação e a imaginação, e sua relação com os processos formativos em dança para a Educação Infantil. Para tal, relaciona-se o campo da Dança e os estudos sociais da infância, como a Sociologia, a Filosofia e a Pedagogia na interface com as Artes, em interlocução com diversas experiências com crianças ao longo de andanças investigativas vinculadas a projetos de pesquisa e de extensão desenvolvidos a partir de 2016. Esse exercício de pensamento aponta que, para fortalecer as relações entre Dança e Educação Básica, é necessário fortalecer as relações entre Dança e Educação Infantil. Nesse sentido, faz-se emergente investir numa formação docente que retome e mantenha o frescor das metáforas, da qualidade onírica e do lúdico para que a/o profissional se entenda cada vez mais professor/a de crianças.

**Palavras-chave:** dança, educação da infância, experiência infantil, formação docente.

### **Abstract**

This text proposes to think critically about characteristics of child alterity, such as transmutation and imagination, and their relation with the dance formation processes for Early Childhood Education. For this objective, a conversation between the fields of Dance and the social studies of childhood, such as Sociology, Philosophy and Pedagogy is proposed, at the interface with the Arts in dialogue with various experiences with children throughout investigative paradigms linked to research and extension projects developed since 2016. This thinking exercise points out that, in order to strengthen the relationship between Dance and Basic Education, it is necessary to strengthen the relationship between Dance and Childhood Education. In this sense, it is urgent to invest in teacher training that recaptures and maintains the freshness of metaphors, dreamlike quality and playfulness so that the professionals can understand themselves more and more as teachers of children.

**Keywords:** dance, childhood education, child experience, teacher education.

Enviado em: 29/04/21 - Aprovado em: 09/06/21

## **Planeta Terra chamando: na deriva das imaginações infantis**

A partir do marco legal da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n°. 9394, de 1996, que instituiu, por meio do artigo 26, a obrigatoriedade do ensino da arte nos diversos níveis da Educação Básica (BRASIL, 1996), assim como a publicação, em 1997, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que incluiu a Dança como um componente a ser inserido nos currículos educativos formais (BRASIL, 1997), ampliou-se uma das frentes de militâncias de docentes e pesquisadoras/es dessa área de conhecimento, que foi (e ainda é) a implantação, a valorização e a consolidação da Dança no cotidiano da Educação Básica. Todavia, 25 anos mais tarde, a luta por esse empenho ocorre em marcha lenta, e a efetivação da Dança é, ainda, uma realidade distante na maioria das escolas alocadas em território nacional (MUNDIM, 2014).

São muitas e complexas as razões para tal, contudo, para que essa militância permaneça ávida e cada vez mais potente, é necessário que a formação docente inicial e continuada em Dança se aproxime, entre outros aspectos, das discussões acerca da infância. Para formar e se formar professor/a de criança é relevante estar com elas desde as experimentações nas disciplinas que envolvem as Práticas como Componente Curricular (PCC), os Estágios obrigatórios, as atividades de ensino e extensão, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e a Residência Pedagógica. Ou seja, é importante o envolvimento em ações orientadas, supervisionadas, discutidas e refletidas, até a regência em si.

Para que esse encontro aconteça de maneira respeitosa, autêntica e assim contribua para a educação infantil e para a adulta, é importante reconhecer a alteridade infantil. É imperioso assumir que as crianças constroem seus saberes de maneira diferente da nossa, pelo fato de elas possuírem um modo peculiar de ser, estar e perceber a si e o seu contexto. Segundo Gallo (2008), numa perspectiva filosófica, alteridade é o ato de perceber o outro, reconhecido em sua diferença. Inspirada em Frantz Fanon, Walsh (2013) aborda a noção de alteridade como um exercício de consciência do outro, por meio de um estado de 'espelho'. Esse posicionamento faz com que em uma relação, para que ocorra a construção de um encontro genuíno, um/a sujeito/a assumo o/a outro/a como sujeito/a também; sem que as diferenças sejam anuladas.

Nesse sentido, conversações entre o campo da Dança com os estudos sociais da infância, como a Sociologia, a Filosofia, a História, a Antropologia e a Pedagogia da Educação Infantil, na interface com as Artes, podem ser profícuas e impulsionar ações pedagógicas dançantes, plurais, criativas, lúdicas e sensíveis, conectadas aos

conhecimentos do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, que não limitem a expansão da experiência infantil.

Nessa perspectiva, o presente artigo lança um olhar para os escritos de Walter Benjamin (1984; 1985) sobre a experiência infantil, buscando interlocuções com Manuel Sarmiento (2002; 2005) e Ítalo Calvino (1990), em um recorte sobre uma das particularidades do pensamento infantil: a transmutação. Uma habilidade de fundir os tempos presente, passado e futuro, de associar real e imaginário, assim como de realizar uma transposição no espaço-tempo. Isso gera uma intensa não-literalidade e não-linearidade, em que as crianças criam os próprios fluxos imaginários, os reiniciam e os repetem, quando e quantas vezes desejarem (SARMENTO, 2002).

Com isso, esse artigo se propõe a pensar criticamente sobre uma das características da alteridade infantil, que reside na habilidade de transmutação e imaginação e sua relação com os processos formativos em dança para a Educação Infantil. Tal exercício de pensamento emerge sem caráter conclusivo ou com a finalidade de apresentar sequências didáticas pré-concebidas; visa-se, sobretudo, demonstrar o entrelaçado de diversas experiências no encontro com crianças ao longo de andanças investigativas da autora, que tem como eixo central de pesquisa as experimentações em ambiente real, a ação cotidiana, empírica e dialética em diálogo com autoras/es da Educação Infantil e da Dança. Sobre isso, Santos (2015) frisa que:

[...] o acesso aos fragmentos característicos do cotidiano, pormenores que, de forma miniaturizada, são pedaços das grandes transformações. Segundo Pereira (2012, p. 28), são esses fragmentos, muitas vezes despercebidos, esquecidos ou banalizados, que “aguçam a percepção humana e demandam a esta, intermitentes questões” (SANTOS, 2015, p. 227).

Trata-se de um caminho iniciado no mestrado em Artes no ano de 2011 e que, em 2016, já como docente da Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Goiás (UFG, Goiânia/GO) teve seu escopo aumentado por meio do projeto trienal de pesquisa, intitulado *Dança-relando: a práxis artístico-educativa em dança com crianças* (2016-2018) e do projeto de extensão a ele vinculado, nomeado *Dança-relando*, que em seu desenvolvimento percorreu oito Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) da cidade de Goiânia/GO, abordando a dança em interface com outras linguagens, com a meninada, bem como contribuindo com a formação continuada de professoras/es mediante reuniões mensais da rede municipal de ensino goianiense.

Nas intervenções realizadas pelos integrantes dos projetos mencionados, partiu-se do corpo que dança como *lócus* de saber atravessado por múltiplas linguagens,

principalmente, pelo faz de conta, pela imaginação e pela fantasia, como preconiza Ostetto (2010) ao afirmar que as crianças sabem, como ninguém, transver e personificar o meio. A esse respeito, é relevante que as/os professoras/es tentem se aproximar e se permitam fazer uma escuta sensível dos modos de pensar e agir das crianças nos diversos contextos.

É necessário se entregar ao inusitado e às mudanças, lançando-se, literalmente, ao desconhecido, despindo-se de concepções, padrões e normativas do que seja a infância, e se entregar à deriva do imaginário e da fantasia, que meninos e meninas de pouca idade transitam brilhantemente. Assim, as/os docentes poderão proporcionar vivências para além das ideias convencionais e previstas em textos orientadores e manuais didáticos, ou seja, vivências que sejam de fato inundadas de curiosidades e interrogações, bem como de alternativas que ecoem nos imaginários infantis.

### **Falando diretamente do mundo da lua: transmutação e o corpo que dança**

Ancorada nas diversas peças teóricas dissolvidas em textos ensaístas, cartas e textos embargados de metáforas e memórias de Walter Benjamin (1984; 1985) e em seus interlocutores brasileiros (CEZÁRIO, 2016; LESSA, 2016; PIRES, 2016; SANTOS, 2015), é possível compreender o conceito de experiência como uma ação que se passa na pessoa, atinge o campo da sensibilidade, prolonga-se, desdobra-se, acumula, reelabora, conecta passado e futuro e sedimenta-se com o tempo, transformando-se em um conhecimento permanente, próprio e subjetivo.

Adultas/os e crianças têm anseios e interesses, vivem suas experiências, constroem o conhecimento, sentem e percebem o entorno de maneiras diferentes. Segundo Santos (2015), apesar da experiência infantil estar impregnada da cultura adulta, da mídia e de vestígios de gerações mais velhas, as crianças são tão competentes que elaboram e reelaboram esses elementos de maneira própria, complexa e ao mesmo tempo sutil. Desse modo, um dos eixos fundantes para a compreensão da alteridade das crianças é a transmutação, a não-linearidade, a não-literalidade e a repetição do imaginário infantil (BENJAMIN, 1984; 1985; SARMENTO, 2002).

De acordo com Ostetto (2010), nos processos de apropriação, produção e expressão das linguagens e das culturas que as circundam, as crianças carregam a imaginação como grande aliada. Trata-se de um potencial inesgotável de invenção, metamorfose, ficção, fantasia e transmutação. A esse respeito, Prado (2015) revela que a essa particularidade do pensamento infantil em transitar, com maestria, pelos tempos, espaços e imagens, atribui-se o termo de transmutação:

[...] evidenciada por Benjamin (1995) e Sarmiento (2005), fundindo os tempos presente, futuro e passado, realidade e fantasia, transpondo o espaço-tempo das experiências, subvertendo e alterando uma dada lógica formalizada, ao mesmo tempo em que coexistindo com ela, na exploração de suas contradições e possibilidades (PRADO, 2015, p. 131).

Em um dos dias de pesquisa em campo, quando abordamos o elemento da dança 'PESO' (LABAN, 1978; 1990), sugerimos que as crianças com quatro anos de idade caminhassem pelo espaço como se uma lama estivesse sobre seus pés, o que dificultaria a locomoção, tendo elas de realizarem muita força para conseguirem andar. Nesse momento, ficamos impressionadas com a potente e fértil imaginação que as crianças possuem. Elas realmente se colocaram dentro da fantasia e realizaram algo que jamais imaginaríamos: um menino, por exemplo, até se deitou no chão, dizendo que a lama estava pesada e sujando o corpo todo, impedindo-o de se mover para qualquer lado. Outra criança, por sua vez, transformou-se num monstro de lama que empurrava e puxava seu deslocamento com intensidade, experimentando com a inteireza do corpo ser pesado.

Apesar dessa imersão imaginativa, as crianças conseguem manter sua característica de maior destaque: a capacidade de deslocamento da lógica da cultura adulta, transformando a si, as coisas e o meio sem perder de vista quem e o que realmente são (SARMENTO, 2005). Sob tal aspecto, durante uma contação de história, interpretada com muita intensidade por uma das bolsistas-graduanda em Dança, do projeto *Dança-relando*, uma criança de três anos perguntou, com uma cara de desconfiada: "- Mas isso é verdade, verdadeira?". Isso revela a distinção entre as verdades de 'mentirinha', provenientes da ficção e as verdades 'verdadeiras' da realidade.

Por meio da não-literalidade, rompe-se com os nexos cotidianos, invertendo-os, (re)colorindo-os e (de)formando-os. Criam-se realidades congruentes, emprestam-se existências às coisas e recria-se no mundo da ordem outra ordem de percepção e entendimento. Uma ordem alternativa que, constantemente, é compreendida pelas/os adultas/os como desordem, barulho e bagunça. Uma ordem que obedece unicamente a mobilidade de seu espírito (PRADO, 2017; CARDONA, 2017).

O princípio imaginativo é, também, essencial à Arte e às linguagens poéticas, na qual a subversão da identidade e da sequencialidade são constitutivos dos processos de significação (SARMENTO, 2005). Um labor tanto criativo quanto reprodutivo, necessário de permear as vivências em dança com essa etapa da Educação Básica. A propósito, a própria apreciação estética já é, em si, uma ação permeada pela imaginação (PRADO, 2017).

Com isso, o "(...) componente poético constitui-se, então, como espaço de criatividade, operação própria à imaginação, lugar da 'in-fância' que produz uma íntima ligação entre o pensar e o ser" (PIRES, 2016, p. 261). Isso não significa conversar com as crianças infantilizando-as. Segundo Pires (2016), as crianças conseguem perfeitamente compreender explicações claras, inteligíveis e "(...) coisas sérias, mesmo as mais abstratas e pesadas, desde que sejam honestas e espontâneas" (PIRES, 2016, p. 262).

Tal fala foi corroborada por nós, quando por meio de um dos projetos em que atuamos com bebês de um a dois anos, percebemos que elas/es compreendem tudo, não nos padrões adultos de comunicação, mas compreendem do jeito delas/es, para a idade delas/es e naquilo que elas/es são. As e os bebês se expressam intensamente por meio de olhares fixos, profundos, por vezes cheios de lágrimas, avisando que sabem que ali está acontecendo algo. Seres completamente sinceros que, com delicados gestos de cabeça, dedos das mãos, provam que se lembram das vivências dançantes do dia anterior ou alertam que estão com medo ou que não gostaram da proposta endereçada a eles em determinadas situações. No fim, revelam, aos criancistas atentos, uma capacidade simbólica impressionante que impulsiona a proposição de situações que extrapolam a experimentação de cores, texturas, sons, luz e sombra, e atingem o drama e a metáfora.

Ainda sobre esse assunto, o próprio Walter Benjamin, entre 1927 e 1932, apresentou em programas de rádio de Berlim e Frankfurt narrativas sobre os mais diferentes assuntos para crianças. Isso nos mostra que o filósofo, ao considerar a criança pertencente à cultura, compreendia a necessidade de conversar com ela sobre tudo que circunda seu meio e afeta sua vida. Ou seja, para ele não havia tema sobre o que não se pudesse abordar ou que essa gente de pouca idade não fosse capaz de compreender (LESSA, 2016).

Em outro contexto do projeto de extensão, ao preparar uma das propostas baseadas na poesia *Leveza*, de Cecília Meireles, uma bolsista indagou: "- Eu não entendi nada, será que as crianças (entre 1 a 4 anos de idade) vão entender?" Além dela duvidar da capacidade metafórica, ficcional e poética dos meninos e das meninas participantes, a bolsista não se perguntou se a Arte está em um campo de conhecimento da compreensão, um saber inteligível. Para Duarte-Júnior (2004), a arte pertence ao lugar de um saber sensível, com sua maneira própria e peculiar de significação do mundo. Ela nos leva a outras percepções que tangem o mundo de forma poética, mitológica, simbólica, alegórica, figurativa e contemplatória – nisso, a garotada transborda. Já dizia Manoel de Barros, em um dos seus versos, que a criança erra na gramática, mas acerta na poesia, pois sabe

transver o mundo. Transver é olhar além: as máximas “do poder tirânico e inovador da criança” (SANTOS, 2015, p. 5).

Ao olhar além, as crianças enxergam coisas que, talvez, as/os adultas/os nunca tenham visto. Elas criam redes de correlações em uma arquitetura sofisticada e invisível que rapidamente se corporifica subjetivamente com muita destreza e fluidez. Basta observar uma criança em um consultório médico, no ponto do ônibus ou acompanhando alguém na fila do banco. Rapidamente, as linhas do chão se transformam em amarelinhas; não podem pisar no branco; ou viram espiões à espreita de suspeitas/os, preparados/as para iniciarem sua missão secreta. Como bem escreveu Ítalo Calvino (1990): “a fantasia, o sonho, a imaginação é um lugar dentro do qual chove” (CALVINO, 1990, p. 97).

Essas situações exemplificam a facilidade que as crianças têm de atribuir qualidade onírica à vida cotidiana junto ao pensamento polimorfo. Entretanto, para que tais potências sejam bem aproveitadas nas vivências dançantes, é importante que as/os docentes mantenham uma ‘escuta’ sensível e intuitiva às linguagens e fabulações das próprias crianças, convertendo os elementos apresentados em imaginação criadora (CARDONA, 2017). Faz-se necessário romper a lógica adulta de ordenar, controlar e racionalizar e se dispor “para ouvir com o coração a prosa do mundo” (PIRES, 2016, p. 257).

Um dia, uma das bolsistas do projeto *Dançarelando* propôs uma vivência ao ar livre, também com o tema ‘PESO’, e solicitou que as crianças de cinco anos se deitassem no chão para sentirem seus corpos em contato com a superfície, com as texturas, entre outros. Em um dado momento, ela pediu que as crianças olhassem para cima e contassem o que estavam vendo, na expectativa de obter respostas que girassem em torno do céu, pois ela previa estimular uma dança a partir das nuvens em peso leve. Para sua surpresa, as crianças responderam floresta, mata e folhas; resposta bastante concreta, afinal elas estavam debaixo de uma grande árvore.

A estagiária perdeu-se diante do inusitado e não soube acolher as ‘criancices’, aproveitando, assim, as pérolas de imaginação lançadas por essas/es pequenas/os que, acompanhadas do olhar dos/as adultos/as, poderiam se constituir como arte (SILVA; PRADO, 2020). Ao invés de a estagiária relacionar o objetivo da vivência com a brisa, galhos balançando suavemente ou folhas pairando no ar, ela interrompeu o processo imaginativo sugerindo que as crianças prestassem atenção no céu.

A esse respeito, Gallo (2008) alerta que a/o docente que cai nessas armadilhas-são aqueles que planejam sua ação para ninguém mais do que ele/a mesmo/a. Ele/a é a própria referência que define, de antemão, a resposta da/o outra/o como sendo a sua representação. Nessa visão, a criança é o que queremos que ela seja e como ela deveria

agir e reagir, 'adequada' a sua fase de crescimento, preconizada por algum/a teórico/a do campo desenvolvimentista. Apoiados/às nisso, criam-se programas ideais para serem simplesmente realizados (LAROSSA, 2003), ou seja, não se atua no exercício da alteridade. Pensar a criança na perspectiva da alteridade é se abrir ao desconhecido que ela é, assim como todo "outro/a"; é se permitir aprender com ela, "no que ela nos diz no próprio acontecimento" (LAROSSA, 2003, p. 195).

Sobre isso, no grupo de estudos do *Dança-relando*, as/os participantes foram provocados/as a tentarem atribuir qualidade onírica à vida cotidiana para (re)ativar essa habilidade há tanto tempo adormecida. Para tanto, valemo-nos das memórias e das percepções de suas infâncias. Sugerimos que as/os integrantes assistissem à abertura de quatro desenhos animados e a programas de TV das décadas de 80 e 90, entre eles *O castelo Rá-tim-bum*, *O fantástico mundo de Bob*, *Os Muppets Babies* e *A Nossa turma*, em que há muita magia, animais que andam de patins, uma criança que pilota uma nave espacial, que em segundos se transforma em um submarino e assim por diante.

Durante os depoimentos das/os integrantes do grupo as expressões faciais de contentamento, encantamento e alegria deram um colorido especial às falas que apontaram a importância desse exercício de rever desenhos da infância, agora, como adultas/os, pesquisadoras/es e docentes. Muitos mergulharam no livro mágico da 'História sem fim' em busca de salvar 'Fantasia do nada', ficando envolvidos em uma ficção repleta de medo, tristeza, esperança e vitória. As/os participantes assumiram compreender melhor a habilidade de transmutação, subversão e transversão do imaginário infantil, assim como as crianças pequenas que possuem grande competência e maestria em lidarem com a dimensão simbólica, arquetípica e com o drama ao elencar, rapidamente, um grande arsenal de hipóteses e realizarem combinações com resultados imprevisíveis e surpreendentes, que se materializam na complexidade da criação infantil.

Depois da apreciação dos desenhos, da discussão de textos e de algumas vivências dançantes para aguçar outra sensibilidade do olhar, foi sugerido que as/os integrantes do grupo experimentassem, por uma semana, misturar real e fantasia em suas rotinas. Segundo comentários das/os participantes, a experiência foi encantadora, divertida e, ao mesmo tempo, vergonhosa, pois seus corpos queriam personificar as imaginações, mas os padrões de ser e estar adulto os impedia.

Alguns/as integrantes se desafiaram a atribuir qualidade onírica no trajeto a pé até o trabalho, outras/os no transporte público ou em casa com a família. Imaginaram serem atrizes famosas da novela, em uma cena de ação, em que o marido virou o vilão. Outras/os se colocaram em jogo avistando desenhos nas nuvens, movimentos no céu e lançando

outras percepções para o cotidiano apagado pelos automatismos e resistências. Um olhar com o corpo todo, como fazem as crianças.

Essa sensação de 'ridículo' e as resistências em se entregar a tais inventividades ocorrem com frequência, pois, segundo Perrotti (1984), o sistema capitalista despreza o lúdico, uma vez que suas características beiram o subjetivo, a não-linearidade, a não-literabilidade, o devir e a 'improdutividade'. Dessa maneira, a racionalidade moderna furta o lúdico das pessoas 'grandes'. Na medida em que elas se distanciam da própria infância e começam a valorizar apenas a esfera do trabalho, passam a enxergar a seara imaginativa e a diversão como algo inútil, desvalorizando assim as culturas infantis. A esse respeito, os participantes acordaram em experimentar mais vezes esse jogo entre real e imaginário, uma vez que se encontraram rindo sozinhas/os e enxergando pontos de alegria no dia.

Ademais, um dos comentários destacou a diferença na relação com o tempo de crianças e adultos/os. Nossa referência pauta-se na produção, na aula que está terminando, na angústia se a criança vai concluir a atividade proposta; buscamos o resultado, e para que essa gente de pouca idade atinja-o, mostramos os caminhos que aceleram e 'facilitam' o que esperamos como resposta. Será que agir dessa maneira contribui com o aprendizado das crianças e com o nosso?

O tempo da infância é o de estar inscrito consigo mesmo no instante presente; é o da experimentação da vida no aqui e agora, vivenciado em plenitude. Recorrendo a Calvino (1990), compreendemos que a

Imaginação visiva que põe em funcionamento sua lógica própria, mais cedo ou mais tarde ela vai cair nas malhas de uma outra lógica imposta pelo raciocínio e a expressão verbal. Seja como for, as soluções visuais continuam a ser determinantes, e vez por outra chegam inesperadamente a decidir situações que nem as conjecturas do pensamento nem os recursos da linguagem conseguiriam resolver (CALVINO, 1990, p. 106).

A maturidade nos faz esquecer os devaneios pueris, o que leva a um empobrecimento do diálogo entre gerações, uma vez que se a/o adulta/o esquece a criança que foi um dia, a relação que estabelece com as crianças com as quais convive tende a se pautar na premissa da exterioridade (SANTOS, 2015). Nosso olhar vai ficando engessado, rotineiro, acostumado. Além do mais, segundo Benjamin, a/o adulto se esconde atrás da máscara da experiência (BENJAMIN, 1984); criamos barreiras ao aprender 'com' e aceitar os saberes infantis pautados na máxima de que as crianças ainda não experimentaram nada. Sorrimos com superioridade e deixamos escapar as palavras, gestos, olhares e movimentações mais simples, todavia mais reveladores.

Com isso, para evitar o ressecamento da imaginação e manter o frescor da atuação com as crianças pequenas, faz-se importante ao licenciando e ao/à docente lubrificar constantemente a percepção, a atenção e a fecundidade do seu imaginário, utilizando metáforas, transmutações e personificações para exemplificar os elementos da Dança que está propondo. É de responsabilidade da/o professora/o fazer as ligações entre as descobertas, proposições, usos inusitados dos espaços e sapequices do corpo das crianças com propostas criativas, composições estéticas e os elementos da linguagem da dança sem abdicar da intencionalidade educativa, dependendo do contexto (SILVA; PRADO, 2020).

Um paralelo que pode ser realizado com a pedagogia da imaginação proposta sem muito detalhamento, por Ítalo Calvino (1990), em seu livro *Seis propostas para o próximo milênio*, com destaque para o capítulo 4, intitulado *Visibilidade*, em que o autor destaca uma ação educativa que não sufoque a imaginação, sem, por outro lado, deixar cair na confusão, na desordem improdutiva, permitindo que as imagens frutifiquem, definem-se e se organizem, transformando-se em potência para a criação artística. Conforme o referido autor (1990), trata-se de uma pedagogia com métodos a serem inventados a cada instante e com resultados imprevisíveis; o que nos faz mais uma vez refletir sobre a necessidade da/o docente manter essa dimensão imaginativa, do hipotético, bem aquecida para aproveitar cada novidade que a criança inaugura.

À medida que as meninas e meninos imaginam, relevam expressividades intensas e seus corpos assumem outras corporalidades com grande destreza e fluidez, uma vez que os entendimentos e as ações desses pequenos estão totalmente atrelados/as às experiências corporais, aos sentidos e percepções (SILVA; PRADO, 2020). Em nossos projetos, frequentemente, propomos a imitação de animais na experimentação dos elementos da dança, o que torna nítido como as crianças vivenciam aquilo na sua completude, como se envolvem, transformam-se e sentem prazer em realizar isso. O rastejar da lagarta, o enrolar e o desenrolar do caracol, o saltar do grilo, o girar, o balançar, o rolar e tantas outras ações corporais (LABAN, 1990) vão sendo expandidas conforme incentivamos a criançada a buscarem maneiras outras de realizar cada movimento variando o ritmo, a direção, o nível espacial, o peso, incluindo pausas ou a investigação dos apoios, por exemplo, do caranguejo, da aranha e da centopeia.

Em cada descoberta a dança própria de cada um vai tomando forma, com intencionalidade e na combinação dos diferentes movimentos. Nessas vivências surgem relações surpreendentemente inusitadas com os espaços e materiais que podem fazer inveja a muitos/as artistas (SILVA; PRADO, 2020). Basta o/a professor/a se permitir a

olhar o que está sendo proposto pelas crianças, ajudá-las a ampliarem suas referências para fomentar a composição estética e a criação artística, transpondo em Dança.

Em encontros do *Dança-relando*, também utilizamos da contação de história para incentivar a corporificação dos personagens em situações narradas, na tentativa de ampliar as opções de movimento e o conhecimento da estrutura corporal das crianças. A esse respeito, ao ler uma história, com o livro em mãos, é importante que a/o docente evite mostrar as gravuras com imagens dos figurantes e do cenário, possibilitando, desse modo, que as imagens sejam criadas com liberdade por cada criança, o que favorece a expressão corporal com autoria. O mesmo vale para danças que buscam a imitação literal das letras das músicas ou da/o adulta/o que constantemente mostra como fazer, podendo aprisionar a criação, limitar o acionamento de todas as combinações e associações possíveis e impossíveis, assim como a investigação do movimento dançante em referências e padrões pré-concebidos.

Ao trabalhar a dança com as crianças pequenas no viés da imaginação, faz-se relevante incentivar a interpretação dos personagens, elementos da natureza e personificação das coisas de formas cada vez diferentes, inventando variações dançantes, fundindo movimentos descobertos em uma vivência com outra, trocando o contexto, os objetos, as músicas, os espaços e os tempos, favorecendo a expansão da experiência infantil.

Aqui reside uma indagação: como provocar na/o estudante de Dança, futuro e/ou atual docente, um descolamento de um 'modelo adulto', sério, produtivo, seguro de suas experiências e modos de ser e estar no mundo padronizado e formalizado socialmente para caminhar em direção (de volta) a sua dimensão brincante, ridente e imaginativa? Um processo individual que exige disponibilidade para libertação dos paradigmas. Uma busca embrionária das Licenciaturas em Dança no Brasil.

### **Onde tudo pode acontecer: possibilidades para a Arte na Educação Infantil**

Para fomentar as relações entre Dança e Educação Básica é necessário fortalecer as relações entre Dança e Educação da infância. Numa infância que não está só na Educação Infantil, mas nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, faz-se relevante investir em uma formação docente inicial e contínua, que retome e mantenha o frescor das metáforas, da qualidade onírica, do lúdico, para que ela/e se entenda cada vez mais professor/a de crianças.

Entretanto, como formar professoras/es que vão e estão a favor do corpo e do interesse da criança sem infantilizar docentes e as próprias crianças? Como instigar a retomada da potência hipotética, transmutadora em adultas/os que passaram suas infâncias em instituições de Educação formal que restringem o processo criador e o ato criativo das crianças?

Como desaprender a ser esse/a professor/a que tenta a todo custo controlar o que vai acontecer ao longo de cada vivência e administrar as palavras, os silêncios, os momentos de se sentar e se levantar (COLECTIVO FILOSOFARCONCHICXS, 2018)? Adultas/os que, ao negar a alteridade infantil se queixam constantemente que as crianças são inquietas, não param, gritam, dispersam-se com facilidade, transformando suas proposições em territórios de batalhas entre elas/es e essa gente de pouca idade. Essa disputa inviabiliza a imaginação, a transmutação, a criação, o coletivo, e uma experiência corporal e afetiva mais genuína, diversa e singular que se abre a múltiplos caminhos. Como aprender cada vez mais a ser professor/a de crianças pequenas que constrói práticas e mediações a partir delas mesmas? Como modificar espaços embrutecidos que sufocam a originalidade, o fantástico, a diversidade de expressões, a diferença e a apreciação estética do contexto?

Perguntas complexas com respostas principiadas que tangenciam a necessidade das Licenciaturas em Dança não renunciarem às vivências de criação que fomentam o potencial criativo, transmutador, coletor, conector e combinativo das/os graduandas/os para que sejam verdadeiras/os investigadoras/es, não só ao trabalhar com a infância, mas em qualquer campo profissional que se aventurem. Investigadoras/es que buscam o desconhecido, abertas/os a tentativas, aos riscos, a indagar novas possibilidades, a reformular trajetórias, a encontrar caminhos outros, seus próprios caminhos, sua poética da docência em Dança.

Docentes que concebem o tempo com as crianças como grandes jogos de improviso, inspirados nos artistas do teatro, da dança, da música, valendo-se de recursos e elementos centrais e gerais que estruturam as ações dos palhaços de rua, das *jams sessions*, do *viewpoints* e tantas outras modalidades de improvisação nas artes que se atentam ao que o momento revela.

Assim como esses artistas, é importante que o docente não fique preso ao 'texto', ao planejamento, aproveitando o presente para jogar com a situação e criar o inusitado, o diferente e o criativo. Isso não exclui a intencionalidade docente, ao contrário, o jogo possui regras e é composto de elementos (que podem ser os elementos da dança, por exemplo). Para jogar/improvisar, a/o artista e a/o docente precisam estar preparados,

aquecidos, concentrados, em estado de presença e com a sensorialidade aguçada para fomentar uma criação coletiva. Como mencionou Cláudio Thebas (2012) em uma de suas passagens pela internet: “a gente não sabe o que vai fazer, mas sempre sabe o que está fazendo”. Nesse sentido, é muito mais um estado de estar preparado para a aula, do que prepará-la. Comumente, preparamos tanto a aula que planejamos até o seu resultado ou as respostas das crianças.

Se, conforme Gallo (2008), educar significa lançar convites, como exercer o desprendimento daquele que não pretende criar discípulos, mostrar caminhos, “mas que não espera e muito menos controla os caminhos que os outros seguem?” E mais: “que tenha ainda a humildade de mudar seus próprios caminhos por aquilo que também recebe dos outros”? (GALLO, 2008, p. 15).

Para além das/os graduandos, é relevante instigar as/os professoras/es e pesquisadoras/es universitárias/os que atuam no cotidiano da formação inicial docente a olharem para lugares ainda pouco trabalhados na Licenciatura em Dança, especialmente a infância. Assim, ao entremear os campos da Dança e da Infância, podemos conceber que tal intercâmbio possibilita legitimar a potência das particularidades e especificidades das crianças pequenas com parâmetros próprios de alteridade em relação às/aos adultas/os. Um fazer junto que nos afasta dos comportamentos de escuta para apenas consultar, ‘encaixar’ quando e onde for possível suas falas, ou para atender seus gostos e necessidades visando ‘acalmá-las’.

## Referências

BENJAMIN, W. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. 3. ed., São Paulo: Summus, 1984, 176p.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas I**: Magia e técnica. Arte e Política. 3. ed., São Paulo: Brasiliense, 1985, 257p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei nº 9.394**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 26 dezembro 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CALVINO, I. **Seis propostas para o próximo milênio**. Tradução de Nilson Moulin. 1. ed., São Paulo: Companhia das Letras, 1990, 146p.

CARDONA, P. La poética de la enseñanza. **PÓS**: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG, v. 7, n. 14, p. 8-22, 2017. Disponível em:

<<https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15492>>. Acesso em: 7 abr. 2020.

CEZARIO, M. A. Infância, experiência e educação em Walter Benjamin. **EDUCA**, Porto Velho (RO), v. 3, n. 5, pp. 86-100, 2016. Disponível em: <<https://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/viewFile/1745/1578>>. Acesso em: 19 mar. 2021.

COLECTIVO FILOSOFARCONCHICXS. **Pedagogías del Caos**. Pensar la escuela más allá de lo (im)posible. 2. ed., Buenos Aires: Seis dedos, 2018, 86 p.

DUARTE JR, J. F. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. 3. ed. Curitiba, Criar, 2004, 225p.

GALLO, S. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. In: CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO: DIÁLOGOS SOBRE DIÁLOGOS, 2., 2008, Niterói. **Anais...** Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2008. Disponível em: <<http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/GalloEuOutroOutros.pdf>>. Acesso em: 8 fev. 2021.

LABAN, R. **Domínio do movimento**. 5. ed. São Paulo: Summus, 1978, 267p.

LABAN, R. **Dança Educativa Moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

LARROSA, J. O enigma da infância: ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, J. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e máscaras. 4. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 183-198.

LESSA, J. S. 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. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2016v18n33p108#:~:text=As%20discuss%C3%B5es%20se%20localizam%20no,%C3%AAfase%20sobre%20as%20propostas%20educativas>>. Acesso em: 10 mar. 2021.

MUNDIM, A. C. R. Dramaturgia, corpo e processos de formação em dança na contemporaneidade. **Dança**, Salvador, v. 3, n. 1, p. 49-60, jan./jul. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistadanca/article/view/10338>>. Acesso em: 6 abr. 2021.

OSTETTO, L. E. Educação infantil, arte e criação: ensaios para transver o mundo. In: **Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil**. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda., 2010.

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

PIRES, E. G. Modernidade, infância e linguagem em Walter Benjamin. **Conjectura**: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 21, n. 2, p. 245-274, mai/ago., 2016. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/3913#:~:text=Ao%20tentar%20recuperar%20os%20tempos,um%20determinado%20modelo%20de%20raz%C3%A3o>>. Acesso em: 27 fev. 2020.

PRADO, P. D. Por uma Pedagogia da Educação Infantil de corpos inteiros. In: MELO, José Carlos de; CHAHINI, T. H. C. (orgs.). **Reflexões e práticas na formação continuada de professores da Educação Infantil**. São Luís: EdUFMA, 2015, p. 205-219.

PRADO, P. D. "Cómo hacen eso?": entrevistando artistas, refletindo sobre Dança e Teatro na Educação da primeira infância. In: ALMEIDA R.; BECCARI, M. (orgs.). **Fluxos culturais: arte, educação, comunicação e mídias**. São Paulo: FEUSP, 2017, p. 371-392.

SANTOS, S. V. S. Walter Benjamin e a experiência infantil: contribuições para a educação infantil. **Pro-Posições**, v. 26, n. 2, p. 223-239, maio/ago. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/pp/v26n2/0103-7307-pp-26-02-0223.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2021.

SARMENTO, M. J. **Imaginários e culturas da infância**. POCTI/CED: Braga, 2002. Disponível em: <[http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos\\_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf](http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf)>. Acesso em: 7 dez. 2019.

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

SILVA, A. F.; PRADO, P. D. Que danças criam as crianças?: Arte e corporalidade na educação das infâncias. In: SOUSA, I. C. **Educação Infantil: Comprometimento com a Formação Global da Criança**. Ponta Grossa: Atena, 2020. p. 96-105. Disponível em: <<https://www.atenaeditora.com.br/post-ebook/3549>>. Acesso em: 17 mar. 2021.

THEBAS, C. Fala que eu (não) te escuto. **TEDX Jardim Botânico**, 2012. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=dVLZYMHympE>>. Acesso em: 17 jan. 2021.

WALSH, C. (org.) **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I, 1. ed., Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013, 553 p.

---

<sup>i</sup> Professora 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 USP e mestre pelo Instituto de Artes da Unesp. Pesquisadora do grupo de estudos: Pesquisa e Primeira infância: Linguagens e Culturas infantis, sob coordenação da Professora Patrícia Prado (FEUSP). Coordena o projeto de pesquisa, extensão e formação Dançarelando. Áreas de conhecimento: Arte, Educação, Infância e Formação Docente.

Como citar esse artigo:

ALMEIDA, Fernanda de Souza. Dando asas à imaginação: atravessamentos entre dança, infâncias e educação. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria: UFSM, v. 14, n. 2, p. 68-82, mai./ago. 2021.