

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP  
Instituto de Artes - Campus São Paulo

JÚLIA MATIAS SILVA

*COREO-INFÂNCIAS* PARA DANÇAR NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL

São Paulo  
2024

JÚLIA MATIAS SILVA

COREO-INFÂNCIAS PARA DANÇAR NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes (Prof-Artes), com área de concentração em Artes Cênicas, do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (Unesp), como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Artes.

Linha de Pesquisa: Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes.  
Orientadora: Profa. Dra. Carolina Romano de Andrade

São Paulo

2024

Ficha catalográfica desenvolvida pelo Serviço de Biblioteca e Documentação  
do Instituto de Artes da Unesp. Dados fornecidos pelo autor.

---

S729c Silva, Júlia Matias, 1996-

Coreo-infâncias para dançar na educação infantil / Júlia Matias  
Silva. -- São Paulo, 2024.  
123 f. : il. color. + anexos

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carolina Romano de Andrade.  
Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Universidade  
Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes.

1. Dança na educação. 2. Dança para crianças. 3. Coreografia. 4.  
Educação de crianças. I. Andrade, Carolina Romano de. II.  
Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.

CDD 792.8

---

Bibliotecária responsável: Luciana Corts Mendes - CRB/8 10531

JÚLIA MATIAS SILVA

COREO-INFÂNCIAS PARA DANÇAR NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes (Prof-Artes), com área de concentração em Artes Cênicas, do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (Unesp), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Artes.

Dissertação aprovada em: 20/05/2024

**Banca examinadora**

Profa. Dra.: Carolina Romano de Andrade

Instituição: Instituto de Artes - UNESP/SP

Julgamento: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Profa. Dra.: Fernanda de Souza Almeida

Instituição: Universidade Federal de Goiás - UFG

Julgamento: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Profa. Dra.: Lilian Freitas Vilela

Instituição: Instituto de Artes - UNESP/SP

Julgamento: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço aos amigos, amores e familiares que me escutaram, motivaram e apoiaram nesse e em tantos outros projetos. Especialmente à Luciana, minha mãe, Edvaldo, meu pai e Gabriel, meu irmão.

Agradeço aos professores Nadir Nóbrega de Oliveira e Antonio Lopes Neto, que me encorajaram a escrever o projeto de pesquisa que, com lindas transformações, resulta hoje nesta dissertação.

Agradeço à minha orientadora Carolina Romano de Andrade pelo acompanhamento cuidadoso que permitiu que eu construísse meu próprio caminho investigativo.

Agradeço às integrantes da banca examinadora, que também participaram da qualificação, Fernanda de Souza Almeida e Lilian Freitas Vilela, pela generosidade e disponibilidade em contribuir com a pesquisa.

Agradeço também a todo grupo de pesquisa GEMA, pelas trocas e momentos de grande aprendizado: Ana Claudia, Ana Lara, Ana Paula, Bruno Canabarro, Clara Gouveia, Carolina Ewaci, Dafne, Gabriel Küster, Giovanna, Renata Fernandes, Alessandra Michelin, Andreia Tairon, Isabel Monteiro, Layla, Nayara dos Santos, Rodney e Ollie.

Agradeço aos colegas de turma, ingressantes no primeiro semestre de 2022 e aos professores do programa de mestrado profissional, Prof-Artes UNESP.

Agradeço ao Clayton Cassiano do Nascimento pelas ilustrações e à Raquel Valente de Gouvêa pela revisão do texto.

## RESUMO

Esta dissertação teve o objetivo de entender o controle corporal dos adultos sobre as crianças na escola e buscar caminhos para o planejamento e o desenvolvimento de uma prática pedagógica em dança, com crianças da Educação Infantil, que permitisse a exploração de movimentos, a brincadeira e as interações. Para tanto, a investigação utilizou a metodologia da pesquisa-ação, iniciando com a discussão teórica acerca dos coreopoliciamentos (Lepecki, 2011) na Educação Infantil e reconhecendo a rotina (Barbosa, 2000) e o acompanhamento adulto como camadas composicionais policiaescas, que atuam na escola. Nesse sentido, indica-se a necessidade de mudança de olhar sobre as infâncias e as concepções de coreografia, para repensar os deslocamentos e interações das crianças na escola e nos encontros de arte. Por fim, estratégias de composição em dança contemporânea articulam-se com documentos referenciais da educação nacional, a fim de propor a uma turma de quatro anos, de uma escola pública de Educação Infantil do município de São Bernardo do Campo, dez encontros com enfoque na investigação do subeixo relações espaciais das temáticas da dança (Andrade, 2016), de forma que as investigações em dança pudessem ser coreo-infâncias (Costas; Xavier, 2023). Para além dos deslocamentos e de como podem ser realizados, outra problemática foi levantada junto às crianças: a necessidade da utilização de diferentes espaços e não apenas os internos. A partir do desenvolvimento da proposta prática, observou-se: a adoção de um novo procedimento para a decisão coletiva (professoras e crianças) do espaço dos encontros possibilitou que ocorressem majoritariamente em áreas externas da escola; a convivência entre brincadeiras dançadas propostas pela pesquisadora e brincadeiras paralelas sugeridas pelas crianças; a modificação realizada pelas crianças de brincadeiras dançadas propostas pela pesquisadora; a identificação das crianças com umas das propostas e o desejo de repeti-la; e a confluência entre o brincar e o dançar as relações espaciais.

**Palavras-chave:** dança; educação infantil; coreo-infâncias; coreopolícia; arte.

## ABSTRACT

This dissertation aimed to understand the body control of adults over children at school and seek ways to plan and develop a pedagogical practice in dance, with children in Early Childhood Education, that would allow the exploration of movements, play and interactions. To this end, the investigation used the methodology of action research, starting with the theoretical discussion about choreopolicing (Lepecki, 2011) in Early Childhood Education and recognizing the routine (Barbosa, 2000) and adult monitoring as police compositional layers, which act in the school. In this sense, it indicates the need to change the way we look at childhoods and concepts of choreography, to rethink children's movements and interactions at school and at art meetings. Finally, composition strategies in contemporary dance are articulated with reference documents from national education, in order to propose to a four-year-old class, from a public Early Childhood Education school in the city of São Bernardo do Campo, ten meetings focusing on investigation of the spatial relations sub-axis of dance themes (Andrade, 2016), so that dance investigations could be choreographic-childhood (Costas; Xavier, 2023). In addition to displacements and how they can be carried out, another issue was raised with the children: the need to use different spaces and not just internal ones. From the development of the practical proposal, it was observed: the adoption of a new procedure for the collective decision (teachers and children) of the meeting space made it possible for them to occur mainly in areas outside the school; the coexistence between danced games proposed by the researcher and parallel games suggested by the children; the modification made by the children of danced games proposed by the researcher; the children's identification with one of the proposals and the desire to repeat it; and the confluence between playing and dancing and spatial relationships.

**Keywords:** dance; child education; coreo-infâncias; choreopolicing; art.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1:</b> Chão com pintura de cobra.....	p. 16
<b>Figura 2:</b> Chão com pintura de labirinto.....	p. 16
<b>Figura 3:</b> Rampa com pintura de números.....	p. 16
<b>Figura 4:</b> Escada com pintura de pegadas.....	p. 17
<b>Figura 5:</b> Crianças descendo as escadas de mãos dadas.....	p. 19
<b>Figura 6:</b> Criança descendo as escadas.....	p. 22
<b>Figura 7:</b> Investigação corporal na mesa do ateliê da escola A.....	p. 23
<b>Figura 8:</b> Investigação corporal no nicho do armário do ateliê da escola A.....	p. 24
<b>Figura 9:</b> Investigação corporal nos carrinhos do ateliê da escola A.....	p. 24
<b>Figura 10:</b> Rotina Espaços – Arte.....	p. 39
<b>Figura 11:</b> Partituras individuais.....	p. 48
<b>Figura 12:</b> Teia de meia-calça.....	p. 49
<b>Figura 13:</b> Dedos adultos dançam mapas.....	p. 50
<b>Figura 14:</b> Crianças sobre uma pedra.....	p. 51
<b>Figura 15:</b> Organograma do Espaço/Relação.....	p. 59
<b>Figura 16:</b> Variações espaciais/relacionais.....	p. 60
<b>Figura 17:</b> Parâmetros para as brincadeiras.....	p. 65
<b>Figura 18:</b> Organograma das temáticas da dança.....	p. 68
<b>Figura 19:</b> Relações com os materiais da mostra cultural.....	p. 72
<b>Figuras 20:</b> Criança desenha trajetória sobre o mapa da professora.....	p. 78
<b>Figura 21:</b> Crianças observam os mapas e tentam identificar os espaços.....	p. 78
<b>Figuras 22 e 23:</b> Mapas da escola B elaborados pela pesquisadora.....	p. 79
<b>Figura 24:</b> Mapa da pesquisadora com as trajetórias das crianças.....	p. 80
<b>Figura 25:</b> Mapa da pesquisadora com as trajetórias das crianças.....	p. 80
<b>Figura 26:</b> Mapa da pesquisadora com as trajetórias das crianças.....	p. 81
<b>Figura 27:</b> Mapa da pesquisadora com as trajetórias das crianças.....	p. 81
<b>Figura 28 e 29:</b> Crianças desenham trajetos no chão da escola.....	p. 83
<b>Figura 30:</b> Controles remotos utilizados na aula.....	p. 86
<b>Figuras 31 e 32:</b> Brincadeiras do controle remoto no morro.....	p. 89
<b>Figura 33:</b> Arquivo digital dos cartões, com figura e legenda dos parâmetros para as brincadeiras.....	p. 91
<b>Figuras 34 e 35:</b> Crianças guiando e sendo guiadas, vendadas.....	p. 92

<b>Figura 36 e 37:</b> Crianças andando e correndo pela escola.....	p. 94
<b>Figura 38:</b> Crianças no percurso. Diferentes maneiras de deslocamento.....	p. 97
<b>Figuras 39:</b> Criança passando sem pisar nas folhas com colagens de gravetos...p.	97
<b>Figura 40:</b> Criança passa por obstáculos.....	p.99
<b>Figuras 41:</b> Criança procura tesouro.....	p.99
<b>Figuras 42 e 43:</b> Crianças brincam com os controles remotos no parque.....	p. 100
<b>Figura 44:</b> Crianças em roda vendo os materiais do projeto.....	p. 101

## **LISTA DE SIGLAS**

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

ETEC – Escola Técnica Estadual

GEMA – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Movimento Somático e Artes da Cena

HTP – Horário de Trabalho em Planejamento

PPP – Projeto Político Pedagógico

# SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>10</b>
1.1 Eu, professora	10
1.2 Os espaços	16
1.3 Uma criança	20
1.4 A palavra não é desobediência	21
<b>2 COREOPOLICIAMENTOS E EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	<b>27</b>
2.1. Rotina	36
2.2. Acompanhamento adulto	40
<b>3 DO OUTRO LADO DAS COREOPOLÍCIAS: COREO-INFÂNCIAS</b>	<b>44</b>
3.1 Abrindo espaço para as <i>coreo-infâncias</i> na Educação Infantil	53
<b>4 ENTRE TER E PERDER O CONTROLE: DANÇANDO NOS ENCONTROS DE ARTES</b>	<b>67</b>
4.1 (23/10/23) ENCONTRO 1: Trajetórias: escola e mapa pessoal	71
4.2 (30/10/23) ENCONTRO 2: Problemática, trajetórias, traços e papel	76
4.3 (01/11/23) ENCONTRO 3: Trajetórias: traços, papel e corpo	82
4.4 (01/11/23) ENCONTRO 3: Trajetórias: traços, papel e corpo	85
4.5 (07/11/23) ENCONTRO 5: Escolha das crianças: controle remoto	87
4.6 (13/11/23) ENCONTRO 6: Sentir as trajetórias retas e curvas	90
4.7 (14/11/23) ENCONTRO 7: Deslocar com as mãos dadas Rotina	94
4.8 (21/11/23) ENCONTRO 8: Diferentes maneiras de deslocamento: em busca do tesouro	96
4.9 (27/11/23) ENCONTRO 9: Escolha das crianças: controle remoto	99
4.10 (28/11/23) ENCONTRO 10: Compartilhamento de registros do processo e escolhas	100

<b>5 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRÁTICA</b>	<b>103</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA</b>	<b>106</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>110</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>116</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>121</b>

## 1. INTRODUÇÃO

### 1.1 Eu, professora

Ao longo de minha trajetória na dança, passei pelo ensino informal, não formal e formal. Fiz aulas de balé em uma academia de dança por onze anos, cursei o técnico em dança pela ETEC de Artes e me graduei em Licenciatura em Dança pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Em meados de 2018 concluí a formação no ensino superior e, após um ano, ingressei como professora de Artes do município de São Bernardo do Campo. O edital<sup>1</sup> de ingresso aceitava a formação em dança, música, teatro e artes visuais, mas não estava estipulada a divisão das vagas para cada linguagem. Desse modo, embora eu fosse especialista em dança, esperava-se que o/a ingressante atuasse em todas as linguagens artísticas previstas.

Não estando atenta ao fato de que a não especificação de vagas por linguagem artística poderia significar a necessidade de abordar as quatro, ao ingressar na escola como docente do Ensino Fundamental I, entreguei um primeiro planejamento anual apenas com os conteúdos da linguagem da Dança. Logo fui advertida da necessidade de trabalhar com Dança, Teatro, Música, Artes Visuais e Artes Integradas, que constam na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como unidades temáticas do componente curricular Arte (Brasil, 2018). Sendo assim, segui a orientação que me foi dada e incluí as demais linguagens em um novo planejamento. Apesar de ter tido contato com o documento durante a minha formação, eu não me senti preparada para uma prática docente aprofundada nas outras linguagens, ao mesmo tempo que sentia estar abrindo mão da Dança.

Por dois anos ministrei aulas no Ensino Fundamental I como professora volante<sup>2</sup>: em 2019, para as turmas de 1º a 5º anos e, em 2020, de 2º a 5º anos. Em 2021, participei do processo de remoção, que permite a escolha de vagas, e me tornei professora de Artes na Educação Infantil. A concepção da experiência como pilar para

---

<sup>1</sup> Município de São Bernardo do Campo. Edital de abertura de inscrições – Concurso Público n. 005/2018. Disponível em: <https://documento.vunesp.com.br/documento/stream/NDgzMzI2>. Acesso em: 04/04/2024.

<sup>2</sup> Professora volante é aquela que não detém a vaga que ocupa. Ao ingressarem como funcionárias do município, essas professoras ocupam vagas efetivas sem professor titular, ou vagas decorrentes de licenças e afins. Na rede pública de ensino existe a função de professor substituto, destinada às professoras pedagogas que se encontram à disposição da unidade escolar, à qual estão vinculadas, mas também das demais escolas, a fim de substituírem professores titulares em ocorrências de faltas e licenças breves.

o aprendizado das interações e a brincadeira, vistas como eixos estruturantes, bem como os “campos de experiência” previstos na BNCC (2018) foram atrativos para minha opção pelo segmento. Naquele momento, acreditava que essas premissas me ajudariam a desenvolver, nas aulas de Artes, propostas pedagógicas corporais pautadas na linguagem da Dança.

O primeiro ano na Educação Infantil, na Escola Municipal, que nomearei A, iniciou-se em contexto pandêmico e de forma remota. Por isso, o grupo de professoras optou por seguir o modelo de interação adotado pela escola (postagens de propostas de atividades no *Blog* da escola e em grupos de *WhatsApp*, com devolutivas dadas nesses grupos) e, posteriormente, foram inseridos encontros síncronos por meio de videochamadas com as turmas.

A escola A<sup>3</sup> atendia crianças de três a seis anos incompletos em período integral (das 8h às 17h), portanto, essas medidas representavam um desafio à participação das crianças, pois quase sempre necessitavam da mediação de um adulto, para terem acesso aos dispositivos via *internet* e às plataformas, em que as propostas eram compartilhadas. Comecei a docência no segmento com receio de propor experiências em Dança e, considerando o contexto, optei por prosseguir com um projeto de brincadeiras desenvolvido com as turmas no ano anterior, em que não havia a preocupação de serem ou de se tornarem brincadeiras dançadas (Andrade; Godoy, 2018). O foco do projeto, especialmente nos momentos remotos, era propor brincadeiras em meio ao contexto pandêmico, ampliando o repertório das crianças, sobretudo, com brincadeiras tradicionais brasileiras e propondo outras, em que as famílias pudessem participar junto às crianças. O trabalho com o projeto ocorreu ao longo de 2021, com mudanças nos modos de atendimento às crianças, passando a ser híbrido (remoto e presencial) por volta de maio e voltando a ser presencial, em outubro.

Quando retornamos ao formato presencial, outra professora de artes começou a atuar na unidade, para a ampliação de carga horária<sup>4</sup>, atendendo as turmas de

---

<sup>3</sup> Dados da escola, como nome e localização, foram omitidos a pedido da Secretaria de Educação do município.

<sup>4</sup> A ampliação de carga horária, no município de São Bernardo do Campo, geralmente ocorre com o acréscimo de 10h de docência, para profissionais que se candidatem e que possuam uma vaga de 30h semanais. No caso em questão, foi necessário mais uma professora de Artes, porque na unidade escolar A existiam doze turmas. Considerando que são duas aulas semanais e que, para professores de 30h, como é o meu caso, a carga horária total contempla 20h de docência, eu poderia atender no

Infantil 3. Ela é habilitada em Artes Visuais e mesmo com formações diferentes decidimos planejar e agir em conjunto, para que as turmas tivessem propostas iguais e que a troca de professora não significasse mais uma mudança brusca, entre tantas ocorridas durante aquele ano. Com isso, construímos um percurso pelas brincadeiras, que passava pelas cantadas, como “o trem maluco”, pelas parlendas e por outras brincadeiras com percussão corporal e cirandas.

No ano seguinte, 2022, permaneci na escola A com a mesma professora parceira e optamos por manter o planejamento conjunto. Ela estudava as brincadeiras sob a ótica do pesquisador Gandhi Piorski (2016), que as relaciona aos elementos naturais, então, a partir dessa sugestão, desenvolvemos um projeto anual com o tema “água, fogo, terra e ar”. O trabalho com cada elemento durou aproximadamente um trimestre e, ao longo da investigação, ofertamos propostas com elementos das linguagens da Dança, do Teatro, da Música e das Artes Visuais. Por exemplo: no tema “ar”, confeccionamos e brincamos com um pássaro pipa, fizemos uma caça aos pássaros perdidos pela escola, sentimos a textura e dançamos com penas coloridas, experimentamos diversas formas de fazer vento com o corpo, lemos e contamos histórias com pássaros, apreciamos uma apresentação musical com gaita e escaleta, confeccionamos asas e capas para dançar, fizemos sons e dançamos com sacolas plásticas, entre outras experiências.

Ao mesmo tempo em que me parecia interessante que as propostas tivessem influência das outras linguagens, sentia que meu foco de trabalho, por vezes, se distanciava muito da Dança, como quando propusemos a experiência de desenhar com giz de cera derretido em vela. O desejo de atuar sem me distanciar da linguagem na qual sou formada levantou uma questão: Como construir uma prática pedagógica para a Educação Infantil **a partir da perspectiva da Dança?**

Ao viver o dia a dia da Educação Infantil, passei a observar que, mesmo nesse segmento, a escola tenta padronizar movimentos e dificultar que a criança explore a própria movimentação. Segundo Strazzacappa (2001, p. 70): “a noção de disciplina na escola sempre foi entendida como ‘não movimento’. As crianças *educadas e comportadas* eram aquelas que simplesmente não se moviam”, mas também são aquelas que se restringem aos movimentos normatizados/autorizados, nos tempos e espaços escolares. Sobre isso, Braga Goettems e Prado (2021) compartilham suas

---

máximo dez turmas, assim, a professora ingressante assumiu as turmas que excediam a minha carga horária.

percepções de quando estiveram em pesquisa em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), no município de São Paulo:

Percebeu-se, ao longo do trabalho desenvolvido com as crianças e em outros momentos da jornada educativa na EMEI, que seus corpos estavam constantemente comunicando algo, como quando saíam das salas para o banheiro saltando, andando e girando, pulando, engatinhando, apostando corrida com as/os parceiras/os, dando estrelas, gritando, andando de costas, de lado. **Quando as professoras percebiam esses movimentos considerados inadequados e perigosos repreendiam as crianças** (Braga Goettems; Prado, 2021, p. 319, grifo nosso).

Na descrição feita na citação acima enquanto os corpos das crianças estão em movimento e comunicação, os adultos observam e classificam as ações como adequadas ou inadequadas, repreendendo-as quando consideram necessário. Controlando a vivência corporal.

Objetivando entender o controle corporal dos adultos sobre as crianças na escola e buscando caminhos para o planejamento e o desenvolvimento de uma prática pedagógica em dança, com crianças da Educação Infantil, que permitisse a exploração de movimentos, a brincadeira e as interações. Essa dissertação teve como questionamento motivador se seria possível ampliar as possibilidades de vivência dos movimentos e dos espaços na Educação Infantil, nos encontros de arte e a partir dos conhecimentos em dança? Assim, buscou-se uma mudança a partir da problemática do controle dos movimentos das crianças no contexto da Educação Infantil. Para tanto, a investigação utilizou a metodologia da pesquisa-ação. Cujas investigações para mudanças tiveram como tempo-espaço os encontros de artes que tinha com as crianças duas vezes por semana.

Objetivando compreender o controle corporal dos adultos sobre as crianças na escola e buscando estratégias para o planejamento e desenvolvimento de uma prática pedagógica em dança com crianças da Educação Infantil, permitindo a exploração de movimentos, brincadeiras e interações. Esta dissertação teve como questão motivadora a possibilidade de ampliar as experiências de movimento e espaço na Educação Infantil, especificamente nos encontros de arte e a partir do conhecimento em dança. Buscou-se uma mudança frente ao desafio do controle dos movimentos das crianças no contexto da Educação Infantil. Para isso, a pesquisa utilizou a metodologia da pesquisa-ação, cujo foco das intervenções para mudança ocorreu nos encontros de arte realizados com as crianças duas vezes por semana.

Para apresentar melhor a problemática observada, compartilho nas páginas seguintes, minhas anotações sobre as normas corporais identificadas na escola A e reflito sobre como elas afetam as crianças, na Educação Infantil, e se relacionam com seus corpos, assim como com o meu, enquanto professora.

PERCEBO:

CRIANÇAS DEVEM DESCER PELOS PÉS BRANCOS E SUBIR PELOS VERMELHOS; EU, PROFESSORA, NÃO PRECISO.

EU, PROFESSORA, POSSO CORRER, AS CRIANÇAS NÃO PODEM.

EU, PROFESSORA, NÃO DEVO GRITAR, AS CRIANÇAS PODEM.

EU, PROFESSORA, NÃO DEVO CHORAR, AS CRIANÇAS PODEM.

HÁ CRIANÇAS QUE FOGEM,

SAEM DA SALA,

PASSEIAM PELA ESCOLA,

BRINCAM ESCONDIDO,

QUEREM IR EMBORA,

NÃO PODEM.

CRIANÇAS QUE SE ENFIAM NOS NICHOS DO ARMÁRIO,

CRIANÇAS QUE MEXEM NOS BANQUINHOS DO ATELIÊ,

CRIANÇAS QUE MEXEM NOS MATERIAIS DO ATELIÊ,

CRIANÇAS QUE MEXEM EM OUTRAS CRIANÇAS:

BATEM,

MORDEM,

ABRAÇAM,

BAGUNÇAM O CABELO,

ARRUMAM O CABELO,

NÃO DEVERIAM.

ALGUMAS CRIANÇAS QUEREM ME ABRAÇAR ANTES DA AULA,

AO FIM DA AULA,

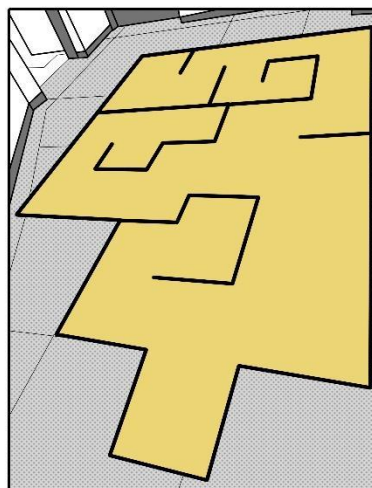
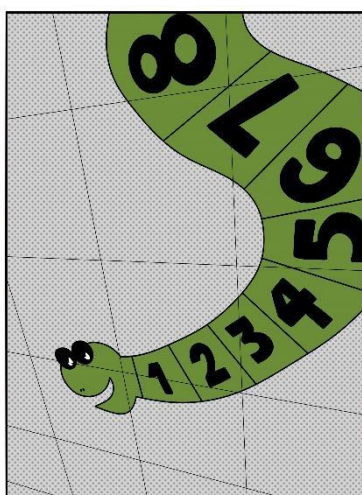
EU PENSO:

NÃO HÁ TEMPO PARA ISSO (!) (?)

## 1.2 OS ESPAÇOS

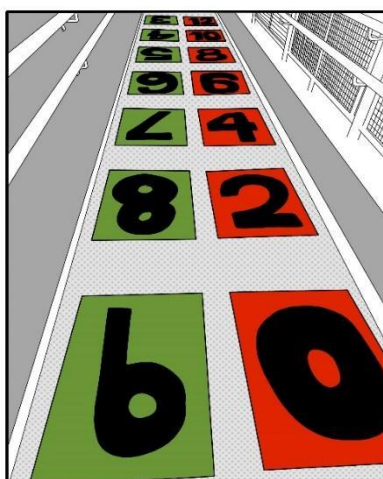
Em diferentes locais da escola A há pinturas no chão. Duas quadras pequenas, lado a lado, ficam próximas à entrada e acolhem a maioria das aulas de Educação Física. Ao longo do corredor do andar superior existem pinturas de jogos: uma delas possui o formato do jogo *twister*, outra é uma cobra cujo corpo ondulante possui números inscritos (Figura 1<sup>5</sup>), também há um pequeno labirinto (Figura 2), entre outras.

**Figura 1:** Chão com pintura de cobra **Figura 2:** Chão com pintura de labirinto



**Fonte:** Clayton Cassiano do Nascimento (2024). **Fonte:** Clayton Cassiano do Nascimento (2024).

**Figura 3:** Rampa com pintura de números

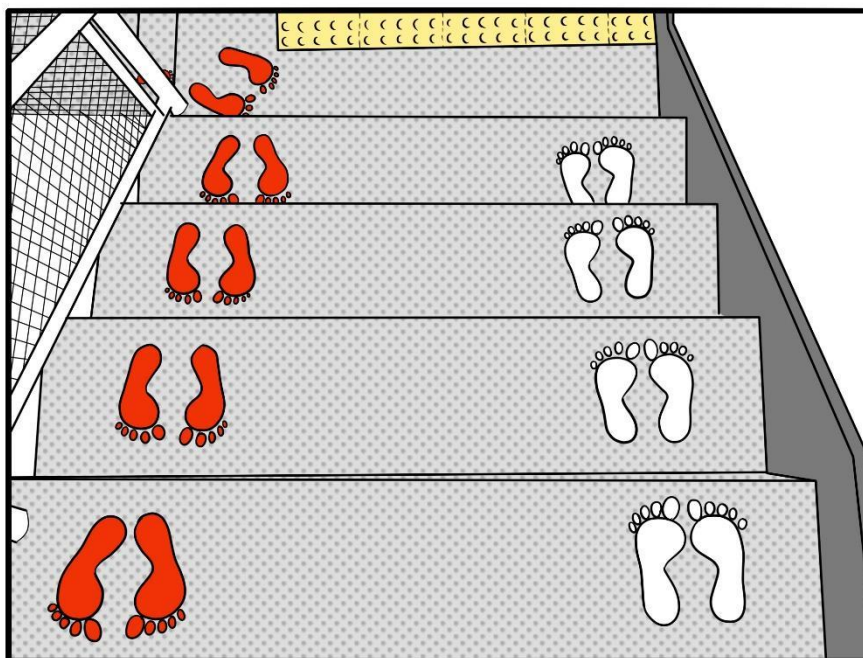


**Fonte:** Clayton Cassiano do Nascimento (2024).

<sup>5</sup> Os registros foram feitos inicialmente por fotografia, porém, a pedido da Secretaria de Educação do município as mesmas não serão publicadas. Para a ilustração dos argumentos levantados trago ilustrações feitas por Clayton Cassiano do Nascimento (Cassiano Arte) a partir das fotografias feitas por mim.

Destaco duas pinturas específicas: a primeira está na rampa, que rodeia o pátio e leva ao segundo andar (Figura 3.). Nela estão pintados números dentro de retângulos, que ora seguem em sequência crescente até o número dez, ora são apenas os pares, ora decrescem. Os números estão dispostos em duas colunas, cada qual em um sentido, assim, independentemente da direção que a pessoa siga, em uma coluna os números estarão à sua frente e na outra, de ponta cabeça.

**Figura 4:** Escada com pintura de pegadas



**Fonte:** Clayton Cassiano do Nascimento (2024).

Com proposta parecida, há na escada pegadas pintadas de vermelho e branco (Figura 4). Os pés brancos descem os degraus e os vermelhos sobem. Ao contrário das outras, as pinturas das pegadas e dos números constroem referências para os deslocamentos dos corpos. Na rampa, isso não ocorre com tanta frequência, mas na escada as crianças constantemente **são orientadas** a seguirem os pés pela direção e pela cor.

Na rotina escolar, a ação de descer e subir a escada é funcional. Há turmas com salas no andar superior, que descem e sobem a todo momento: para ir e voltar do refeitório, das aulas de Educação Física e das áreas externas. Mesmo as turmas que ficam no andar inferior sobem e descem as escadas para acessarem, no andar superior, o ateliê e a biblioteca, por exemplo. No horário da refeição, há um grande fluxo de turmas transitando pelas escadas: seguir as pegadas nessas situações é uma

estratégia que facilita a circulação dos grupos. Porém, eu mesma já utilizei esse recurso com as crianças em outros momentos, quando não havia outras pessoas transitando por ali. Cotidianamente, as condutas das crianças são conduzidas para a obediência<sup>6</sup>.

O filósofo francês Michel Foucault (1926-1984), em *Vigiar e Punir* (2014), oferece subsídios para a análise das situações em questão. A partir de seus estudos, as indicações espaciais e atitudinais podem ser nomeadas como *práticas de governo* ou *governamento*, que é como sugere Veiga-neto (2019), para diferenciar o conceito de Foucault da “instância macropolítica, institucional, estatal e moderna” (Veiga-neto, 2019, p. 52). Sobre isso, comenta o autor:

No último ano daquela década [1970], Foucault concentrou suas investigações em torno de práticas de governo, por ele entendido como todo o conjunto de ações pelas quais se conduzem as condutas. Assim, em termos foucaultianos, quando alguém conduz a conduta de outro(s) ou de si mesmo, o que ele está a fazer é o exercício do governo sobre esse outro ou sobre si mesmo (Veiga-neto, 2019, p. 51).

Na busca pela obediência das crianças, há a construção da disciplina tal como descrita por Foucault, ou seja, que “fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’” (Foucault, 2014, p. 135-136). Desse modo, almeja-se a obediência para os corpos das crianças e que, em última instância, elas possam se autorregular a fim de seguirem as normas, no exercício do governo sobre si. Que elas possam, sozinhas, isto é, sem indicações dos adultos, subir pelos pés vermelhos e descer pelos pés brancos.

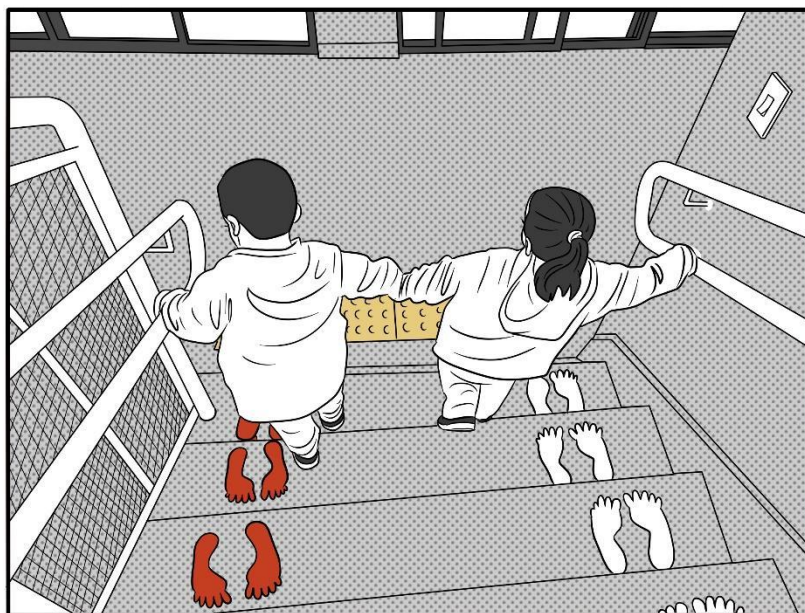
Muitas vezes, para a organização da rotina, a escola cria uma padronização de movimentos e posturas corporais, que se repetem incansavelmente. Como no caso das orientações para que os pequenos sigam os pés pintados na escada. Nessa lógica, tudo o que foge da norma corporal é desincentivado, contribuindo para movimentos automatizados e desencorajando os sensíveis. O reforço à mecanização do movimento pode ocorrer assim que uma regra é quebrada (aqui analisamos as “regras” corporais), mesmo que isso ocorra em situações como a retratada na Figura 5, em que duas crianças descem a escada de mãos dadas. Vemos que descem as escadas em segurança - argumento bastante usado para desmotivar a movimentação

---

<sup>6</sup> Sobre essa situação nesse contexto é pertinente ressaltar: (1) que essas orientações não são necessariamente obedecidas por todas as crianças, em todos os momentos; (2) há crianças e momentos em que obedecer não exige a presença de alguém por perto ou dizendo algo; e (3) as crianças também repetem essas regras para/com outras crianças.

das crianças -, sem correrem, segurando cada uma um corrimão. Ainda assim, podem aparecer contraindicações à ação e orientações para que façam o preestabelecido, porque a disciplina vislumbra a “redução funcional do corpo” (Foucault, 2014, p.161).

**Figura 5:** Crianças descendo as escadas de mãos dadas



**Fonte:** Clayton Cassiano do Nascimento (2024).

Espera-se das crianças apenas a obediência, pois as normas são estabelecidas sem dialogar com elas, o que reforça a ideia de que existem padrões de movimentos a serem seguidos sem conversa ou reflexão. Segundo Isabel Marques (2012),

A fila é uma forma de organizar corpos no tempo/espço. Se esses corpos estão todos os dias organizados na mesma hora, no mesmo espaço e do mesmo modo sem qualquer proposta e/ou problematização, estamos certamente colaborando para que os corpos das crianças se autonomizem (Marques, 2012, p. 56).

Tal prática aproxima-se de um modo de ensinar dança, que se fundamenta na repetição e na cópia mecânica, favorecendo corpos automatizados: “Ao entendermos o ensino de dança como reprodução mecânica de repertórios, estaremos primordialmente educando corpos dóceis” (Marques, 2012, p. 41). Contudo, retornando à situação em discussão, como professora, eu não preciso seguir os lados “corretos” da escada para percorrê-la, pois caso outra pessoa venha na direção “certa”, eu cedo espaço para que ela passe. Uma hipótese para não ter sido corrigida, ao não seguir as orientações dos pés, é não estar, de fato, desobedecendo.

Talvez porque minha função, como professora, é atuar como aquela que vigia e que adequa, exercita, adestra (Foucault, 2014) os corpos, não ocorrendo o contrário uma vez que a relação com as crianças é hierarquicamente organizada pelo saber-poder e pela idade. Sendo assim, seguir as orientações pintadas no chão da escola é um dos procedimentos de controle dos deslocamentos usado com as crianças.

### 1.3 UMA CRIANÇA

Desde 2021, ano que ingressei na Educação Infantil, havia uma criança na escola A, que fugia constantemente. Fugir, nesse caso, significa sair do ateliê, da aula de Educação Física, da sala referência<sup>7</sup> e das mais diversas situações, sem a supervisão de um adulto, ou se deslocar com a permissão de alguém, mas não regressar ao final da atividade consentida. Todos os dias, em que está presente, essa criança foge em algum momento ou em vários e isso cria um grande desassossego para os adultos da escola.

As crianças, nas escolas, estão sofrendo os jogos do poder que jogamos com elas, mas estão também jogando, estão fazendo seus próprios jogos, queiramos ou não vê-los e ouvi-los. Na maioria das vezes, preferimos não ouvir, para não ver ruir o castelo de cartas de nossas instituições; mas as falas estão ali, ressoando, ressoando... (Gallo, 2010, p. 120 *apud* Resende, 2019, p. 138).

Nos momentos em que a criança em questão estava fora das salas e das atividades predeterminadas, ela ficava pelos corredores da escola, criando brincadeiras sozinha ou ia ao parque, corria pelo pátio e, por vezes, se misturava com crianças de outra turma. Contudo, tendo em vista que “o poder se articula diretamente sobre o tempo; realiza o controle dele e garante sua utilização” (Foucault, 2014, p.157), ao ser encontrada por uma adulta, era reconduzida ao grupo que deveria seguir, para fazer o que deveria estar sendo feito naquele grupo.

Esse é um exemplo de desobediência das normas criadas pelos adultos para as crianças, em que o corpo, além de movimentos, reorganiza os espaços e tempos a elas impostos. A escola propõe uma organização disciplinar espaçotemporal, na

---

<sup>7</sup> “A nomenclatura sala de referência é empregada, nos Parâmetros Básicos para a Infraestrutura de Instituições de Educação Infantil (Brasil, 2006), para determinar uma sala onde as crianças são recebidas, guardam seus pertences, entre outras atividades” (Evangelista, 2020, p. 177). Assim seria a sala do agrupamento/turma da criança. Evangelista aponta que a sala referência se diferenciaria da sala de aula, do segmento do Ensino Fundamental, porque há no documento supracitado a indicação para a utilização de outros espaços físicos da instituição de ensino infantil.

qual “o tempo de uns se deve ajustar ao tempo de outros de maneira que se possa extrair a máxima quantidade de forças de cada um e combiná-la num resultado ótimo” (Foucault, 2014, p. 162).

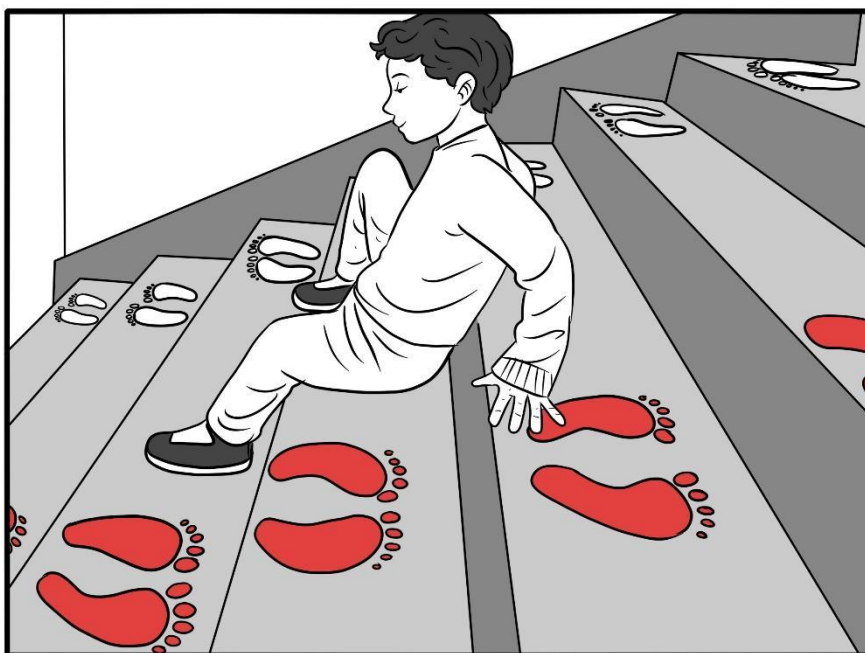
Uma criança, ao fugir, encontra uma brecha nas determinações institucionais, cria fissuras na estrutura, gera instabilidade. Ela produz, mesmo que momentaneamente, uma coreografia de desvio ou uma *coreopolítica*, como veremos no Capítulo 1, ao se colocar em tempos e espaços outros, diferentes daqueles determinados pela escola. Além disso, ela diz algo sobre si. Então, o que ressoa das ações dessa criança? O que é preciso para, como diz Marina Marcondes Machado (2010), *positivar* os não ditos nas ações das crianças?

Positivar não é *deixar* não dormir, ou não dizer nada sobre a bagunça de brinquedos, nem se importar com meia banana comida, meia banana restante: positivar é **apurar os sentidos para compreender o que aquele gesto expressa e comunica, de modo a conversar com ele, fazer interlocuções**. Pois, **somos nós que estamos contrariados com isso**: estamos contrariados com um desejo autêntico atuado no corpo pelo *performer* diante de nós. O que fazer sobre isso? Como inventariar um tipo de gestualidade e repertório que, como adultos, não nos interessa, que nos contraria e nos atrapalha? (Machado, 2010, p. 130, grifo nosso).

Para ouvir o que ressoa dos movimentos das crianças, positivando o que nos contraria e, assim, criando diálogos com os pequenos, parece-me ser necessário repensar as determinações espaçotemporais da escola de Educação Infantil. Não é simplesmente deixar fugir e esquecer, mas considerar o que as ações comunicam e, dessa forma, atentarmo-nos para os desejos de relações das crianças.

#### 1.4 A PALAVRA NÃO É DESOBEDIÊNCIA

**Figura 6:** Criança descendo as escadas



**Fonte:** Clayton Cassiano do Nascimento (2024).

Na Figura 6, a criança explora uma forma de se movimentar, que utiliza outros apoios, e se desloca por um trajeto diferente do estipulado pela pintura na escada. Sentada, ela desce degrau por degrau com o apoio de mãos e pés. Uma brincadeira com amplo potencial para pesquisa corporal, neste caso, a partir da dança.

Ali, transgrediam algumas regras por essa gente grande, reelaboravam, à sua maneira, situações rotineiras e construíam outros/novos acordos roubados das pessoas adultas, aproveitando os recursos que o ambiente oferecia. (Tonucci, 2010). O parque [aqui, a escada] era o local de subversão [...] (Almeida, 2022, p. 31).

Na ação dessa criança há a reelaboração da rotina, pois ressoa o desejo do movimento que não é estritamente funcional. A escada passa a ser um local de subversão, de exploração dos apoios com as mãos e os pés. No momento em que percebi a transgressão à regra, calei-me e a registrei. Já estava interessada naqueles momentos de reelaboração das crianças.

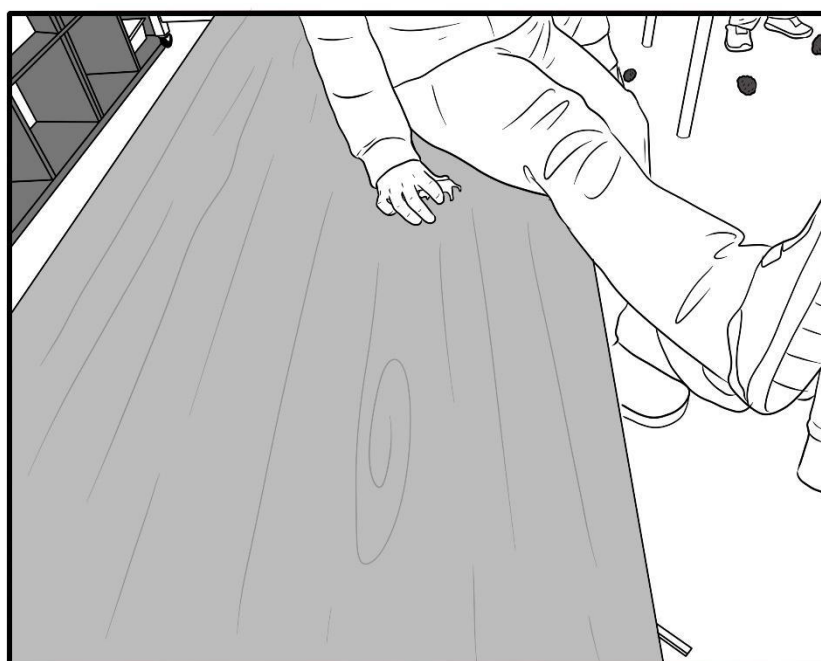
Para compreender essas reações, retomo o texto de Braga Goettems e Prado (2021) citado anteriormente, sobretudo o grifo, para relacioná-lo ao que segue:

Presenciou-se diversos momentos em que as crianças subiam em uma bancada que havia na sala e pulavam no chão. Percebe-se a necessidade constante das crianças de se movimentarem, mas esses movimentos, infelizmente, **não eram considerados importantes pela maioria das/os adultas/os** (Braga Goettems; Prado, 2021, p. 320, grifo nosso).

Na citação anterior destaquei o seguinte trecho: “Quando as professoras percebiam esses movimentos considerados inadequados e perigosos repreendiam as crianças” (Braga Goettems; Prado, 2021, p. 319). Tensionando os dois textos destacados podemos dizer que as pessoas adultas, as professoras daquela escola, ao mesmo tempo em que não se importavam com os movimentos das crianças, as repreendiam e puniam caso os considerassem inadequados. É possível fazer a transposição desse raciocínio para a minha atuação, pois, mesmo que em teoria, minha prática docente não era conveniente para a automatização e a mecanização dos movimentos. Ao me analisar lidando com as crianças no dia a dia (nos deslocamentos da sala referência para o ateliê, por exemplo), percebi que muitas vezes minha postura reforçava a obediência corporal. Eu negava e/ou não valorizava as experimentações, como se aquilo não pertencesse ou não pudesse pertencer às práticas corporais de artes/dança, porque **em minha visão de adulta eram apenas desobediências**.

Compartilho, abaixo, ilustrações criadas a partir dos meus registros de momentos em que as crianças transcenderam as ações esperadas, fazendo algo diferente do proposto no ateliê. Ao olharmos as imagens, podemos nos questionar se o que as crianças faziam era desobedecer.

**Figura 7:** Investigação em cima da mesa do ateliê da escola A



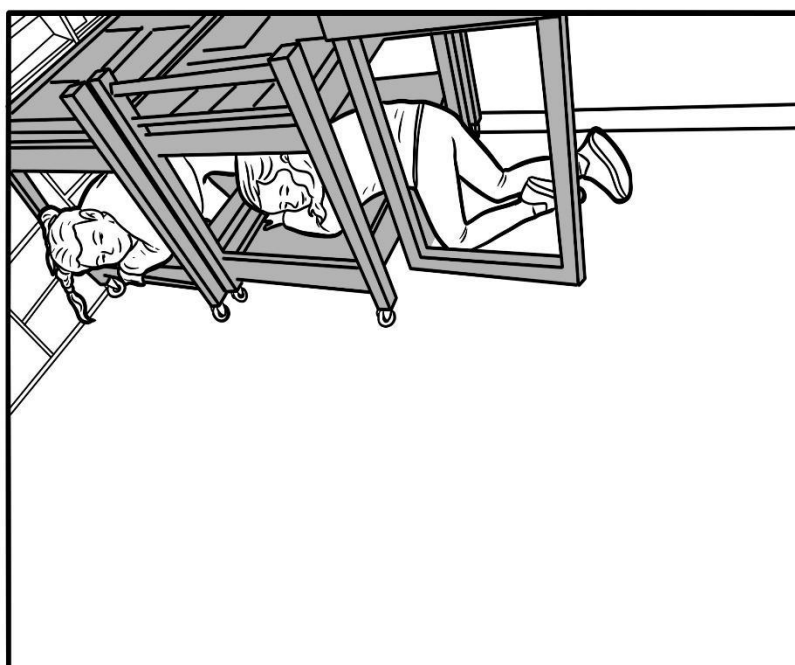
**Fonte:** Clayton Cassiano do Nascimento (2024).

**Figura 8:** Investigação corporal no nicho do armário do ateliê da escola A



Fonte: Clayton Cassiano do Nascimento (2024).

**Figura 9:** Investigação corporal nos carrinhos do ateliê da escola A



Fonte: Clayton Cassiano do Nascimento (2024).

Fiquei intrigada e talvez um pouco fascinada pelo movimento das crianças, pois elas pareciam sempre ter algo novo para experimentar, por mais que estivéssemos no ateliê duas vezes por semana. Ao mesmo tempo em que aquelas ações se distanciavam do que eu propunha a elas, subir na mesa, entrar no nicho do armário ou embaixo do carrinho que transporta materiais, parecia uma brincadeira de conhecer de novo e de novo o já conhecido. Era preciso se aproximar, chegando bem perto, para explorar as possibilidades daquele lugar, daquelas coisas e de seus movimentos.

O interesse da criança por formas, sons, gestos, afazeres, cores, sabores, texturas, assim como suas perguntas sem fim, sua vontade de tudo agarrar e examinar, e seu amor às miniaturas que comportam o grande em menor tamanho, pode ser traduzido por um desejo de se **intimar** com a vida. Esse desejo **embrenha a criança nas coisas existentes**. É um intimar para conhecer, pertencer, fazer parte, estar junto daquilo que a constitui como pessoa (Piorski, 2016, p. 63, grifo nosso).

Se a interpretação de algumas ações como desobediência é carregada da ótica adulta reguladora, na visão das crianças há interesses, curiosidades, bisbilhotices, que criam vínculos com aqueles espaços e objetos. Essa ideia está presente na etimologia da palavra brincar que “tem origem latina, vem de *vinculum*, que quer dizer laço, é derivada do verbo *vincire*, que significa prender, seduzir, encantar. *Vinculum* virou brinco e originou o verbo brincar” (Marques, 2012, p. 29). As desobediências corporais, como anteriormente abordadas, são brincadeiras que ocorrem muitas vezes em espaços não destinados a brincar.

As crianças retratadas nas Figuras 7, 8 e 9 desenvolviam uma conexão íntima com os espaços, buscando uma sensação de pertencimento. No entanto, quando essas ações são classificadas como desobediência, a criança que não segue as regras se distancia do adulto, que pode se sentir desrespeitado, pois as normas estabelecidas foram desconsideradas. Porém, ao adotar uma nova perspectiva para essas circunstâncias, percebo que quando as crianças se envolvem com o ambiente e exploram os espaços estão estabelecendo **vínculos**. Essa mudança de visão abre a oportunidade de reinterpretar a forma como a relação entre adultos e crianças é estabelecida. Ao observar com atenção as explorações dos pequenos, podemos fortalecer seus laços com os adultos.

A busca pelo reconhecimento e acolhimento do brincar corporal desempenha papel fundamental na construção de uma prática pedagógica em Dança, para a Educação Infantil. Ao valorizarmos as relações e a brincadeira, podemos evitar a

automatização dos movimentos. Dessa forma, proporcionamos um ambiente que estimula a expressão individual, a criatividade e a interação social, por meio do corpo em movimento.

No primeiro capítulo, utilizo os conceitos de *coreopolícias* e *coreopolíticas*, de André Lepecki (2011), para, com o primeiro, entender o controle corporal dos adultos sobre as crianças na escola e, com o segundo, buscar caminhos para que o planejamento e o desenvolvimento de uma prática pedagógica em dança, com crianças da Educação Infantil, não opere pelo policiamento e a restrição do movimento, mas pela valorização da brincadeira e das interações. Para tanto, seguimos referenciais que compõem *coreopolíticas* de liberdade para as crianças, aliando estratégias de composição em arte contemporânea, com documentos referenciais da educação nacional.

## 2. COREOPOLICIAMENTOS E EDUCAÇÃO INFANTIL

Um dos assuntos de interesse da Dança, enquanto área do conhecimento e produção artística, versa sobre as maneiras pelas quais suas obras foram, são e podem vir a ser criadas. Nesse cenário, a coreografia aparece como prática relevante e repleta de variações, dada a diversidade de estilos, metodologias, períodos históricos e contextos em que são produzidas (Schulze, 2008 *apud* Moraes, 2019b, p. 367). Interessa refletir sobre como diferentes noções de coreografia permitem reelaborar/pensar as relações entre adultos, crianças e escola de Educação Infantil.

Em “Sobre a arte de dançar e dirigir coros” (1425)<sup>8</sup>, Domenico da Piacenza<sup>9</sup> elenca seis elementos fundamentais: métrica, memória, comportamento, percurso, aparência e fantasmata<sup>10</sup>. Nesta pesquisa, me atendo à memória e ao percurso. A memória não está relacionada ao registro histórico, mas ao sujeito que, por meio dela, resgata os fantasmas das ordenações temporais e espaciais vividas anteriormente, para que os coros sejam dançados mais uma vez (Gadelha, 2011). O corpo e o movimento dependem das imagens resgatadas, que serão reproduzidas. Gadelha aponta a necessidade de atualização constante dessa memória, pois “no passado do corpo, o presente é prefigurado, assim como no presente há um tanto de passado” (Gadelha, 2011, p. 3). A atualização, entretanto, parece mais prender o movimento ao que foi vivenciado do que ampliar o vivido no momento presente.

Na escola, uma coreografia operada pela memória em constante atualização, como propõe Piacenza, favoreceria a reprodução automática e mecanizada dos movimentos conhecidos e das imposições dos adultos sobre a criança, uma vez que é provável que os movimentos da coreografia tenham sido estipulados por eles. Digo isso, pois a organização da rotina e dos espaços, que serão vivenciados ao longo da semana, em geral, são predefinidos pela gestão e pelas professoras, sem a participação das crianças, desse modo, elas determinam os percursos realizados na escola. Nesse sentido, a reprodução da coreografia dos trajetos planejados afirmaria as escolhas adultas, como elemento reiterado e delimitador das experiências infantis.

---

<sup>8</sup> Do original, em italiano, *De arte saltandi et choreas ducendi*, publicado por volta de 1425.

<sup>9</sup> Mestre da corte italiana entre os anos 1435 e 1436.

<sup>10</sup> A *fantasmata* imbrica-se na memória; é a composição de imagens virtuais da coreografia vivida anteriormente como uma sombra, que anuncia o *porvir* da dança (Gadelha, 2011).

Em *Orchesographie*<sup>11</sup>, de Thoinot Arbeau (1520-1595)<sup>12</sup>, a questão da memória evidencia-se quando o discípulo diz ao mestre:

Não permita que isso [a desapareção da dança] aconteça, Monsieur Arbeau, uma vez que é de seu poder impedi-la. Marque essas coisas por escrito para possibilitar-me aprender esta arte e, ao fazê-lo, você parecerá estar junto aos companheiros de sua juventude (Arbeau, 1995, p. 15 *apud* Andrade; Silva, 2019, p. 1403).

Não distante da compreensão de resgate dos “fantasmas” das organizações espaçotemporais na repetição da execução, o discípulo da dança, a partir do papel que lhe cabe (ressaltado na nomenclatura “discípulo”), anseia pela conservação de um conhecimento que, não mais encarnado no mestre, deveria ser-lhe acessível através dos registros do conhecimento de seu professor/coreógrafo. Um corpo solicitando orientações para se mover, escancarando sua *docilidade* e necessidade de *governar a si* (Foucault, 2014) a partir da obediência ao mestre de dança. Em última instância, o dançarino passa a ser governado/coreografado à distância pelas escritas de seu mestre (Andrade; Silva, 2019).

Nas elaborações de Thoinot Arbeau, as coreografias não pareciam designar apenas um arranjo de movimentos descolados de uma realidade política e social, uma vez que, em *Orchesographie*, “os primeiros exercícios são **marchas militares**. Conjunção teológico-jurídico-científico-masculinista-guerreira que nos lembra como a coreografia surge como verdadeiro aparato da captura burocrático-estatal do dançar” (Lepecki, 2010, p. 16, grifo nosso). Essa compreensão da coreografia, em uma escola, fomenta uma criança capaz de se autorregular dentro de regras estabelecidas pelos adultos da instituição, limitando as brincadeiras, interações e experiências pelas normas corporais criadas pelos adultos.

Quando a palavra “coreografia” apareceu pela primeira vez, em 1700, no livro *Chorégraphie*, de Raoul-Auger Feuillet (1660-1710), ela compreendia “maneiras de descrever os movimentos codificados da dança aristocrática da época usando caracteres, figuras e sinais” (Moraes, 2019b, p. 367). Dessa forma, o coreógrafo aparecia como escritor, que organizava e registrava os movimentos a serem executados, em uma relação hierárquica com o dançarino da obra, que deveria seguir seu comando. Em outras palavras, o coreógrafo estabeleceria o que deveria ser

---

<sup>11</sup> Manual de dança de 1589.

<sup>12</sup> Thoinot Arbeau é o pseudônimo anagramático de um clérigo francês.

dançado e, em última medida, o que poderia ser transmitido como conhecimento, mesmo em sua ausência. Não à toa,

O sistema de Feuillet foi um instrumento de reprodução em larga escala das danças criadas pela burguesia francesa. O leitor ciente do mecanismo de “leitura” (tradução dos signos gráficos em movimentos), era capaz de reconstituir as danças realizadas por corpos da nobreza e por ilustres bailarinos da Academia Real de Balé. Como uma máquina de fazer cópias de danças, a coreografia espalhou-se pela Europa sendo traduzida para o inglês, alemão, espanhol, italiano e português (Paixão, 2003, *on-line*).

As danças registradas e amplamente exportadas pelo sistema de escrita e leitura de Feuillet “também funcionavam como **programas de etiqueta** que deveriam ser aprendidos por todos os aristocratas vivendo sob o governo do rei [...]” (Moraes, 2019b, p. 367, grifo nosso). Isso sugere que, até na escrita de uma dança, as elaborações coreográficas traziam elementos prescritivos relacionados à organização daquelas sociedades.

Uma das implicações da escrita de Feuillet, que pode ressoar na vivência da criança na escola, é a criação de rotinas como receituários, os quais podem limitar a individualidade e a espontaneidade das crianças. Além disso, a busca por reproduzir organizações espaçotemporais padronizadas, independentemente da especificidade de cada instituição de ensino, pode levar à falta de adaptação às necessidades e características únicas de cada grupo de crianças. Essa visão também pode resultar na mecanização dos movimentos dos pequenos, uma vez que idealiza corpos dóceis, que se comportam de maneira “adequada”, seguindo uma etiqueta predeterminada, como o que se apresenta em *Orchesographie*. Isso pode restringir a expressão individual e a liberdade de movimento das crianças, transformando-as em meras executoras de movimentos preestabelecidos, em vez de incentivá-las a serem exploradoras criativas dos próprios corpos. Aprofundarei a discussão sobre rotina na Educação Infantil mais adiante, nesta dissertação.

A visão de coreografia vigente na escrita de Feuillet ainda hoje se faz presente, mas existem outras maneiras de coreografar, com procedimentos de composição nos quais há menor imposição hierárquica do coreógrafo em relação aos bailarinos. Nessas metodologias, as provocações e experiências na sala de ensaio são de extrema importância, porque é por meio do aprofundamento e da edição das respostas e contribuições do grupo de dançarinos, que são compostas as obras finais: “Em métodos como esses, os movimentos não habitam, desde sempre, a ‘cabeça’ do coreógrafo, mas se originam nas respostas dos bailarinos aos problemas

apresentados” (Castro, 2016, p. 109). Geralmente nomeados intérpretes-criadores, os dançarinos, nesses casos, deixam de ser meros reprodutores de uma escrita, passando a coautores do texto coreográfico final.

Apesar de trazer uma nova forma de escrita, a participação dos intérpretes-criadores na composição inicial não garante que os ensaios e as alterações, que irão ocorrer após a composição da obra, também sejam construções coletivas. Destaco, com isso, que esse pode ser um jeito de estabelecer uma memória/coreografia inicial coletiva, cujos resgates podem adquirir caráter meramente reprodutivo, para atualização em outras danças, deixando de coletivizarem a experiência e a reflexão sobre os movimentos, com o passar do tempo.

No município onde atuo existem algumas unidades escolares, sobretudo de Ensino Fundamental I, que implementam os Conselhos Mirins, para que as crianças levem à gestão suas reclamações, sugestões e parabenizações. Essa poderia ser uma maneira de coreografar a utilização dos espaços escolares junto às crianças, que seriam as intérpretes-criadoras. Contudo, mesmo se elas participassem da elaboração de uma organização inicial - caso a vivência da coreografia reproduzisse de forma irreflexiva e invariável a escrita inicialmente feita com as crianças -, esta continuaria a ser vivida no cotidiano como uma determinação imposta a elas e às suas vontades/explorações corporais cotidianas.

Para iniciar os apontamentos sobre a relação/imbricação de pensamentos de uma coreografia “artística” e construções de coreografias “sociais”, trago como fundamentação o artigo “Coreopolítica e coreopolícia”, de André Lepecki (2011). No texto, o autor utiliza sobretudo os conceitos de *regime estético* e *dissenso* (Rancière, 2010 *apud* Lepecki, 2011), de *arte* e *política* como práticas humanas (Agamben, 2007; 2008 *apud* Lepecki, 2011), de *fazer* e *agir* (Arendt, 1998 *apud* Lepecki, 2011), de *coreografia* (Hewitt, 2005 *apud* Lepecki, 2011) e de *política de chão* (Carter, 1996 *apud* Lepecki, 2011). Todas as referências citadas aproximam arte e política, mas parece ser na elaboração do conceito de coreografia proposto por Hewitt (2005), que Lepecki encontra solo firme para construir o conceito de *coreopolícia*.

Para Andrew Hewitt (2005 *apud* Lepecki, 2011), o conceito de coreografia é político e social. Essas condições expressam algo além da manifestação de questões sociais em obras de dança, compreendendo também práticas políticas, sociais e artísticas (Lepecki, 2011). A associação da função coreográfica com a política se dá, sobretudo, por compartilharem da mesma matriz: “a disposição e a manipulação de

corpos uns em relação aos outros” (Hewitt, 2005, p. 11 *apud* Lepecki, 2011, p. 46). Para Hewitt (2005 *apud* Lepecki, 2011), a distribuição dos corpos que ocorre pela função política considera as funções orgânicas e econômicas e constrói performances, que acontecem a partir de um sistema social de comandos (Lepecki, 2011, p. 59). Assim, as formas como os corpos se organizam (e/ou são organizados) e se deslocam na sociedade ocorrem por políticas coreográficas. Nessa lógica, é compatível pensar as funções políticas como funções coreográficas.

Lepecki (2011) salienta que a relação entre política e coreografia não é metafórica, pois uma de fato pratica a outra. Contudo, acredito ser importante ressaltar como a coreografia, que constrói uma obra estética, executa ações políticas, pois ao compor uma obra constroem-se e destroem-se maneiras de operar a partir do acionamento de virtuais<sup>13</sup>. Através das organizações construídas, as obras de arte sugerem questões sociais, políticas, econômicas, linguísticas, somáticas, raciais, estéticas e de gênero, mesmo que esses virtuais não sejam explícitos ou intencionais. Ainda que momentaneamente, compõe-se na obra uma possibilidade de configuração social. Assim, a relação antimetáforica é estabelecida para Hewitt e Lepecki, dado que, tanto as funções coreográficas quanto as políticas manejam, constroem e viabilizam ordenações sociais.

Da premissa de equivalência entre funções políticas e coreográficas, Lepecki (2011) elabora o conceito de *coreopolícia*, o qual atualiza e aprofunda a correspondência entre coreografia e política, na indicação de uma coreografia social de manejo dos corpos que, na urbe, ocorre pelo controle dos deslocamentos corporais. Quais virtuais as *coreopolícias* acionam nas escolas infantis? A partir da observação de *coreopoliciamentos*, estabelecidos por normas corporais, que limitam a vivência corporal das crianças, acredito que os virtuais acionados reiteram uma visão de criança que correspondente à modernidade. A criança é vista, então, como não socializada, devendo ser conduzida para se tornar “alguém”, por isso, é tratada como inferior e compreendida como reprodutora do mundo adulto, considerado completo (Evangelista; Marchi, 2022).

A prática de governo (Foucault, 2014) dos movimentos é localizada por Lepecki (2011) na figura específica do policial. Confluências entre a ação do policial

---

<sup>13</sup> O autor indica virtuais sociais, políticos, econômicos, linguísticos, somáticos, raciais, estéticos e de gênero.

nas criações de *coreopólicas* e a ação de professoras na Educação Infantil serão estabelecidas no subcapítulo seguinte. Apresento, então, três acontecimentos coreográficos analisados pelo autor no artigo supracitado de 2011, para pensar os *coreopoliciaamentos*, sobretudo aqueles referentes ao deslocamento de corpos no espaço: (1) a performance de William Pope L<sup>14</sup>, *The Great White Way*, realizada nos Estados Unidos entre 2001 e 2009. Nela, o performer negro rasteja trajado de super-homem, com um *skate*<sup>15</sup> amarrado em suas costas. O trajeto partiria dos pés da estátua da Liberdade percorrendo a Broadway inteira, porém, ainda na Ilha onde fica a estátua, Pope e o operador de câmera, que o acompanhava para a produção de um videodocumentário, são impelidos a retornarem ao barco. As falas dos policiais destacadas pelo autor são: “Mas para isso aí, rastejar no chão, não pode” (Lepecki, 2011, p. 51) e “Ele tem que voltar para o barco. Não me interessa o que ele faça no barco. Aqui, na Ilha, isso aí ele não pode” (Lepecki, 2011, p. 51); (2) A performance *Tatlin’s Whispers #5* (2008) proposta por Tânia Bruguera<sup>16</sup>, que ocorre dentro de um museu, em Londres, apresenta dois policiais montados em cavalos, que em intervalos regulares manejam o público a seu gosto; (3) A cena do filme musical *Singing in the Rain* (1952), onde o ator Gene Kelly (1912-1996) interrompe subitamente sua dança na chuva, em decorrência do aparecimento de um policial.

As situações explicitam a polícia como agente **regulador dos movimentos**, sobretudo dos deslocamentos e de seus aspectos qualitativos (se pode ou não ser feito) e temporais (velocidade e possibilidade, ou não, de permanência). Na primeira situação, os policiais estabelecem o que é ou não permitido fazer naquela localidade, a ponto de ordenarem a saída das pessoas da ilha. A segunda performance destaca o policial como autoridade, que pode estipular e organizar trajetórias no tempo-espço que lhe for desejável. No filme, ao aparecer e interromper a ação, fica evidenciado que há um poder de coerção do policial em relação ao transeunte, no qual não é necessário o uso de força, pois sua autoridade é reconhecida e legitimada a ponto de sua presença trazer à tona uma coreografia social estabelecida (Lepecki, 2011).

---

<sup>14</sup> William Pope. L é um artista norte-americano nascido em 1995, com quatro décadas de atuação. Referiu a si mesmo como “pescador do absurdo social” e explora diversas linguagens como a performance, escultura e vídeo. Lecionou na Bates College e na Universidade de Chicago, ambas nos Estados Unidos da América (May; Nanovic; Nanovic. PMA Highlights: William Pope.L’s Maybe. In: *Portland Museum of Art Magazine*, s/d.).

<sup>15</sup> Espécie de prancha, com dois eixos para as rodas, utilizada em um esporte urbano homônimo.

<sup>16</sup> Artista que trabalha com performances e instalações. Tânia Bruguera nasceu em 1968 em Havana, Cuba, e atua tanto na ilha como nos Estados Unidos.

O termo *coreopólicia* e as situações explicitadas no parágrafo anterior sinalizam uma polícia coreógrafa, que maneja corpos e garante que os movimentos estipulados, política e socialmente, sejam executados. O autor aponta que os *coreopoliciaamentos* implementam nos cidadãos uma cinética homogeneizante e fomentam a construção de relações, com movimentos e lugares, criadas pela reiteração das normas estabelecidas (Lepecki, 2011). Na análise da *polis*, há uma incoerência entre discurso e ação: a mobilidade regulada pela polícia é entendida como livre contudo os cidadãos e lugares, que carregam marcas (sociais, históricas, políticas, econômicas, linguísticas, raciais, de gênero etc.), são neutralizados/planificados. Paralelamente à contradição existente na escola infantil, onde a experiência é posta como pilar<sup>17</sup>, sobretudo a partir das interações e da brincadeira, é possível observar *coreopoliciaamentos*<sup>18</sup>, que solicitam que os movimentos dos corpos infantis estejam condizentes às regulações adultas, o que pode representar uma homogeneização.

Lepecki dialoga com a ideia de Paul Carter (1996 apud Lepecki, 2011) de *política de chão*, para pensar outras formas de coreografia. Uma *política de chão* apuraria a nossa percepção para a compreensão das particularidades de todos os elementos de uma situação. Nela, há um tensionamento com as reiterações do “bom senso” dos *coreopoliciaamentos*, que produz contrapontos às homogeneizações e às descontextualizações. O autor afirma que uma *política de chão* na política coreográfica investigaria “como coreografias determinam os modos como danças fincam seus pés nos chãos que as sustentam; e como diferentes chãos sustentam diferentes danças transformando-as, mas também se transformando no processo” (Lepecki, 2011, p. 47). Pensar o *chão* seria pensar as complexidades que constituem os lugares, corpos e moveres. Dentre as possibilidades de pensar o *chão* da escola, abordarei os *coreopoliciaamentos*, que identifiquei em escolas de Educação Infantil.

Como apresentado anteriormente, a formulação da *coreopólicia* se dá por uma visão que reúne coreografia e política e que está intimamente vinculada à figura do policial, reconhecendo-o como o principal agente regulador do movimento urbano.

---

<sup>17</sup> Refiro-me à estrutura da BNCC (Brasil, 2018), no trecho dedicado à Educação Infantil, em que as interações e as brincadeiras são eixos da atuação pedagógica e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são elaborados a partir de campos de experiência. Retornarei à análise desses aspectos ao longo do tem 1.4.2. deste capítulo.

<sup>18</sup> Alguns *coreopoliciaamentos* observados são descritos na Introdução da dissertação.

Nesse sentido, antes de refletir sobre as *coreopolícias* na escola de Educação Infantil, questiono se seria possível a existência de *coreopoliciamentos* sem os policiais.

Para Lepecki (2011), a polícia detém o monopólio da determinação do que constitui um espaço de circulação na urbe, além de ter a função de fazer cumprir a lei ao mesmo tempo em que tem a capacidade de suspendê-la arbitrariamente. A lei pode ser evidenciada como fator coreográfico primeiro e o policial, como outro fator coreográfico, que organiza e controla os movimentos utilizando-se da lei. Apesar de ser um ator social imprescindível, ao se pensar na cinética das cidades, a polícia aparenta ser um entre outros agentes de estabelecimento do *consenso*. Quando passamos a pensar nas instituições de Educação Infantil, a polícia não seria um agente presente nem atuante no controle dos movimentos. Argumentarei adiante que o papel das professoras na Educação Infantil se aproxima ao do policial na urbe, uma vez que elas têm o gerenciamento do movimento no *chão* da escola, pois determinam os espaços de circulação, fazem cumprir uma lei e têm a capacidade de suspendê-la.

Em outro texto, André Lepecki (2010) me ajudou a entender os *coreopoliciamentos*, que ocorrem na escola, e a articulá-los aos descritos no artigo “Coreopólicia e coreopolítica” (Lepecki, 2011), com o qual estamos dialogando. Trata-se do conceito de *planos de composição*, que consistem em “uma zona de distribuição de elementos diferenciais heterogêneos intensos e ativos, ressoando em consistência singular, mas sem se reduzir a uma ‘unidade’” (Lepecki, 2010, p. 13). Ou seja, é o modo com o qual se compõem com diferentes elementos, uma área de ação, construção e acionamento de sentidos, pelos virtuais sociais, políticos, econômicos, linguísticos, somáticos, raciais, estéticos e de gênero.

O autor indica que os objetos estéticos possuem mais de um plano de composição, podem se relacionar de diversas formas e também se repelirem ou se entrecruzarem. Ele menciona alguns *planos de composição* que distinguem a dança teatral de outras linguagens artísticas: “chão; papel; traço; corpo; movimento; espectro; repetição; diferença; energia; gravidade; gozo; conceito” (Lepecki, 2010, p. 14). A relação entre os *planos de composição*, embora autônomos, continua acontecendo dentro do meta-campo que formam e a cada nova composição e tanto os planos quanto o meta-campo se atualizam. Nesse sentido, a lei e o policial podem ser interpretados como *planos de composição*, que operam em níveis diferentes os *coreopoliciamentos* na urbe e que a cada nova atuação, atualizam as formas como controlam os corpos e seus movimentos na cidade. Tal interpretação se dá com a

indicação da proximidade da lei e da polícia com dois dos planos descritos por Lepecki (2010): o *plano do quadro branco de Feuillet* e o *plano do movimento*.

O *plano do quadro branco de Feuillet* faz referência à escrita coreográfica presente no livro *Chorégraphie*, de Raoul Auger Feuillet, que registrou danças aristocráticas dos anos 1700. A escrita utilizada no livro possibilitou difundir e exportar coreografias, cujas composições de movimento poderiam ser replicadas por aqueles que soubessem “ler” os signos empregados. Enquanto plano de composição, o *quadro branco de Feuillet* cria a partir de uma folha em branco, que planifica os lugares possibilitando deixá-los iguais/neutros, para receberem a escrita coreográfica, ao mesmo tempo em que homogeneiza os corpos que servirão à reprodução daquilo que está escrito. Apontarei mais adiante que essa escrita, na escola, está relacionada à composição da rotina.

O *plano do movimento* diz respeito à marca da dança e da modernidade, na qual, segundo o autor, o movimento é utilizado como aparato disciplinante na criação e reprodução do sujeito moderno automovente, o qual, contraditoriamente, aparenta ser livre para conduzir os próprios movimentos, sendo “simultaneamente dançarino e coreógrafo de seus passos” (Lepecki, 2010, p. 16). A indicação do controle dos movimentos me faz retomar à figura do policial, como um coreógrafo na urbe ou, como veremos adiante, às professoras coreógrafas na Educação Infantil.

Com isso em vista, relaciono os *planos de composição* indicados por Lepecki (2010), a lei e a polícia, a fim de indicar duas camadas de composição coreográfica criadas pelos adultos para as crianças, nas escolas de Educação Infantil. Nomeio camadas, porque, apesar de sua ligação direta com os planos, acredito que sejam interligadas, como planejamento e execução de um projeto para os movimentos. As camadas de *coreopoliciamentos* elencadas na Educação Infantil são: (1) a rotina como uma espécie de lei ou escrita coreográfica anterior à vivência dos corpos; (2) os momentos de interação e acompanhamento da professora (muitas vezes visando a “ter o controle da turma”), em que há o manejo coreográfico igual ao do policial, ao acompanhar e organizar a cidade. Descreverei cada uma delas, relacionando-as aos planos mencionados nos itens a seguir.

## 2.1 Rotina

Antes de abordar o entrelaçamento da rotina com a percepção acerca dos *coreopoliciamentos* na Educação Infantil, identificarei o sentido como o qual aquela está sendo empregada. Para tanto, apresento a tese de doutorado “Por amor & por força: rotinas na Educação Infantil”, de Maria Carmen Silveira Barbosa (2000), na qual a pesquisadora investiga a rotina na Educação Infantil, indicando a pertinência da diferenciação entre os termos rotina e cotidiano. Segundo a autora, “as rotinas podem ser vistas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia a dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade” (Barbosa, 2000, p. 47). Por outro lado, a concepção de cotidiano é mais abrangente por contemplar a integralidade da experiência humana sem que, necessariamente, esta esteja atrelada ao planejamento e à repetição, nesse sentido, “o cotidiano contém uma rotina, mas não se restringe a ela” (Barbosa, 2000, p. 46), uma vez que ele representa o dia a dia.

Para além de algo produzido, com caráter organizacional, chama particularmente minha atenção a vinculação da compreensão de rotina aos deslocamentos espaciais. Assim, ela ordena espacialmente por meio de sequências, rotas e caminhos e temporalmente, estabelecendo durações e frequências (Barbosa, 2000). Tais características aproximam a percepção do termo rotina dos sentidos atribuídos à coreografia, contudo, quando esta é criada pelas adultas para as crianças, na escola, esses deslocamentos frequentemente são estritamente funcionais: precisa-se estar em determinado local e horário para dançá-la/vivê-la. Quando o objetivo é ter eficiência no comprimento da rotina, parece coerente não prever e/ou abrir espaço para outros modos de deslocamento (pular, girar, rolar, engatinhar etc.) e outras trajetórias (indiretas, curvas). Desse modo, as coreografias dos agrupamentos infantis geralmente fazem os deslocamentos andando, muitos deles em fila e com trajetórias espaciais diretas (retas) rumo ao local de destino, não sendo ofertadas outras possibilidades corporais.

Exponho abaixo um exemplo de sequenciamento de deslocamentos utilizado na Educação Infantil. Trata-se de uma coreografia dançada repetidamente na vivência escolar de uma turma:

Às oito da manhã, desjejum; às oito e meia, atividades pedagógicas; às nove e meia, parque; às dez horas, almoço; às onze horas, higiene bucal; às onze e meia, saída. Ao longo da semana cada dia é marcado por uma atividade –

dia da sala de leitura, dia da educação física, dia do jardim e por aí vai (Alves; Brandão, 2017, p. 96).

A descrição acima demonstra a possibilidade da vigência de aspectos que automatizam a rotina escolar e a vivência irreflexiva de uma organização dada *a priori*. Ressalto mais uma afinidade entre rotina e coreografia: a repetição como elemento significativo. Segundo Barbosa (2000), a rotina é normatizadora e sua repetição articula a manutenção da ordem, de atos e procedimentos. Uma compreensão da vivência estabelecida pela reiteração do que foi planejado, ou seja, a rotina é uma escrita coreográfica, que define a sequência de movimentos a ser seguida, quase como uma lei, que não se pode infringir. Compreendida assim, a rotina indica os espaços a serem vivenciados, valorizando-os, mas também restringindo ou impossibilitando a exploração dos demais espaços da escola pelas crianças. Como no sistema de Feullet, o que se escreve pode ser reproduzido e repetido.

Ao analisar como eram concebidas as rotinas, em dicionários e livros pedagógicos voltados à Educação Infantil, Maria Carmen Barbosa (2000) encontra formulações que não apresentam escolhas contextualizadas. A autora percebe que na rotina os costumes, tradições e hábitos pesam mais do que as reflexões e argumentações teóricas, as quais, muitas vezes, são desnecessárias para a adoção de uma rotina. Além da utilização habitual, a rotina prepondera no contexto escolar, levando a autora a compreendê-la como categoria pedagógica, uma vez que se constitui “de uma série de ações que se repetem, com um padrão estrutural característico, o qual possui uma certa invariância e é reconhecível por todos aqueles que pertencem à área” (Barbosa, 2000, p. 132). Reconhecida e difundida dentro do campo pedagógico, a rotina na Educação Infantil pode se tornar estruturante na prática pedagógica com crianças pequenas.

Ao longo dos séculos XIX e XX, a rotinização aparece como importante ferramenta auxiliar no processo de institucionalização presente no projeto moderno (Barbosa, 2000) de conhecimento e controle do mundo, por meio da lógica cartesiana. Há a emergência na construção das ciências sobre a criança, devido à sua importância, porém cria-se uma infância científica cujas teorias, campanhas e manuais passam a descrever, regular e orientar (Barbosa, 2000), sobretudo porque a ‘cientifização’ dos conhecimentos sobre as crianças generaliza a criança.

Ressalto a presença do projeto moderno como argumento que homogeneiza e planifica corpos e chãos na urbe (Lepecki, 2011) e como minimizador das

complexidades geográficas, históricas, políticas, sociais, econômicas, linguísticas e raciais das crianças, a fim de que sejam formulados e apurados os procedimentos a partir da ideia genérica de criança: “Para essa criança vai sendo criada desde rotinas de amamentação, a introdução dos alimentos sólidos, o controle esfinteriano até a escolha dos momentos adequados para ingressar na creche, os conteúdos e os jogos pedagógicos a serem trabalhados (Barbosa, 2000, p. 88).

Interessante perceber que existem organizações de rotina para objetivos específicos no desenvolvimento da criança, como na determinação do momento adequado para entrar na creche ou mesmo indicações gerais, como os conteúdos, jogos pedagógicos e espaços<sup>19</sup> a serem utilizados. Quando a rotina e seus elementos são vistos como ferramentas auxiliares, para o controle ou indução da socialização e do desenvolvimento da criança, eles passam a compor o panorama proposto pelas teorias tradicionais de socialização<sup>20</sup>. Nessa lógica, executar a rotina sem se desviar do planejado ajuda a alcançar os resultados desejados/esperados, pelos adultos, para cada fase de desenvolvimento das crianças.

Nesse sentido, os cronogramas, grades<sup>21</sup> e horários, que constroem a rotina e servem como planos para o desenvolvimento infantil, podem atuar como tecnologias de regulação e controle dos movimentos dos corpos nos espaços, a ponto de representarem um campo de organização de relações, portanto, um *plano de composição*, onde o que está grafado regulamenta a vivência no *chão* da escola. O *plano quadro branco de Feuillet* traz essa especificidade: agenciar papel e chão ao mesmo tempo em que agencia corpo e signo (Lepecki, 2010), pois, coreograficamente, a escrita que prevê as trajetórias no chão é aquela que transforma os signos escritos em movimento corporal. Assim, a grade não é só um desenho, é também o direcionamento de toda a experiência escolar. Muitas possibilidades de

---

<sup>19</sup> Em relação aos espaços, tomo o exemplo da rotina citada na página 35, desta dissertação, na qual o parque aparece como uma vivência diária realizada sempre no mesmo horário e duração. Essa escolha composicional revela a importância do espaço.

<sup>20</sup> É um agrupamento sugerido por William Corsaro (1997 *apud* Sarmiento, 2008), que aproxima pensamentos e teorias que possuem similaridades na perspectiva sociológica sobre a(s) criança(s); composto por nomes como Jean Piaget (Psicologia do Desenvolvimento) e Lev Semenovitch Vygotsky (Psicologia Histórico-cultural).

<sup>21</sup> A repetição da palavra grade nesse subcapítulo dá-se pelo contexto escolar em que estive inserida e pela maneira tabelada que se constituem as organizações das vivências dos espaços. Assim, por mais que não fosse uma nomenclatura utilizada nos documentos oficiais, o termo entra na análise como elemento que compõe visualmente a organização das rotinas (e nessa visualidade representa uma maneira de utilização linear do tempo-espaço, sequenciada em vivências de igual duração) e na comunicação informal da unidade escolar.

relações podem, ou não, entrar em jogo na escrita coreográfica da rotina: relações entre os corpos adultos e infantis, entre os corpos e os espaços, entre crianças de diferentes agrupamentos, entre adultas professoras e adultas que exercem outras funções profissionais, entre adultas professoras, entre crianças e adultas que exercem funções diferentes das professoras etc.

Um aspecto sobre como os encontros de artes acontecem na rotina das crianças deve entrar nessa reflexão. Existem demandas legais que atravessam a organização dos meus encontros (professora especialista de artes) com as crianças. A Resolução n. 27/2022, da Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo (2022), “dispõe sobre a criação do módulo de Professores II da Educação Básica dos componentes curriculares Arte, Educação Física e Inglês para as Escolas Municipais de Educação Básica” e determina que devem acontecer dois encontros semanais de artes, com duração de 1 hora/aula cada, tanto para o Ensino Fundamental (meio período e período integral) quanto para a Educação Infantil de período integral. A maneira como essa frequência deve ser organizada no cotidiano das escolas não é dada, todavia, em geral, ocorre a formulação de uma grade horária e a escrita no papel (ou planificação/quadro branco de Feuillet) explicitando quando, onde e com quem os encontros de artes devem acontecer ao longo da semana.

**Figura 10: Rotina Espaços – Arte**

Rotina Espaços - Arte						
60		SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
HORÁRIO						
08:00	09:00	5B		5A		
09:00	10:00	4B		3A		
10:00	11:00	5D		4A		
11:00	12:00	5C				
12:00	13:00					
13:00	14:00		4B (13h20)			3A
14:00	15:00		4A (14h20)		5D	5A
15:00	16:00				5C	5B
16:00	17:00					
17:00	18:00					

**Fonte:** autora (2023).

Na escola B, em que atuei em 2023, temos grades interligadas: uma para cada espaço (parque, casinha, brinquedoteca, tanque de areia e biblioteca), uma para as professoras especialistas (artes e educação física), uma com os horários de refeição e a grade com os horários de cada turma. A grade estabelece com quem eu

devo estar em determinado momento e, muitas vezes, impossibilita que as vivências possam se prolongar, seja por eu precisar atender outra turma logo em seguida, seja porque aquela turma tem uma atividade prevista para acontecer quando o tempo estipulado para estarmos juntos acabar.

Identifico que, além da rotina da escola, há uma estrutura organizacional que se repete a cada encontro com as crianças. Ela geralmente ocorre da seguinte forma: (1) eu encontro as crianças na sala referência; (2) conversamos sobre o que acontecerá ou sobre como nos organizaremos espacialmente ao entrarmos no ateliê; (3) vamos para o ateliê; (4) conversamos sobre o que vai acontecer; (5) realizamos a ação; (6) nos despedimos. Considero essa estrutura organizacional bastante flexível, pois posso alterá-la sempre que necessário. Contudo, a construção de *coreopolíticas* atuará nesse período de tempo sobre uma coreografia anterior, porque esse é o espaço em que eu, individualmente, tenho autonomia para modificar a estrutura, ao contrário das rotinas instituídas nas grades elaboradas pela unidade escolar.

## 2.2 Acompanhamento adulto

Após as organizações espaçotemporais serem elaboradas para uma rotina, as professoras são responsáveis por colocá-las em prática junto às crianças. Assim como existem diferentes maneiras do coreógrafo (professor) conduzir um processo com os dançarinos (crianças), por mais que as rotinas sejam estruturantes do trabalho na escola de Educação Infantil, a maneira como esse acompanhamento acontecerá depende de cada adulto. Barbosa (2000) explicita que a relativização de uma atuação massificada é necessária, uma vez que cada pessoa é responsável pela própria prática ao executar uma rotina, que mesmo que seja muito fechada, pode ser apropriada de diferentes formas.

Arrisco dizer que, no encontro, o papel da professora é semelhante ao da polícia<sup>22</sup> nos *coreopoliciamentos*. Ao estipular, por exemplo, se uma criança pode ou não rastejar no chão, onde pode e onde não se pode correr, orienta-se um tipo de

---

<sup>22</sup> Gostaria de propor um exercício imaginativo: seria possível, a partir das situações descritas anteriormente (página 31 desta dissertação), transpô-las e adaptá-las ao contexto da escola de Educação Infantil? Os policiais seriam substituídos pelas professoras e os artistas (1 e 3) ou as pessoas do público (2) seriam uma ou várias crianças de três a cinco anos. Teríamos as seguintes situações: (1) uma criança se arrasta no chão e a professora diz que “não pode fazer isso”; (2) professoras movendo turmas de tempos em tempos de um lugar para outro; (3) ao aparecer, a professora interrompe o movimento de uma criança (corrida, gritaria, dança, entre outros). Tais extrapolações seriam plausíveis dentro da realidade da Educação Infantil?

convivência corporal desejável nos espaços escolares. Tais ações ocorrem com a expectativa de **construir e manter o controle sobre a turma**<sup>23</sup>, visando a redução da “bagunça” e o estabelecimento da disciplina e do silêncio. Quando os movimentos das crianças escapam dos *coreopoliciaamentos*, geralmente são compreendidos como indisciplina, bagunça ou, como dito antes, desobediência. Essas compreensões refletem a frustração de uma imposição adulta não correspondida pelas crianças. Sendo assim, são nomeações adultocêntricas que não consideram a criança como ela é, focalizando o adulto que ela se tornará, e que se referem ao modo como o adulto olha a criança ao projetar as suas verdades e os seus modos de conhecer. Tal visão corrobora a gestão dos movimentos das crianças, “utilizando o mundo adulto como parâmetro para o que se almeja, sem considerar a potência infantil que emerge a partir das descobertas, transformações, elaborações e criações protagonizadas pelas crianças” (Camargo; Mello; Nunes, 2022, p. 6).

Entre outros objetivos, nos *coreopoliciaamentos* pretende-se o consenso na vivência espaçotemporal e nos movimentos das crianças. Para isso, os modos como se dão as convivências entre adultos e crianças, na Educação Infantil, estão emaranhados na lógica da rotina que, em detrimento do cotidiano, exige que os movimentos estejam a serviço de uma organização temporal linear produtivista, visando a todo momento o aprimoramento da aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Há a coexistência de diferentes lógicas, adultas e infantis, que se atritam nos *coreopoliciaamentos* e em suas fugas.

No contexto de minha atuação existe uma característica, que complexifica os acompanhamentos coreográficos: os encontros de artes acontecem comigo e com a professora pedagoga, referência da turma. Como a estrutura de atendimento<sup>24</sup> presente na grade horária, do primeiro semestre de 2023 (Figura 8), prevê que os atendimentos às turmas ocorram alternadamente pela manhã e à tarde,

---

<sup>23</sup> Em 05 de janeiro de 2023, fiz uma pesquisa no *site* de busca *Google*, que encontrou “aproximadamente 9.360.000 resultados (em 37 segundos)” para a expressão “ter o controle da turma”. Entre títulos de vídeos e *sites* elencados na primeira página da pesquisa, alguns são elaborados como se fossem professores preocupados, como por exemplo: “Minha turma está fora de controle, e agora?”. A agitação aparece como elemento negativo, que demanda controle, enquanto o silêncio é positivo e um objetivo a ser conquistado. Disciplina e indisciplina também são termos que aparecem associados na pesquisa.

<sup>24</sup> No segundo semestre de 2023, os atendimentos passaram a ser feitos pela manhã em decorrência do meu ingresso em uma segunda matrícula como professora de Artes no município de São Bernardo do Campo. Ou seja: quando a proposta pedagógica desta dissertação ocorrer, o acompanhamento nos momentos em que eu encontro as turmas será feito pela mesma professora pedagoga.

semanalmente, cada encontro de artes é acompanhado por uma pedagoga de cada período. A docência compartilhada entre especialista e pedagogas acontece, principalmente, por uma organização<sup>25</sup> institucional dos horários de planejamento e possibilita a coexistência de compreensões diferentes sobre o que é permitido e desejado que as crianças façam ou não. Desse modo, mesmo que eu adote uma postura que valoriza o tempo, as curiosidades e os movimentos das crianças, pode ser que a outra professora, que atua comigo naquele momento, conduza/corrija as atitudes das crianças a fim de que se adéquem a uma idealização de “bom comportamento”.

O acompanhamento adulto, que se propõe a controlar as crianças, impor-lhes sua lógica e seguir a rotina como se fosse uma lei, opera as relações em um plano no qual o corpo está submetido ao papel, articulando-se com o *plano do quadro de Feuillet*, em que “formata-se uma projeção inusitada do bidimensional (folha de papel) sobre o tridimensional (sala de dança) e vice-versa pois um plano é sempre pré-condição do outro” (Lepecki, 2010, p. 14). O bidimensional relaciona-se ao planejamento da rotina em grades, planos, cronogramas e o tridimensional, citado como a sala de dança, vincula-se à vida, à experiência real do corpo naquele movimento inicialmente planejado em uma coreografia de dança ou em uma coreografia de rotina. Sendo assim, os *coreopolicimentos* das adultas sobre as crianças agem, sobretudo, nos movimentos - pelo *plano de movimento* -, para garantir que a transposição do bidimensional ao tridimensional aconteça. A sobreposição da rotina às crianças, das lógicas adultas às infantis ou do papel aos corpos pode tornar a rotina uma tecnologia de alienação, já que negligencia “o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos” (Barbosa, 2000, p. 45), em detrimento dos eventos prescritos.

Além da abertura ao movimento no planejamento, para que a organização do cotidiano na Educação Infantil não seja disciplinadora, é imprescindível que aqueles que orientam a vivência planejada também estejam abertos a escutar as lógicas

---

<sup>25</sup> No Ensino Fundamental, do município de São Bernardo do Campo, as professoras especialistas de artes e educação física “rendem” a professora pedagoga, para que ela cumpra seu Horário de Trabalho em Planejamento (HTP), que representa  $\frac{1}{3}$  da jornada de trabalho. Na Educação Infantil de período integral, os HTPs das professoras especialistas acontecem quando não há atendimento às crianças, isto é, uma hora antes da entrada e uma hora após a saída.

infantis<sup>26</sup> e suas “múltiplas formas de *transver*”<sup>27</sup>, que desafiam a linearidade do tempo do relógio” (Camargo; Mello; Nunes, 2022, p. 6). É preciso “deshomogeneizar” as crianças, não lhes impondo as nossas lógicas. Reconhecer a coexistências de culturas (como na Sociologia da Infância, que veremos a seguir), assumindo o dissenso entre as lógicas adultas e infantis, pois somente nele é possível romper com as coreografias policialescas.

Em se tratando de dança e do movimento das crianças na escola, o primeiro passo para a construção de *coreopolíticas* é reconhecer os monitoramentos e restrições criados para as crianças a partir das concepções adultas. Assim, a seguir, abordo possíveis camadas de composição *coreopolíticas* para a Educação Infantil.

---

<sup>26</sup> A brincadeira e as interações, para a BNCC (Brasil, 2018), participam das lógicas infantis, por representarem o modo pelo qual as crianças constroem e se apropriam de conhecimentos.

<sup>27</sup> Os autores fazem referência ao poema “As Lições de R. Q.”, de Manoel de Barros (1996, p. 75): “O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê... É preciso transver o mundo”.

### 3 DO OUTRO LADO DAS COREOPOLÍCIAS: COREO-INFÂNCIAS

Apesar de serem pensados (rotina) e executados (acompanhamento) por adultos, os *coreopoliciamentos* na Educação Infantil têm implicações diretas nas crianças e nas formas como elas vivenciam os movimentos na escola. Uma vez que busco alternativas a essa estrutura coreográfica, de modo a reorganizar as forças para que a lógica adulta não se sobreponha à lógica infantil, neste capítulo, apresento o pensamento da Sociologia da Infância. Ao longo da elaboração desta dissertação, esse campo de estudos me fez suspender a percepção que tinha dos movimentos infantis, que escapam dos *coreopoliciamentos* como desobediências, me ajudando a perceber a forma adultocêntrica em que meu pensamento se fundava.

Inicialmente, é importante salientar que, apesar de se constituírem mutuamente, os termos criança e infância não são equivalentes. As crianças existem desde os primeiros humanos, já a ideia de infância foi construída socialmente a partir dos séculos XVII e XVIII, ao elaborar crenças, representações e modos de socialização para e sobre as crianças (Sarmiento; Pinto, 1997 *apud* Barbosa, 2000).

As crianças nunca foram um tema ausente do pensamento sociológico, porém é no final da década de 1980, com o surgimento da Sociologia da Infância, que as crianças e a infância ganham centralidade no pensamento sociológico (Sarmiento, 2008). William Corsaro (1997 *apud* Sarmiento, 2008) organiza em dois grandes grupos os pensamentos da sociologia sobre a infância e, para tanto, utiliza o conceito de socialização como critério de diferenciação entre os grupos. Assim, as teorias são reunidas em: (1) teorias tradicionais de socialização e (2) teorias de reprodução interpretativa. As primeiras embasam-se no clássico conceito de socialização de Durkheim (1858-1917), no qual

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine (Durkheim, 1987, p. 42 *apud* Evangelista; Marchi, 2022, p. 4).

Assim, existe um conjunto de concepções que compreendem que a educação **para crianças** acontece, sobretudo, **a partir do adulto**, dos estímulos e conhecimentos oferecidos pelas gerações mais velhas às mais novas. A criança é entendida como um ser cuja socialização é determinada ou passível de condução

pelos adultos. Para que aconteça a condução entre o estado de não socializado e não desenvolvido para o estado de socializado e desenvolvido, a criança é transformada em objeto do conhecimento científico e generalizada: “Dessa maneira, há produção de modelos, programas e políticas educacionais, decididas pelos adultos, sobre a melhor forma para socializar a criança para que atinja o ideal de referência que lhe é destinado” (Delgado; Müller, 2005 *apud* Evangelista, 2019, p. 31).

Jean Piaget (1896–1980) e Lev Vygotsky (1896-1934) são dois teóricos que contribuíram para essas discussões, constituindo-se referências na escola até a atualidade<sup>28</sup>. Em seu pensamento, Piaget elenca padrões de comportamento (social, mental e físico), que caracterizam os estágios do desenvolvimento. Os estágios<sup>29</sup> indicados se sucedem de forma linear, em uma “evolução gradativa da criança de um egoísmo inicial para a participação plena no mundo social e profissional” (Dubar, 2005 *apud* Evangelista; Marchi, 2022, p. 5). Além disso, as fases indicam que avanços cognitivos crescentes devem acontecer nas idades previstas para a sua ocorrência. Em diálogo com Dubar (2005 *apud* Evangelista; Marchi, 2022), Evangelista (2019) alerta que o pensamento de Piaget tem contrapontos com o pensamento de Durkheim, particularmente ao considerar a criança como ativa em seu processo de desenvolvimento. Contudo, na presença de uma trajetória evolutiva a ser percorrida, a participação da criança vincula-se a essa espécie de roteiro e aquelas que não correspondem a tais expectativas poderão receber estímulos, que incentivem seu desenvolvimento “adequado”.

Também organizado no grupo das teorias tradicionais de socialização, por Corsaro (2011 *apud* Evangelista, 2019), o pensamento de Lev Vygotsky não determina fases ou estágios para o desenvolvimento da criança, pois incluiu a sua interação nos contextos socio-histórico-culturais, na percepção e na análise de seu desenvolvimento. Segundo Corsaro (2011 *apud* Evangelista, 2019), as reflexões não

---

<sup>28</sup> Tais autores ainda são amplamente estudados nas licenciaturas e graduações de Pedagogia, além de serem base teórica em inúmeros Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de muitas unidades de ensino.

<sup>29</sup> Segundo o autor, as fases de desenvolvimento são: (1) *sensório-motor* - indicada para ocorrer entre zero a 24 meses, é quando o bebê começa a aprender sobre si e sobre o ambiente pelo corpo, iniciando desde os primeiros reflexos; (2) *pré-operatório* - período indicado para acontecer entre dois a sete anos, quando teriam início os pensamentos pré-conceituais; são observadas e atribuídas às crianças dessa fase características como o pensamento egocêntrico, animismo e imitação; (3) *operatório concreto* - indicada para acontecer dos sete aos doze anos, é uma fase em que o conhecimento ainda dependeria do mundo físico, sendo possíveis operações com classificações e seriações, desde que tivessem referências concretas; (4) *operatório formal* - dos doze anos em diante, momento em que as crianças teriam a capacidade de desenvolver o pensamento abstrato.

indicam formas pelas quais as crianças influem nos sistemas culturais, fazendo com que a sua socialização ainda esteja latente em sua reflexão. Outro conceito de sua teoria muito forte na Educação é a *zona de desenvolvimento proximal*<sup>30</sup>, que evidencia o adulto como mediador<sup>31</sup> e provocador do conhecimento da criança. Os exemplos de Piaget e Vygotsky, revelam que os pensamentos agrupados nas teorias tradicionais de socialização apresentam modos diferentes de compreender o desenvolvimento da criança, mas se aproximam pela permanência residual da noção de socialização de Durkheim, a qual prevê a preparação da criança para sua inserção na sociedade, descuidando-se das elaborações sobre as formas pelas quais as crianças contribuem para e na sociedade.

As teorias do segundo agrupamento apontado por Corsaro (2009 *apud* Santos, 2018) têm a *reprodução interpretativa* como conceito primordial elaborado pelo próprio pesquisador. O termo estabelece que as crianças não apenas se apropriam da cultura preestabelecida como também criam e participam de culturas, tanto com adultos como entre crianças (culturas de pares), além de contribuírem para a produção e a mudança social (Corsaro, 2009 *apud* Santos, 2018). A reprodução interpretativa também faz um contraponto à noção de socialização, ao considerá-la um complexo “processo produtivo-reprodutivo de densidade crescente e reorganização do conhecimento que muda com o desenvolvimento cognitivo e competências linguísticas das crianças e com seus mundos sociais” (Corsaro, 2002, p. 114 *apud* Evangelista, 2019, p. 41). A escola pode ser compreendida como um lugar que expande os contextos das interações e promotor do convívio entre pares.

O brincar sociodramático<sup>32</sup> das crianças, que para Corsaro (2002 *apud* Evangelista, 2019) consiste no “faz-de-conta” relacionado às experiências cotidianas, é importante componente do processo de reprodução interpretativa das crianças. No brincar ocorreria a aquisição e a atuação a partir de competências comunicacionais e de conhecimento social, possibilitando a produção, organização e manutenção da cultura de pares. O reconhecimento destas culturas faz com que o tempo de

---

<sup>30</sup> “[...] distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolver tarefas de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por desempenhos possíveis, com ajuda de adultos ou de colegas mais avançados ou mais experientes” (Bregunci, s/d – *online*).

<sup>31</sup> O autor também aponta instrumentos e signos como mediadores da realidade. Utilizo a palavra para evidenciar o adulto como provocador do processo de conhecimento da criança.

<sup>32</sup> O autor faz a distinção entre o brincar sociodramático, que tem como base as experiências reais da vida da criança, e o brincar cuja fantasia é baseada em narrativas de ficção.

convivência das crianças entre si torne-se tão importante para elas quanto o tempo partilhado com a professora.

Além disso, a reprodução interpretativa afasta uma visão de educação que demanda a passividade das crianças e reconhece a coparticipação adulta e infantil nas construções sociais, culturais e educacionais. Assim, a criança não é mais concebida como receptáculo de informações e estímulos, que se desenvolve como reprodutor do mundo adulto e que somente ao chegar nessa etapa da vida terá agência no mundo cultural político e social, passando a ser partícipe do processo de construção social e da própria aprendizagem.

A Sociologia da Infância parte das premissas que agrupam as teorias de reprodução interpretativa. Sarmiento comenta que, nessa sociologia, há um “duplo objeto de estudo: as crianças como atores sociais, nos seus mundos de vida, e a infância, como categoria social do tipo geracional, socialmente construída” (Sarmiento, 2008, p. 22). A segunda é outra mudança significativa em relação ao paradigma anterior, pois além de conceber a criança como partícipe da sociedade e, conseqüentemente, da política, a infância reconhece “que todos os eventos, grandes e pequenos, terão repercussões sobre as crianças, como parte da sociedade: e, em consequência, elas terão reivindicações a serem consideradas nas análises e nos debates acerca de qualquer questão social maior” (Qvortrup, 2011, p. 202). Isso cria demandas para a reconfiguração da participação das crianças em seu mundo, distanciando a ideia de que só o que ocorre na escola ou na família as atinge.

Na Sociologia da Infância encontro pistas para desnivelar o *chão* da escola. Percebo que os modos de criar sentidos e de conhecer dos adultos - o meu como professora - não podem se sobrepor aos modos de criar sentido e de conhecer das crianças (e vice-versa), na busca por compor *coreopolíticas* nos encontros de artes. Pensando nisso, há a possibilidade de rever a escolha de nomear *coreopolíticas* as criações de movimento das crianças contrárias aos *coreopolicimentos*, porque esse modo de criação ainda emerge tendo como referência os corpos adultos que transitam nas cidades.

Uxa Xavier, fundadora e diretora do grupo de dança *Lagartixa na Janela*<sup>33</sup>, elabora o termo *coreo-infâncias*, “que norteia sua percepção sobre as **organizações**

---

<sup>33</sup> O grupo *Lagartixa na Janela* se formou em 2010 e desde a sua criação “os artistas se debruçam sobre as infâncias na perspectiva de revelar o corpo da criança no espaço público, questionando onde e como elas ocupam esses locais na cidade” (Bienal SESC de Dança, 2023, [s.n]).

**e deslocamentos das crianças** nos diferentes espaços da vida social” (Costas; Xavier, 2023, p. 319, grifo nosso). Busco compreender melhor como o termo *coreo-infâncias* é concebido e praticado pelo grupo, a fim de entender como ele pode reverberar no meu fazer pedagógico. Por indicação da colega Clara Gouvêa do Prado, do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Movimento Somático e Artes da Cena (GEMA), no dia 16 de setembro de 2023, estive presente no evento público de lançamento do documentário *Territórios*, que ocorreu na Oficina Cultural “Oswald de Andrade”, na cidade de São Paulo, depois do qual se seguiu a apresentação da obra *Com as coisas*.

Para entender melhor as *coreo-infâncias*, apresento<sup>34</sup> a performance *Com as coisas* e o documentário *Territórios*. Em *Com as coisas*, o grupo utiliza meias-calças de diferentes cores e estampas, para se moverem e convidarem as crianças ao movimento. A obra inicia com partituras individuais das intérpretes, que movem corpo, sentido e imaginação com o objeto, depois, passa para uma partitura coletiva ainda com objetos e finaliza com os movimentos sem os objetos presentes.

**Figura 11:** Partituras individuais



**Fonte:** Lagartixa na Janela, *Com as coisas...*, YouTube (2023). **Frame do vídeo:** 0:48.

<sup>34</sup> Ambas as obras pertencem ao projeto “Territórios: Sobrinfâncias”, que realizou apresentações da performance *Com as coisas*; a ação *Dançando Juntas* propôs derivas, caminhadas com crianças de diferentes territórios da cidade de São Paulo, como Vila Nova Cachoeirinha, Jaguaré e Centro; além de compor o documentário TERRITÓRIOS - Crianças Caminhantes na cidade de São Paulo e dez episódios do *poemacast* “Áudios-deriva para mover”, com as falas das crianças que realizaram as derivas, os quais estão disponíveis *on-line* e em QR Codes espalhados pelos territórios onde as derivas aconteceram. Outras informações disponíveis em: <https://oficinas culturais.org.br/atividade/lancamento-doc-territorios/>. Acesso em: 05/04/2024.

Na realização da Oficina Cultural “Oswald de Andrade”, as crianças foram se aproximando aos poucos e interagindo com as intérpretes, observando mais de perto as partituras individuais, construindo, mexendo e se embolando na teia de meias, pondo a cabeça dentro das meias etc.

**Figura 12:** Teia de meia-calça



**Fonte:** Lagartixa na Janela, Com as coisas..., YouTube (2023). **Frame do vídeo:** 1:16.

As crianças não precisavam dançar como os adultos, ao contrário, elas eram convidadas a se moverem, dançarem e estarem com os objetos e com as pessoas, a partir de suas lógicas.

Partindo da noção de coreografia como uma organização que aciona deslocamentos espaciais e temporais de corpos humanos e não humanos, o grupo Lagartixa na Janela propõe para as crianças um estado de jogo aberto. Brincando e investigando, elas são convocadas pelo movimento dos artistas a **criarem suas coreo-infâncias, transformando as coisas e o ambiente por meio de suas corporalidades** (Bienal SESC de Dança, 2023, s/n, grifo nosso).

Considero ter encontrado algumas pistas sobre as *coreo-infâncias* no texto de divulgação da obra *Com as coisas*, da Bienal SESC de dança, de 2023, no qual menciona-se que o grupo tem “o corpo como potência para a criação e os encontros” e que propõe “trânsito entre os espaços topológico e imaginário”.

O documentário *TERRITÓRIOS - Crianças caminhantes na cidade de São Paulo* registra os acontecimentos do projeto *Territórios: Sobrinfâncias*. Arrisco traduzir em palavras alguns momentos e impressões sobre as imagens, mas indico assistirem ao vídeo na íntegra. Mapas aparecem logo nas primeiras cenas, para mim, é uma

forma de conhecer e de reconhecer os territórios a serem percorridos. Dança-se cada mapa e a cidade.

**Figura 13:** Dedos adultos dançam mapas



**Fonte:** Lagartixa na Janela, Territórios..., YouTube (2023). **Frame:** 1:03.

Junto às crianças, exploram os espaços, veem através de buracos de diferentes formatos e tamanhos e deslocam-se envoltos por um elástico<sup>35</sup>. Apesar de serem momentos de convivência, alguns deles conduzidos pelos adultos, considero que o foco do documentário é a maneira pela qual as crianças vivenciam e se vinculam aos lugares. Elas vão às ruas, olham as calçadas, muros, estações de metrô, vão às praças próximas, sobem e nomeiam pedras, compartilham brincadeiras vividas no passado e no presente, brincam com folhas, andam sobre raízes e sobem em árvores, narram o que veem e brincam. Existem muitos momentos em que a câmera capta apenas as interações das crianças nesses espaços, sugerindo a observação adulta, um retirar-se para permitir às infâncias seus espaços de criação.

---

<sup>35</sup> Inspiração na obra *Aqui enquanto caminhamos*, do artista brasileiro Gustavo Ciríaco. Disponível em: <https://gustavociria.co/trabalhos/aqui-enquanto-caminhamos/>. Acesso em: 05/04/2024.

**Figura 14:** Crianças sobre uma pedra



**Fonte:** Lagartixa na Janela, Territórios..., YouTube (2023). **Frame:** 18:54.

As *coreo-infâncias* parecem ser modos de ser/estar criança em movimento nos espaços, nos deslocamentos e territórios, que colocam em evidência as ações e as interações do emaranhado relacional espacial. Movimentos que aparentam corresponder aos de corpos cênicos e lúdicos (Marques, 2012). Para mim, o conceito elaborado e praticado por Uxa Xavier e pelo grupo Lagartixa na Janela é uma potente referência para as infâncias criarem dança na escola de Educação Infantil, a partir de si. Apesar de não ser elaborada em contraponto ao conceito de *coreopolícia*, o identifico que o conceito de *coreo-infâncias* integra elaborações e constrói alternativas às restrições/limitações do primeiro. Explicito:

1) A ideia de *coreo-infâncias* traz a **possibilidade de as infâncias coreografarem seus próprios movimentos**. Elas saem do papel de executoras de um projeto de movimentos externos e passam a ser criadoras de suas experiências corporais. Desta forma, o papel do agente policialesco (em tese) não seria mais necessário. Não quero dizer com isso que as professoras não são mais necessárias na escola da infância. Busco evidenciar que, ao considerar as infâncias como criadoras de suas próprias coreografias, se faz menos necessário alguém (adulto) ditando quais movimentos estão certos ou errados; quais trajetórias podem ser feitas ou não; em quais velocidades pode-se mover.

2) De forma complementar ao item anterior, grifo que, as *coreo-infâncias* **não estabelecem um modo único para as infâncias se dançarem/coreografarem**. Não há um modelo a ser seguido, copiado, reproduzido. Vai na direção oposta, permite

que as próprias crianças explorem seus moveres. E ao dizer isso está imbricada a percepção de que grupos diferentes de crianças comporão de forma diferentes pois os coletivos se formam de diferentes contextos e individualidades. Assim, as *coreo-infâncias* dão autonomia a diferentes grupos comporem suas poéticas em seus modos de dançar/mover suas infâncias.

Não há um modelo a ser seguido, copiado ou reproduzido. Pelo contrário, a abordagem permite que as próprias crianças explorem seus movimentos. Nessa perspectiva, reconhece-se que diferentes grupos de crianças comporão de maneiras distintas, pois os coletivos se formam a partir de contextos e individualidades variadas. Dessa forma, as *coreo-infâncias* concedem autonomia para que diferentes grupos possam expressar suas poéticas através de seus próprios estilos de dançar e mover suas infâncias.

3) As *coreo-infâncias* **ocorrem no tempo de cada criança**, uma vez que se dão na manifestação corporal de seus desejos de movimento, na e relação com o espaço e coisas e pessoas. Esse modo de compor cria-se em contraponto ao tempo da rotina<sup>36</sup>, estipulada pelo tempo e necessidade organizativa adulta.

4) Ao **não determinar os espaços e os modos de vivenciá-los**, carrega em si todas as possibilidades de relações e interações que a(s) criança(s) pode estabelecer. E, com isso, elabora-se ancorada em uma concepção de espaço como emaranhado relacional (que será esmiuçada mais afrente). Na *coreopolícia* os passos de dança devem ser dançados como o escrito anteriormente. Fazendo com que as possibilidades de relações e interações sejam reduzidas às previstas/planejadas.

Ao não determinar os espaços e os modos de vivenciá-los, abre-se uma gama de possibilidades de relações e interações que a criança pode estabelecer. Com isso, desenvolve-se uma concepção de espaço como um emaranhado relacional (que será explorada mais adiante). Na *coreopolícia*, os passos de dança são executados conforme descrito anteriormente, o que pode limitar as oportunidades de relações e interações aos cenários previstos ou planejados.

---

<sup>36</sup> A rotina é uma das camadas *coreopolicialescas*, identificadas nessa dissertação, que compõem através da restrição e controle do movimento das crianças na escola de Educação Infantil.

Pelos contrastes com as *coreopoliciamentos* há pouco explicitados é que considero que planejar e agir a favor das *coreo-infâncias* pode ampliar as vivências dos espaços e movimentos na escola de Educação Infantil.

Pelos contrastes com os modelos de coreopoliciamento mencionados anteriormente, considero que planejar e agir em prol das *coreo-infâncias* pode enriquecer as experiências de movimento e espaço na escola de Educação Infantil.

### **3.1 Abrindo espaço para as *coreo-infâncias* na Educação Infantil**

Neste subcapítulo apresento o cotidiano, as interações e a brincadeira como estratégias que criam alternativas às camadas composicionais *coreopolicialescas*. Relembro que as camadas identificadas são: a rotina e o acompanhamento adulto.

A rotina aparece na Educação Infantil como categoria pedagógica que, muitas vezes, se torna uma tecnologia alienante, automatizando a vivência no espaço escolar em nome da organização (Barbosa, 2000). Posteriormente, dissertarei sobre o cotidiano e as diferentes compreensões das repetições ligadas à composição coreográfica, como a do manual de dança de Thoinot Arbeau (1586) e a composição coreográfica a partir de parâmetros propostos por Juliana Martins Rodrigues de Moraes (2019a).

A rotina compreendida como algo inflexível demanda um acompanhamento, que garanta o seu cumprimento. A vivência corporal pautada pela *coreopolícia* organiza e controla visando a manutenção da ordem (consenso), impondo aos corpos (das crianças) a obediência e a repetição do permitido, para que o previsto ocorra e não se instaure a desordem (*dissenso*). As interações e a brincadeira estão presentes na BNCC (Brasil, 2018), documento norteador e indicador do que é fundamental para as experiências das crianças nas escolas de Educação Infantil do Brasil. Mais adiante, indico que a valorização dessas experiências pode criar sentidos coreográficos não pautados pela hierarquização da lógica adulta sobre a infantil, que permitam a coletividade e estejam abertos às investigações dos corpos infantis e adultos e que não estejam atrelados aos acompanhamentos, conduções e controles das professoras adultas sobre os corpos e movimentos das crianças na escola.

A rotina é uma estruturação do cotidiano, que organiza a vivência dos espaços e tempos, os quais, muitas vezes em sua reprodução diária, criam sequenciamentos

fixos vividos de forma automatizada, por outro lado, o cotidiano se relaciona a outras características da vivência temporal e espacial. Nas elaborações de Barbosa, o cotidiano é o tempo de vida cujos sujeitos participam com suas características e capacidades “intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, suas paixões, ideias, ideologias” (Barbosa, 2000, p. 44).

Tal concepção de cotidiano é mais ampla do que a de rotina, uma vez que contempla a integralidade da experiência humana sem que, necessariamente, esta esteja atrelada ao planejamento, portanto, “o cotidiano contém uma rotina, mas não se restringe a ela” (Barbosa, 2000, p. 46). A repetição no cotidiano é diferente do que na rotina, que depende de um dia após o outro para ser vivenciada. A característica que aparece na construção dos sentidos sobre o cotidiano é uma abertura ao que ocorre, em oposição à reiteração da rotina. Para as crianças, a experiência escolar é um momento entre outros de suas vivências cotidianas, o qual se repete cotidianamente em sua experiência (de segunda à sexta) e na organização de como ela acontece nas elaborações das rotinas escolares.

Presente nas reflexões sobre rotina e cotidiano, a repetição também é importante para pensarmos as coreografias e os *coreopoliciamentos*. Retomo a visão de coreografia do manual de dança de Thoinot Arbeau (1586), no qual a escrita serve à construção da imortalidade do mestre e de seu conhecimento. Nesse contexto, a sujeição do discípulo à coreografia é a condição primeira para essa inextinguibilidade. Dessa forma, a escrita da dança constituiria a voz de comando a ser obedecida pelo corpo. Em nosso caso, a repetição aparece como reprodução da escrita no movimento realizado pelo corpo, cuja representação visa reviver e recriar de forma idêntica aquilo que foi planejado, restringindo o papel do discípulo dançante ao de executor fiel de cada passo.

Na escola, a compreensão coreográfica de Thoinot Arbeau poderia dar à rotina o controle dos movimentos das professoras e crianças, sendo suficiente que a experiência na escola rerepresente constantemente a mesma coreografia executada mecanicamente. Quando a repetição da rotina é posta de tal forma, a intensificação dos *coreopoliciamentos* se faz fundamental para garantir a coreografia. Nessa perspectiva coreográfica, os encontros de artes estabeleceriam o manejo dos corpos e das ações em uma linearidade a ser seguida e copiada. O planejamento do encontro e a sua execução pela professora seriam camadas coreográficas de policiamentos, que dispõem e garantem que a vivência ocorra como previamente estabelecido. Essa

visão está em concordância com exercícios dirigidos de dança e de cópia de movimentos, assim, “ao entendermos o ensino de dança como reprodução mecânica de repertórios, estaremos primordialmente educando corpos dóceis” (Marques, 2012, p. 41) e obedientes aos *coreopoliciamentos*.

Contudo, essa não é a única possibilidade de vivência suscitada pela repetição. Retomo à concepção de reprodução interpretativa, formulada por Corsaro (1997 *apud* Sarmiento, 2008) a qual, entre outras questões, permite identificar nas brincadeiras sociodramáticas das crianças não apenas a repetição da organização social adulta como também a existência de interpretação e criação. Poderia, então, encontrar uma compreensão coreográfica que trouxesse as dimensões criativas e interpretativas para a vivência dos movimentos?

Ao investigar referências, que me ajudassem a pensar a repetição na vivência coreográfica, encontrei o artigo “Movimento, dança e coreografia: reflexões sobre um desenvolvimento artístico”, da professora, dançarina, coreógrafa e pesquisadora brasileira Juliana Martins Rodrigues de Moraes (2019a). A artista reflete sobre como coreografa suas criações e, diferentemente da concepção de Thoinot, Moraes (2019a), cria parâmetros para os movimentos. Os parâmetros são qualidades espaciais, temporais e dinâmicas, que a autora busca na obra, as quais não correspondem a movimentos específicos, que devem ser seguidos e refeitos a cada apresentação. Os movimentos nascem da pesquisa daqueles parâmetros e são criados no momento da obra.

Ao refletir sobre esse processo, Moraes diferencia o que cada um dos dois modos de coreografar possibilita construir como aprendizado, ao se repetirem em uma obra ao longo do tempo. Para ela, as coreografias de movimentos específicos possibilitam o aperfeiçoamento da interpretação da coreografia, que permanece inalterada. Já as coreografias de parâmetros possibilitam o aperfeiçoamento e a complexificação da interpretação e da coreografia, pois “ao longo das apresentações e dos ensaios, gestos são adicionados, habilidades são desenvolvidas, jogos combinatórios são descobertos e praticados etc.” (Moraes, 2019a, p. 287). Nesse sentido, a coreografia por parâmetros permite que a repetição se vincule à mudança e à possibilidade de transformação, sem que o dançarino tenha errado ao não executar os movimentos devidos.

Ao pensar a escola e as crianças da Educação Infantil, percebi que coreografar os encontros de artes por meio de parâmetros pode corresponder à

independência das crianças para criarem suas investigações, a partir de parâmetros de pesquisa de movimentos definidos e, desse modo, levando a repetição para “uma apropriação reflexiva, consciente e transformadora do movimento” (Andrade; Godoy, 2018, p. 65). Aponto que essa compreensão é válida tanto no sentido da dança nos encontros de artes, quanto da vivência corporal da criança no cotidiano da escola, portanto, ela poderia conduzir ao aprofundamento da pesquisa corporal e à ampliação do repertório de movimentos, ao contrário da reexecução linear do encontro anterior e dos movimentos realizados.

Entendo que esse modo de coreografar se aproxima da *pedagogia do cotidiano*, de Carvalho e Fochi (2017a), no que tange às sugestões à organização da vivência das crianças na escola. Para os autores, a *pedagogia do cotidiano* é

[...] uma potente possibilidade de **construir indicadores** para a ação pedagógica na creche e na pré-escola que tomem como eixos norteadores do planejamento **as interações, as brincadeiras** e as maneiras peculiares como as crianças investigam experimentam e constroem conhecimentos sobre si, sobre os outros e sobre o mundo (Carvalho; Fochi, 2017a, p. 26, grifo nosso).

Trata-se de uma intencionalidade pedagógica voltada para e pelas interações e brincadeiras, que valoriza os modos com que as crianças criam e elaboram conhecimento. Vivenciar o dia a dia a partir dessa intencionalidade nos faz suspeitar de sequencialidades lineares e soberanas, deslocando a importância da experiência: da rotina como lei, para uma vivência qualificada das relações que se dão no tempo em que se está na escola. Assim vista, a repetição sugere operar pelo inesperado produzido nas relações, na renovação dos encontros no espaço escolar, que vivido no/pelo cotidiano traria a “possibilidade de encontrar o extraordinário no ordinário” (Carvalho; Fochi, 2017a, p. 16) das interações, assim como a brincadeira e as experimentações consigo, com os outros e com o mundo. É interessante observar a mudança do papel do adulto, que se desenha nessa perspectiva, pois além de acolher a temporalidade das crianças, suas lógicas construtivas de sentido também passam a ser valorizadas. Isso reforça a necessidade de coparticipação adulta e infantil nas construções sociais, culturais e educacionais, retirando qualquer hierarquização fixa da lógica adulta sobre a infantil.

Articular esse pensamento coreográfico às coreo-infâncias pode ser um modo de compor junto, conectando o conhecimento adulto aos infantis. O adulto professor tem em mente um parâmetro, um objeto de estudo do movimento, e o propõe às

crianças, deixando que elas se vinculem aos objetos, espaços e movimentos da maneira que lhes fizer sentido. Desse modo, acolhe o trânsito entre o território topológico e o imaginário, as brincadeiras inesperadas e as sugestões infantis. Considerando que a participação das crianças e das adultas constrói conhecimentos, nomeio “encontros de arte” e não mais aulas de arte os momentos em que estou com as crianças de cada turma. Ainda é corriqueiro tratar desses momentos como “aula”, porém, com a ideia de *campos de experiências*, estabelecida pela BNCC (Brasil, 2018), não é mais possível entender a arte na Educação Infantil como componente curricular, ao contrário do que acontece no Ensino Fundamental e Médio. Com a definição fortemente associada a momentos nos quais há a condução do professor, que versa, explana e ensina sobre determinado assunto, a palavra aula<sup>37</sup> remete à existência de uma lógica adulta sobreposta às lógicas infantis. Ela também sugere uma disciplinarização da arte na Educação Infantil, uma vez que o momento da aula de artes das crianças cria a ideia, pelo menos discursiva, de que as artes possuem um tempo específico na rotina, no qual haveria dedicação exclusiva às questões relacionadas a elas. Ao optar por nomear encontro<sup>38</sup>, convoco sentidos ligados ao convívio e às interações, além de evidenciar o caráter coletivo das construções que ocorrerão naqueles momentos.

As interações e a brincadeira, que aparecerem na construção da *pedagogia do cotidiano*, também estão nos documentos orientadores do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Um deles é a Base Nacional Comum Curricular, cuja versão final

---

<sup>37</sup> Segundo o dicionário *on-line* Michaelis (2015), a palavra “aula” é compreendida como “1 ANTIG, ARQUIT Pátio exterior à entrada da casa dos romanos; vestíbulo. 2 Explicação proferida por um professor, dirigida a alunos, em um estabelecimento de ensino, e versando sobre um determinado assunto. 3 Atividade de ensino, contando com a presença de aluno e professor; lição de uma disciplina. 4 Sala em que se dão ou se recebem lições; classe, sala de aula. 5 ANT V classe. 6 Parte integrante de um programa de ensino; lição. 7 FIG Elucidação informal sobre determinado assunto, feita por alguém que o conhece bem, fora do ambiente escolar: O lavrador deu uma aula sobre o cultivo do arroz para os visitantes da fazenda. 8 FIG Desempenho bem qualificado que constitui uma lição: Seu trabalho de pesquisa é uma verdadeira aula de folclore” (AULA. Michaelis. *On-line*. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/aula/>. Acesso em: 29/03/2024).

<sup>38</sup> Segundo o dicionário *on-line* Michaelis (2015), “encontro” significa: “1 Ato ou efeito de encontrar (-se). 2 Choque, geralmente violento, entre dois indivíduos ou duas coisas; embate, encontro. 3 Ação ou efeito de descobrir algo. 4 Competição esportiva; disputa, duelo, luta. 5 Junção de pessoas ou coisas que se dirigem para o mesmo ponto ou se movem em sentido oposto. 6 Reunião de especialistas, a fim de discutir determinados termos ou assuntos; congresso. 7 Confluência de dois ou mais cursos d’água. 8 Fato de duas coisas se unirem” (ENCONTRO. Michaelis. *On-line*. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/encontro/>. Acesso em: 29/03/2024).

foi publicada em 2018. O texto reitera<sup>39</sup> as **interações** e a **brincadeira** como **eixos norteadores** para as experiências de bebês, crianças pequenas e bem pequenas, na escola. Em sua estrutura, assegura os *direitos de aprendizagens e desenvolvimento*<sup>40</sup>, apresenta os *campos de experiência*<sup>41</sup> e os *objetivos de aprendizagem e desenvolvimento*<sup>42</sup> a serem alcançados em cada deles, segundo o planejamento escolar. São 29 menções às interações e 29 à brincadeira, no trecho referente à Educação Infantil. A BNCC (Brasil, 2018) considera as interações como uma forma das crianças construir e se apropriarem de conhecimentos, assim, sua importância é notória nos seis *Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil*<sup>43</sup> e nos cinco *campos de experiência*<sup>44</sup>, que também se constituem a partir das interações.

As especificidades das interações são: (i) interação com adultos, com outras crianças e com o mundo físico; (ii) interações em quantidades diversas: em pequenos e grandes grupos; (iii) interação utilizando diferentes linguagens; (iv) interação durante o brincar. Esses aspectos são importantes, pois elencam diferenças nos modos de interagir com o entorno, as pessoas e os objetos, revelando o **emaranhado relacional** que forma o **espaço** escolar ao mesmo tempo em que indicam a necessidade de diversificar a vivência dessas características. Assim, o espaço pode ser compreendido como algo que vai além do espaço físico da instituição. Ao identificar diferentes conjuntos de características, organizo as variações, que encontrei ao longo deste estudo, em parâmetros para as brincadeiras, os quais diferem da composição de coreografias a partir de parâmetros, pois, apesar de indicarem movimentos/relações

---

<sup>39</sup> “Ainda de acordo com as DCNEI, em seu Artigo 9º, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (Brasil, 2018, p. 37).

<sup>40</sup> Os seis *direitos de aprendizagem e desenvolvimento* na Educação Infantil são: conviver, brincar, participar, expressar, explorar e conhecer-se.

<sup>41</sup> Os cinco *campos de experiência* são: 1. O eu, o outro e o nós; 2. Corpo, gestos e movimentos; 3. Traços, sons, cores e formas; 4. Escuta, fala, pensamento e imaginação; 5. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (Brasil, 2018, p. 40-43).

<sup>42</sup> Os *objetivos de aprendizagem e desenvolvimento* são listados por campos de experiência (Brasil, 2018, p. 44-52).

<sup>43</sup> Para mim, estão diretamente relacionados às interações interpessoais (conviver, brincar, participar, expressar e conhecer-se) e às interações com o mundo físico (exploração).

<sup>44</sup> “O eu, o outro e o nós” e “Escuta, fala, pensamento e imaginação” lidam com relações interpessoais; “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” e “Traços, sons, cores e forma” lidam com interações com o mundo físico. Considero que o campo “Corpo, gestos e movimentos” trabalha as interações do corpo com o mundo físico, em explorações espaciais, e com interações interpessoais (Brasil, 2018, p. 40-43).

corporais, não se referem especificamente às *temáticas da dança* (Andrade; Godoy, 2018) ou aos conteúdos específicos da dança.

Andrade e Godoy (2018) evidenciam que o espaço é onde acontecem as relações, as amizades, as danças, as brincadeiras, os conflitos etc., podendo as experiências com dança extrapolar esses aspectos alcançando as relações sociais, a imaginação, a liberdade de ser e estar no mundo, desde a relação corporal.

**Figura 15:** Organograma do Espaço/Relação



**Fonte:** Andrade; Godoy, 2018, p. 106.

No organograma elaborado pelas autoras podemos visualizar como as variações para as interações, indicadas na BNCC (Brasil, 2018), são estabelecidas no espaço. Por ele e nele, a criança pode “perceber seu corpo em relação: a) ao ambiente em que ela está inserida; b) aos outros; c) aos objetos” (Andrade; Godoy, 2018, p. 105).

Desde o início da pesquisa, o corpo no espaço e suas possibilidades de interação estão sendo problematizados no sentido de identificar restrições nas possibilidades corporais das crianças, na rotina da Educação Infantil, e de buscar a ampliação e a diversificação das explorações corporais pela dança. Então, relaciono as interações e a brincadeira às composições de *coreopolíticas*. E como o objetivo é ampliar a vivência de movimentos, considero as possibilidades de diversificar as interações e a brincadeira. Visando reconhecê-las, retomarei as enumerações feitas, a partir da BNCC, a fim de estabelecer parâmetros de utilização do espaço. Abaixo, apresento uma figura síntese das variações espaciais/relacionais encontradas.

**Figura 16:** Variações espaciais/relacionais



Fonte: autora (2024).

Considero que (i) “interação com adultos, com outras crianças e com o mundo físico” diz respeito a dois aspectos espaciais: o primeiro deles se refere ao **tipo** de relação estabelecida, que pode ser: consigo mesmo (**pessoal**), com outra(s) pessoa(s) (**interpessoal**) e com objetos (**mundo físico**). O segundo aspecto imbricado no item (i) ocorre quando a relação é **interpessoal**, na qual soma-se a questão geracional à vivência, ou seja, aquela relação interpessoal estabelecida pela criança na Educação Infantil pode acontecer **entre crianças** ou entre **adultos e crianças**.

O ponto (ii) “interações em quantidades diversas: em pequenos e grandes grupos” refere-se às interações interpessoais e suas possibilidades de variação em relação à quantidade de pessoas. Para os encontros de artes, indico a possibilidade de experiências, brincadeira e danças **individuais**, em **duplas**, **pequenos grupos** (mais de três pessoas) ou grande grupo (turma completa). Assumo que, apesar de apontar algumas possibilidades de agrupamentos, existem muitas outras (por exemplo: dividir a turma em dois grupos não corresponderia, necessariamente, ao parâmetro “pequenos grupos”), mas delimito para não criar categorias infundáveis.

Em relação ao item (iii) “interação utilizando diferentes linguagens”<sup>45</sup>, as indicadas pela BNCC (Brasil, 2018) não são definidas na seção Educação Infantil,

<sup>45</sup> A BNCC (Brasil, 2018) também emprega o termo “diferentes linguagens” para o Ensino Médio, referindo-se ao agrupamento em área das disciplinas: Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa.

mas exemplificadas como: música, dança, teatro, artes visuais, audiovisual e brincadeiras de faz de conta. Convoco o pensamento de Loris Malaguzzi (2016) com o intuito de aprofundar a compreensão das linguagens, pelas quais as crianças interagem. Segundo o educador italiano, a criança é feita de inúmeras linguagens e se comunica por meio delas. No poema “As cem linguagens da criança” (Malaguzzi, 2016, p. 5.) o autor quantifica, metaforicamente, que a criança é feita de cem linguagens e acrescenta “(e depois, cem, cem, cem)”. Ele não especifica a quantidade e não elenca as linguagens, mas indica que são muitas.

Longe de ser uma lacuna no pensamento, a não definição possibilita tanto a não generalização dos modos pelos quais as crianças devem interagir, como o não cerceamento das maneiras como comunicam. Sobre o pensamento de Malaguzzi, apontam Maciel, Ramos e Wilmsen (2021, p. 304), que “as diferentes linguagens são um processo de reconhecimento da aprendizagem e do desenvolvimento integral da criança, no qual cria e recria, usa sua imaginação e organiza o espaço em que está inserida”, evidenciando seus aspectos múltiplos e imprevisíveis, pois as linguagens criam-se em cada criança e a cada relação estabelecida. Nomeiam, assim, uma *pedagogia da escuta* que, ao integrar os sentidos do corpo, ‘vê-ouve’ as crianças para dar oportunidade à manifestação de suas ideias (Buchwitz, 2016 *apud* Maciel; Ramos; Wilmsen, 2021). Considerando que as linguagens não são numeráveis, pois são tão diversas quanto as crianças, e considerando que os encontros de artes serão construídos para e pela experiência da linguagem da dança, não trarei a linguagem como um parâmetro para a brincadeira.

A partir do item (iv), “interação durante o brincar”, é possível dizer que a BNCC (Brasil, 2018) possibilita pensar as interações separadamente da brincadeira, porém, nesta dissertação, escolho pensar as características relacionais das brincadeiras que ocorrerão nos encontros de artes, que é o tempo-espaço no qual tenho a liberdade de apresentar proposições às crianças.

Há um ponto importante a ser acrescentado, a autonomia em relação à escolha das relações e interações criadas. Carvalho e Fochi (2017b), ao tratarem da *pedagogia do cotidiano* (ver subitem 1.4.1), apontam a necessidade da alternância entre momentos **conduzidos**, momentos **optativos**, atividade de atenção pessoal e demais atividades. Acrescentaria à essa reflexão as atividades de **livre escolha**, que podem ser diferentes das optativas, pois podem existir opções predeterminadas. O momento de atenção individual está contido no que proponho como parâmetro

quantitativo “dupla”, no qual a atenção individual pode ocorrer no espaço relacional criança-criança e no criança-adulto.

Assim como as interações, na BNCC (Brasil, 2018) a brincadeira também é apontada como maneira pela qual as crianças constroem e se apropriam dos conhecimentos. Além de eixo estruturante, o brincar aparece como direito de aprendizagem e desenvolvimento, portanto, deve acontecer

[...] cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (Brasil, 2018, p. 38).

Há a indicação de diversos parâmetros, pelos quais a brincadeira pode ocorrer em relação à forma, espaço e tempo e com as diferentes interações que acontecem. No que diz respeito às possibilidades de cada parâmetro, o documento não entra em detalhes, apenas traz alguns exemplos, como brincadeiras de faz de conta, brincadeiras ligadas aos movimentos corporais, brincadeiras ligadas aos sons. Cabe refletir que a brincadeira na escola de Educação Infantil, por ser indicada em documento orientador, pode ser compreendida como uma estratégia pedagógica para se chegar a um resultado previsto e preciso. Visto dessa forma, geralmente, o adulto espera que as crianças brinquem de forma passiva (ou não criativa e inventiva, a partir das interações criadas), dentro de uma previsibilidade e utilidade criada para a ação de brincar (Delgado; Monteiro, 2014). Então, se desenharia, mais uma vez, uma coreografia policlesca que, apesar de ter a brincadeira como pretexto, dita ritmos, movimentos e a sequência a ser seguida. Todavia, o adulto não tem controle total de como as crianças brincarão (Delgado; Monteiro, 2014), assim como da cultura lúdica que elas crianças e da qual fazem parte.

Sobre o último aspecto, dialogo com o pensamento do filósofo francês Gilles Brougère (2000), ao sinalizar que as brincadeiras possuem um forte enraizamento social cuja identificação do que é ou deixa de ser brincadeira perpassa o dado comum, uma vez que ela é um acontecimento que foge do corriqueiro não necessariamente pelas ações empregadas, mas pela reorganização simbólica identificável por quem pertence e constrói a cultura. Mais do que isso, Brougère (2000) indica a existência de uma cultura que pode ser dimensionada como a cultura lúdica própria de um sujeito, composta pelos jogos e brincadeiras que ele conhece, e uma cultura lúdica social composta das brincadeiras e jogos, que determinada sociedade possui.

Complementando o pensamento de Brougère, Luckesi (2014) entende que a ludicidade está além da cultura lúdica e dos jogos e brincadeiras, que compõem o repertório de uma pessoa ou grupo. Para o autor, a experiência lúdica está no sujeito e depende do ânimo e das circunstâncias nas quais as atividades se desenvolvem. Luckesi (2014) considera que a experiência lúdica pode vir das mais simples às mais complexas experiências.

Em nossa proposta, a brincadeira funda as proposições em dança que serão realizadas com as crianças, visando ao fomento de experiências lúdicas (no sentido de Luckesi) por meio da dança, como linguagem a ser experienciada. Isabel Marques (2012) faz a distinção entre brincadeira e dança, indicando que os vínculos que acontecem pelos *corpos brincantes ou lúdicos*, que focalizam a brincadeira, e pelos *corpos dançantes ou cênicos*, que têm a dança como foco da experiência, oportunizam percepções diferentes. Ou seja: “cada linguagem colabora de maneira diferente na construção de corpos em sociedade. A brincadeira constrói corpos lúdicos, a dança, corpos cênicos” (Marques, 2012, p. 33). Nesse contexto, proponho às crianças uma dança brincada, que lhes possibilite construir relações corporais **estéticas** por meio de brincadeiras. Desse modo, o brincar, o lúdico e a fantasia compõem as experiências estéticas corporais das crianças.

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 (Almeida, p. 78, 2022).

Após evidenciar que as brincadeiras não serão vistas apenas com um meio para alcançar um fim pedagógico desejável, mas como campo onde podem ser construídas experiências, a seguir, indico dois parâmetros para elas, tecidos junto aos parâmetros indicados para as interações. São eles: (a) em relação aos materiais: **uso ou não uso de objetos**; e (b) em relação à forma: presença de regras **explícitas, implícitas ou livre**. Sobre o primeiro ponto, o pensamento de Brougère (2000) me ajuda a propor como parâmetro das brincadeiras a presença, ou não, de brinquedos. Para o filósofo, os brinquedos que são não feitos especificamente para brincar (como carrinhos, bonecas e bolas) são objetos portadores de ações e significações. O autor ainda indica que mesmo que sejam fabricados para brincar, isso não significa que haverá uma determinação, porque os usos dados aos brinquedos e as transformações

de objetos em brinquedos surgem da sua interação com as crianças. Entre as possibilidades de dançar brincando, algumas autoras indicam o uso de objetos como Marques (2012) e Andrade e Godoy (2018). Além de ser compatível com brincadeiras corporais que viram dança, a utilização de objetos pode auxiliar na descoberta e na transformação do movimento e, junto com a fantasia, podem trabalhar diferentes qualidades de movimento (Andrade; Godoy, 2018).

A partir de Brougère (2000), Andrade e Godoy (2018) escrevem que “a brincadeira pode acontecer em seu aspecto livre, com regras claras ou subentendidas, que podem ser estabelecidas pelo professor, pelo grupo ou, ainda, determinadas durante a ação” (Andrade; Godoy, 2018, p. 55). Com isso em vista, abordo o segundo parâmetro para as brincadeiras. Então, utilizando-me da BNCC (2018) e do pensamento de Brougère (2000), elenco a seguir os parâmetros considerados como possibilidades de composição dos encontros de artes. Em relação aos espaços e tempos, os encontros de arte são uma delimitação precisa para que as propostas ocorram, contudo, existe a possibilidade de alteração dos espaços onde eles ocorrem, na escola.

**Parâmetros para as brincadeiras em relação à forma:** livre, com regras claras ou com regras subentendidas.

**Parâmetros para as brincadeiras em relação ao espaço utilizado:** em relação ao tipo (relações pessoais, interpessoais e com o mundo físico); em relação à autonomia da criança (momentos conduzidos, optativos e de livre escolha); e em relação à quantidade de pessoas (momentos individuais e em dupla; momentos em um grupo pequeno e em um grande grupo).

**Parâmetros para as brincadeiras em relação aos materiais:** utilizando objetos e não utilizando objetos.

**Figura 17:** Parâmetros para as brincadeiras



**Fonte:** autora (2024).

Acredito que listar esses parâmetros nos ajuda a identificá-los no cotidiano e, principalmente, a ofertar e explorar diferentes formas de brincar e dançar nos espaços. É possível dizer que muitas das interações propostas pela BNCC (Brasil, 2018) podem acontecer mesmo que não nos proponhamos conscientemente a buscar as diversidades especificadas para elas. A intencionalidade pedagógica muda o cotidiano vivido, por exemplo, ter “muito claro que o encontro com o outro é de respeito e não de domínio” (Hoyelos, 2017, p. 12 *apud* Fochi, 2020, p. 11) estabelece diferenças qualitativas nas interações vividas. Ou seja: é preciso trazer à consciência a forma como as interações se dão e vivenciá-las em concordância com os referenciais teóricos da prática pedagógica proposta. Além disso, a variação dos aspectos explicitados nos parâmetros para espaço podem contribuir para a construção de um fluxo entre os modos de criar sentido e de conhecer adulto-infantis, entre a fala e a escuta, que favoreça a não hierarquização, tirando o controle do adulto sobre as crianças.

Inicialmente, pensei em apresentar os parâmetros para as brincadeiras às crianças, diversificando-os em escolhas específicas para cada encontro. Entretanto, ao longo dos encontros artístico-pedagógicos, entendi que as escolhas eram feitas pelas crianças seguindo outra lógica, diferente daquela que determinaria apenas uma

forma de brincar para cada encontro. Na prática, as escolhas das crianças eram fluidas e perpassavam diversos parâmetros em um único encontro. Relaciono a esse fato a possibilidade de serem criadas coreo-infâncias pelos desejos, ritmos e negociações das crianças e entre elas.

## 4 ENTRE TER E PERDER O CONTROLE: DANÇANDO NOS ENCONTROS DE ARTES

A proposta foi realizada com uma turma de Infantil 4, com crianças entre quatro e cinco anos, de uma escola de Educação Infantil com atendimento em período integral, localizada no município de São Bernardo do Campo<sup>46</sup>. Como a proposta pedagógica desenvolvida relaciona-se com o espaço escolar, faz-se pertinente descrever a escola. A unidade é térrea, com uma grande construção onde ficam sete salas referência, ateliê, piscina de bolinha, palco, pátio coberto, refeitório, brinquedoteca, cozinha pedagógica, almoxarifado, sala dos professores, sala da gestão, secretaria, banheiros e refeitório. A biblioteca é uma construção separada próxima ao prédio principal. A área externa da escola conta com tanque de areia, parque, quadra, casinha<sup>47</sup> e estacionamento. Alguns espaços arborizados ganharam nomes conforme a utilização das crianças, sendo eles o morro e o bosque<sup>48</sup>.

Atuei nessa escola, ao longo de 2023, como professora especialista em Arte. Uma informação relevante é que durante os encontros também estavam presentes uma professora pedagoga (ou o professor que a substituíria) e uma cuidadora. Quando o projeto começou, a turma era composta de 27 crianças. O Termo Livre Esclarecido foi enviado, via agenda, às famílias, porém apenas dezoito delas assinaram. Esse dado impõe à pesquisa o grande desafio de não considerar a criação e o envolvimento de parte considerável do grupo de crianças implicadas nas práticas pedagógicas regulares, que ofereço como professora especialista em Arte. Repito que o ideal para o trabalho seria ter conseguido que todas elas obtivessem os termos favoráveis à participação. Contudo, destaco que o caráter “livre” foi e deve ser respeitado. Para assegurar as decisões tomadas pelos responsáveis tratarei as informações de forma a não incluir falas, ações individuais e imagens das crianças sem a devida autorização.

Foram propostos dez encontros com duração de uma hora cada. O planejamento da ação pedagógica enfocou dois tópicos para a pesquisa de

---

<sup>46</sup> Dados da escola, como nome e localização, foram omitidos a pedido da Secretaria de Educação do município.

<sup>47</sup> A casinha da escola é uma pequena construção de alvenaria constituída de algum mobiliário infantil e brinquedos, que remetem ao universo doméstico. Ela é destinada, sobretudo, a brincadeiras sociodramáticas ligadas às experiências do lar.

<sup>48</sup> O bosque possuía uma área arborizada, com bancos de madeira. Logo no início do desenvolvimento do projeto desta pesquisa, o espaço ganhou um caminho de madeira, para compor as brincadeiras que acontecem ali.

movimento: (1) trajetórias e (2) modos de deslocamento. Outros aspectos da linguagem da dança foram abordados, todos relacionados ao espaço.

Em sua tese, Carolina Romano de Andrade (2016) indica Temáticas da Dança pertinentes ao trabalho pedagógico na Educação Infantil. As temáticas possuem três eixos: fundamentos da dança (subdivididos em “desafiando a gravidade”, “relações espaciais” e “o ritmo e as relações de tempo”), corpo e, por último, criação em dança (subdividida em “jogos de criação”, “apreciando a dança” e “o processo de criação e a apresentação”), conforme organograma abaixo.

**Figura 18:** Organograma das temáticas da dança



**Fonte:** Andrade, 2016, p. 197.

É possível afirmar que os conhecimentos em dança enfocados neste projeto estão relacionados ao subeixo relações espaciais, que compõe o eixo fundamentos da dança das *Temáticas da Dança*. De forma mais específica, as trajetórias e os modos de deslocamento estão relacionados às percepções do corpo nas suas relações espaciais em deslocamento. Entre as possibilidades de trabalhar estas relações espaciais, apontadas por Andrade (2016), no projeto desenvolvido com as crianças foram explorados os níveis espaciais (alto, médio e baixo), as direções (direita, esquerda, frente, atrás, diagonais etc.) e as diferentes maneiras de se deslocar pelo espaço (engatinhando, correndo, pulando, entre outras). Além disso, exploraram as trajetórias ou traçados do corpo ao se deslocarem no espaço e “essa movimentação pode acontecer traçando linhas: curvas, retas, cruzadas, diagonais, circulares, ziguezagues, angulares, quebradas, triangulares, espirais, onduladas” (Andrade, 2016, p. 208). Para a autora, o trabalho com o subeixo espaço pode

[...] extrapolar para outras dimensões e entrar no campo das relações sociais, nas possibilidades de construir e habitar espaços, no espaço do sonho, da imaginação, da fantasia, pensando de que maneira os espaços restringem ou proporcionam liberdade de ser e estar no mundo. (Andrade, 2016, p. 207).

Acredito que a proposta, em análise, tensiona a percepção de espaço nas relações sociais entre adultos e crianças na escola, as possibilidades de habitá-la, as maneiras como isso ocorre e se a utilização dos espaços proporciona liberdade ao movimento das crianças e às formas como elas são/estão no mundo. Apresento brevemente as propostas e o seu entrelaçamento com as discussões desta dissertação:

O encontro 1, nomeado *Trajetórias: escola e mapa pessoal*, convidou as crianças a uma andança pela escola, como forma de relembrem e reviverem os espaços. Posteriormente, elas representaram em desenho o mapa da escola.

O encontro 2, nomeado *Problemática e trajetórias sobre papel*, tensiona com o plano de composição quadro branco de *Feuillet*. Como exposto anteriormente, esse plano de composição relaciona-se à rotina e às trajetórias por ela determinadas às crianças. A rotina escrita (em papel e não com linhas) organiza os deslocamentos das crianças no decorrer do seu dia: onde elas devem ir, a que horas e por quanto tempo devem permanecer. A proposta do encontro foi possibilitar que as crianças riscassem no papel, compondo suas trajetórias no espaço escolar. Para isso, elas tiveram acesso a um mapa da escola e, após apreciá-lo, desenharam trajetórias sobre o papel vegetal, para serem vivenciadas. Anteriormente ao desenho sobre os mapas, foi realizada uma roda de conversa com as crianças, a fim de entender como usavam e como gostariam de vivenciar os espaços da escola.

O encontro 3, nomeado *Trajetórias: traços, papel e corpo*, retomou a trajetória traçada no encontro anterior e propôs que as crianças, com a utilização de giz de lousa, materializassem esses riscos no chão da escola.

O encontro 4, nomeado *Controle remoto: velocidades e direções*, brincou com a ideia de comando/controle dos modos pelos quais as crianças se deslocam na escola. Foram disponibilizados dois controles remotos feitos com isopor forrado com papel e, para acrescentar aspectos imaginários, disse-lhes que eles possuíam poderes mágicos que controlavam os movimentos das pessoas. Assim, os objetos permitiram que as crianças brincassem controlando aspectos do movimento umas das outras. Isso se deu tanto pelas funções determinadas dos botões (Velocidade:

variações entre lento, rápido e pausa. Direções: para frente ou para trás), como por aquelas que as crianças inventaram.

Estavam previstos dois encontros, para **as crianças escolherem** qual proposta queriam repetir, com modificações ou não. Inicialmente, seriam o antepenúltimo e o penúltimo encontros, porém, as próprias crianças demandaram, no quinto encontro, a repetição da brincadeira do controle remoto do encontro anterior.

O encontro 6, nomeado *Sentir as trajetórias retas e curvas*, procurou oportunizar a vivência de trajetórias que não fossem apenas diretas, retas e funcionais, como geralmente são as trajetórias pautadas por uma rotina utilitária. Com essa proposta, pretendia que elas não fossem vividas apenas com a meta de se chegar a um lugar (ou objetivo), mas que as crianças sentissem o corpo em movimento ao longo dos percursos.

O encontro 7, nomeado *Deslocar com as mãos dadas*, retoma a Figura 5<sup>49</sup>, na qual duas crianças descem as escadas de mãos dadas, cada uma segurando um corrimão. Neste encontro propus que os deslocamentos fossem feitos de mãos dadas. A ideia inicial era explorar agrupamentos desde duplas até a turma toda formar uma corrente, o que não ocorreu.

O encontro 8, nomeado *Diferentes maneiras de deslocamento: em busca do tesouro*, retoma a Figuras 7, 8 e 9<sup>50</sup> que são imagens nas quais as crianças exploram objetos do mobiliário do ateliê de arte da escola A.

Montei um percurso com obstáculos, que sugeria a investigação de diferentes níveis, apoios e maneiras de se deslocar. Além disso, relações diferentes do estritamente funcional foram possibilitadas por meio de objetos e dos mobiliários do ateliê. O percurso deveria ser percorrido com o intuito de resgatarm o controle remoto mágico perdido.

O encontro 9, nomeado *Escolha das crianças: controle remoto*, também foi escolhido pelas crianças, que optaram por repetir a proposta do controle remoto, com direções e velocidades. Nos encontros em que as crianças escolheram a proposta, para tensionar a ideia de repetição, propus que ela fosse realizada de forma não mecânica, a fim de que a ação de repetir fosse vivida a partir da necessidade de explorar e expandir as possibilidades daquela proposição.

---

<sup>49</sup> Página 18.

<sup>50</sup> Páginas 22 e 23.

No encontro 10, nomeado *Compartilhamento de registros do processo e escolhas*, compartilhei com as crianças parte do material produzido ao longo do projeto. Além de poderem se ver no processo investigativo, elas selecionaram quais materiais produzidos seriam expostos. A seguir, abordarei como cada um desses encontros se desenvolveu em conjunto com as crianças.

#### **4.1 (23/10/23) ENCONTRO 1: *Trajetórias: escola e mapa pessoal***

No primeiro dia do projeto, encontrei-me com as crianças na sala referência. Naquele dia, levei folhas brancas tamanho A3 e lápis grafite. Na maioria das vezes em que chego com materiais em mãos, elas ficam bastante instigadas querendo saber o que faremos com eles. Dessa vez não foi diferente. Disse-lhes que desenhariam o mapa da escola, porém, antes disso, queria convidá-las para percorrermos os espaços da instituição. Expliquei a elas que passaríamos por eles prestando atenção às coisas e às pessoas. Uma criança disse que, então, faríamos uma “exploração”. A escolha dessa palavra conferiu algo de fantástico, aventureiro e brincante para a nossa ação, propondo uma abertura ao novo em uma simples ação de revisitação. Eu me apropriei do termo e passei a me referir à nossa saída como “exploração dos espaços da escola”, na qual cada um poderia ir por onde quisesse, com a condição de permanecermos relativamente próximos uns dos outros. Para mim, era importante não os perder de vista.

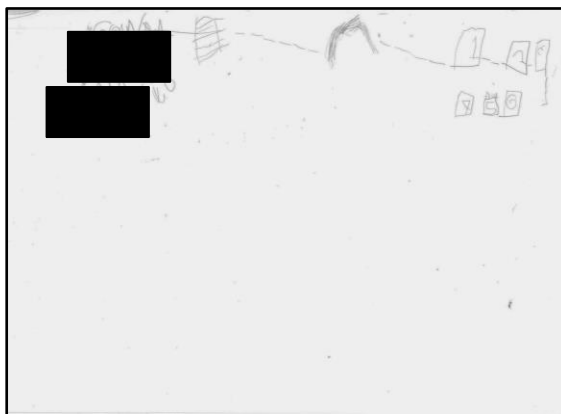
Uma informação relevante sobre o espaço da escola é que durante aquela semana permaneciam expostas as instalações, maquetes e painéis do sábado letivo, ocorrido no dia 21 de outubro de 2023 - mostra cultural da unidade escolar. Assim, o interior do prédio (corredores, tetos e pátio) estava repleto de produções feitas pelas crianças. As estruturas da mostra não refletem a organização corriqueira da escola. Então, ao sairmos da sala referência, para explorarmos os espaços, as estruturas participaram das relações estabelecidas: mexer e tocar nas maquetes; comentar, tocar e nomear as produções e fotografias, deles e de outras crianças; entrar nos espaços interativos.

**Figura 19:** Relações com os materiais da mostra cultural

**Fonte:** Nascimento (2024).

Apresento uma composição de minhas anotações da trajetória percorrida pela turma com os desenhos dos mapas da escola, que as crianças realizaram depois de retornarmos à sala de referência. Saliento que, ao longo da trajetória geral indicada a seguir, outras foram vivenciadas. As crianças ora se agrupavam ora se separavam. Havia trajetórias traçadas com o corpo de cada uma, algumas se demoravam em um ponto, outras corriam por todo o espaço. Não consegui mapear todas elas, minhas percepções foram mais gerais, justamente, pela possibilidade da convivência de desejos, ritmos e percursos distintos.

(1)



sala referência

corredor

maquetes

quina

banheiro

escada

pátio

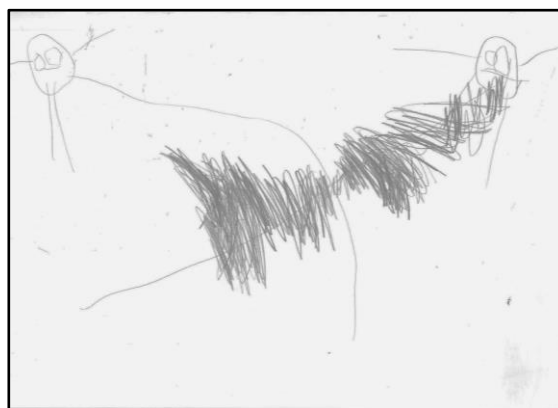
obras

maquetes

fantoches

uma criança foi ao refeitório

tanque de areia



(2)

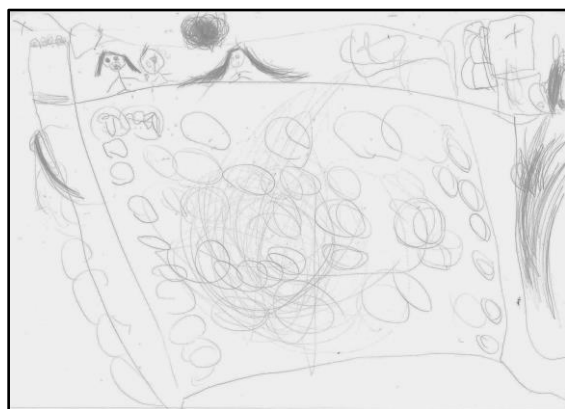
morro

caminho de toldo

passamos pela entrada do  
parque, queriam entrar, mas havia

outra turma no espaço

(3)



quadra

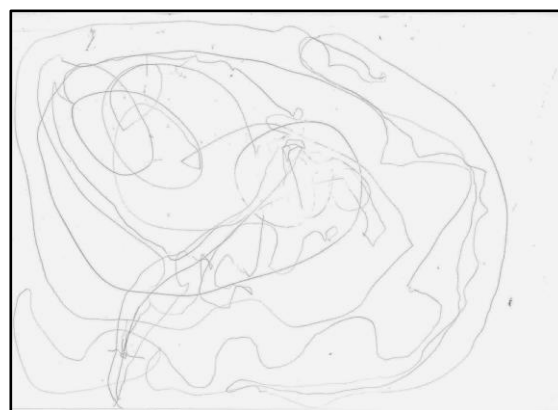
pia

frente da casinha

perto do bosque

sala referência de outra turma, com uma  
porta para a área da casinha e outra,  
para o corredor

corredor



(4)

sala referência

Senti que faltou tempo, tínhamos uma hora para que todo o encontro se desenrolasse e no momento da exploração, fiquei atenta ao relógio e, periodicamente, chamava o grupo para seguirmos para os outros espaços. Com isso, os últimos espaços visitados foram vivenciados rapidamente, como a quadra, que usamos apenas como um lugar de passagem para irmos à casinha e ao bosque.

Além do pouco tempo, outros acontecimentos limitaram a exploração: a casinha passava por limpeza, então, as crianças não podiam entrar e seus móveis e brinquedos, que estavam fora dela, não podiam ser manipulados. A curiosidade que demonstraram ao olharem as coisas do lado de fora da casinha chamou minha atenção. Como se mudar os brinquedos de espaço mudasse algo no brinquedo.

Seguimos, então, para o próximo espaço, onde fica o bosque. Lá estava sendo instalado um caminhãozinho de madeira. Mais uma vez, as crianças se relacionaram com o espaço pelo olhar, observando com curiosidade o que acontecia. Contudo, não puderam se aproximar muito devido às ferramentas e materiais usados na montagem do novo brinquedo, que ficaria naquele espaço. Lamentei que as duas interações não pudessem ocorrer com o corpo todo, porém, escrevendo esse relato, percebi que o olhar também cria relação com os espaços. O olho é corpo e também movimenta.

Acredito que essa primeira ação instaurou uma poética<sup>51</sup> cotidiana do movimento. Para além de andanças puras e simples, as derivas convidam o corpo ao aprofundamento no emaranhado das relações espaciais.

Uma ou várias pessoas que se dediquem à deriva estão rejeitando, por um período mais ou menos longo, os motivos de se deslocar e agir que costumam ter com os amigos, no trabalho e no lazer, para entregar-se às solicitações do terreno e das pessoas que nele venham a encontrar. (Debord, 1958 *apud* Guzzo, 2020, p. 23).

Em nosso caso, era só mais um dia, mais um encontro, para passearmos pela escola nos deslocando por espaços que conhecíamos. Todavia, como disse a criança, nós iríamos “explorar a escola!”, buscando o extraordinário no ordinário (Carvalho; Fochi, 2017a). A proposta era que a ação fosse uma deriva, contudo, problematizo minha postura de controlar o tempo e os espaços a serem visitados.

Uma situação de desejo de permanência me chamou atenção quando, ainda no meio do percurso, algumas crianças se aproximaram do tanque de areia e queriam

---

<sup>51</sup> Poética presente nas concepções contemporâneas de dança exemplificadas anteriormente, ao abordar as derivas realizadas com crianças, organizadas pelo grupo Lagartixa na Janela.

entrar e brincar com os brinquedos, que comumente usam quando estão naquele espaço. Minha intervenção nesse momento foi para lhes pedir que não entrassem, temendo duas coisas: que nossa exploração se limitasse a brincar no tanque de areia e que não conseguíssemos visitar os espaços restantes. De outra perspectiva: minha vontade de **cumprir o planejado**<sup>52</sup> e percorrer todos os espaços previstos não possibilitou às crianças o tempo necessário para *intimarem-se* e *embrenharem-se* (Piorski, 2016) em seu desejo, não possibilitou que se entregassem às muitas solicitações do terreno e das pessoas.

Retornamos, então, à sala referência e lhes pedi que fizessem um mapa dos espaços percorridos. Os mapas desenhados apresentaram composições variadas, como pode ser visto nos exemplos da página 70 Compartilho algumas de minhas observações e interpretações sobre os desenhos: (1) Um deles possui retângulos com números dentro, que têm um tracejado que sugere deslocamento para outros elementos; (2) Em outro, vemos duas pessoas com linhas, que saem de seus corpos e se atravessam. A linha de uma pessoa é fina e única, a da outra, tem uma parte composta por outras linhas perpendiculares a ela, que criam densidade em um vai e vem; (3) No terceiro mapa há um grande retângulo preenchido de várias formas circulares e espiralares, que se encostam e, por vezes, se sobrepõem; (4) Há um mapa formado por linhas curvas, que ocupam o espaço da folha A3. Elas se sobrepõem, indo de um lado a outro.

Mais do que a representação racionalmente elaborada de um mapa da escola, os desenhos materializam, mesmo que não seja de forma literal, a exploração corporal do espaço escolar realizada pelas crianças. Importa a sequencialidade dos espaços percorridos, as interações entre crianças que vivenciam e perambulam pelo espaço de formas diferentes e a delimitação espacial, que permite muitos preenchimentos em trajetórias curvas, brincantes e curiosas. Entre o planejado e o ocorrido, percebo que existiu muito mais experimentação corporal dos espaços e dos movimentos pelas crianças do que ocorre na reiteração da rotina. Contudo, minha postura trouxe limitações aos seus desejos e, considerando que naquele momento ainda estávamos no início do projeto, eu poderia ter encontrado pistas nas ações das crianças, a fim de

---

<sup>52</sup> Postura já problematizada em relação à rotina a partir de Machado (2000); ao fomento à criação de um corpo mecanizado e dócil a partir de Foucault (2014); e em relação às críticas feitas às teorias tradicionais de socialização, pela Sociologia da Infância.

transformar as propostas planejadas e acrescentar outras investigações que surgissem da observação delas.

#### **4.2 (30/10/23) ENCONTRO 2: *Problemática, trajetórias, traços e papel***

No final do encontro anterior, algumas crianças disseram não terem concluído seu mapa e pediram para terminarem o desenho no encontro seguinte. Assim, logo que as encontrei na sala referência, distribuí os mapas desenhados para que fossem finalizados, se necessário, enquanto as outras crianças se sentavam em roda, com seus mapas expostos no meio dela, para que pudéssemos apreciá-los. Eu já aceitava alguns pedidos das crianças, porém percebo que, após a pesquisa teórica e ao longo do desenvolvimento da prática, o movimento de escutar suas solicitações se modificou, pois as considerava de forma mais igualitária, mesmo sabendo que poderia acatar ou não.

Enquanto algumas crianças desenhavam e outras estavam na roda, disse-lhes o que havíamos feito no encontro anterior. Acreditei que a lembrança serviria para lembrarmos dos espaços e das explorações, possibilitando o levantamento e aprimoramento do problema junto às crianças. Como exposto ao longo do primeiro e do segundo capítulos desta dissertação, eu percebi na escola que havia trabalhado e nessa, que a rotina e o acompanhamento adulto comumente atuavam como elementos limitadores das possibilidades espaço-relacionais e de movimentos das crianças. A partir dessas observações e reflexões, propus algumas questões às crianças. A primeira delas foi “Como vocês usam os espaços da escola?”, a qual foi respondida prontamente por uma criança, que disse “Brincando. Brincando em todos os lugares”. As outras respostas tinham o mesmo tom, sugerindo um consenso entre as crianças. A minha expectativa era de que elas respondessem de forma funcional, dizendo o que faziam ou poderiam fazer em cada espaço. Porém, a forma como usavam os espaços não era um problema para elas: sabiam que brincavam e queriam brincar. A questão era minha, era eu quem ainda via esses lugares de forma funcional, adultocêntrica.

Segui perguntando se gostariam de usar os espaços da escola de um jeito diferente e as respostas evidenciaram algumas necessidades e desejos. As primeiras falas deixaram clara a vontade coletiva de frequentar mais os externos: “sim, ir mais ao bosque!”, “ir na casinha”, “no parque!”, “no tanque de areia!”. Assim, as crianças

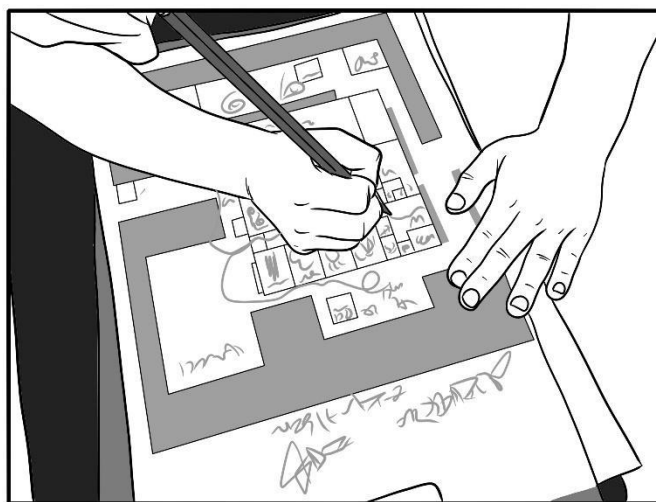
seguiram listando os espaços externos da escola, os quais muitas vezes representam o momento em que as brincadeiras são de livre escolha, com interações entre as crianças e com os agrupamentos organizados por elas. Em seguida, uma criança disse que queria “passar muito tempo no almoço”, indicando que o tempo padronizado para a duração da refeição talvez não seja o suficiente para ela. Retomo, então, as reflexões sobre rotina apresentadas no capítulo dois, a partir do pensamento de Maria Carmen Barbosa (2000), para quem a rotina como categoria pedagógica orienta a prática em unidades escolares. Tecnologia organizacional que, muitas vezes, concebe as necessidades das crianças de antemão e, posteriormente, não se adequa a elas. Entendo que o conteúdo expresso em roda de conversa pode ser uma solicitação a ser observada e que quando crianças dizem precisar de mais tempo em uma ação/espaço, isso deveria ser considerado pelos adultos.

As crianças também comentam sobre a hora do repouso e como gostariam de se deslocarem para outros espaços nesse momento do dia, mesmo que seja para dormir: “Quero ir na secretaria para dormir!”, “Ir na piscina de bolinha!”, “Dormir em cima da árvore!”, “Dormir na China!”, “Muito, muito, muito!”, ao que rebate outra criança, em tom de brincadeira: “Pouco, pouquinho!”. Logo, a menção aos lugares e as formulações dos desejos viraram brincadeira e não consegui mais anotar quem falava o quê.

Ao lhes perguntar onde gostariam que os encontros de artes acontecessem, foi majoritária a vontade de que ocorressem em outros lugares, menos no ateliê. As crianças sugeriram a piscina de bolinha e o carrinho do bosque e, para terminar, questionei: “E se pudessem escolher um espaço para ir agora?”. As respostas reafirmaram os locais citados ao longo da conversa. Ficou evidente, para mim, a necessidade das crianças de usufruírem mais e por um tempo mais longo de outros espaços da escola, além da sala referência e do ateliê de artes, sobretudo, os espaços externos. De alguma maneira, o planejamento das ações (Anexo 1) permitia que essa questão fosse encaminhada ao longo do projeto, particularmente, na pergunta “Se vocês pudessem escolher qualquer lugar da escola, para o nosso encontro hoje, qual escolheriam?”. A pergunta foi organizada em escolhas coletivas do espaço a ser usado naquele dia, por votação ou por unanimidade entre as crianças.

Nesse momento, recolho os mapas que estavam no centro da roda e lhes entrego uma prancheta com um mapa<sup>53</sup> da escola, que eu havia elaborado (Figura 20). Pedi para que se sentassem à mesa e, num primeiro momento, olhassem o mapa tentando identificar os lugares.

**Figura 20:** Criança desenha trajetória sobre mapa



**Fonte:** Nascimento (2024).

**Figura 21:** Crianças observam os mapas e tentam identificar os espaços



**Fonte:** Nascimento (2024).

---

<sup>53</sup> Antes de iniciar os encontros com as crianças, soube que a escola tinha uma planta na qual, em anos anteriores, a gestão vigente se apoiava no momento de reformas e melhorias do equipamento. Tentei obter acesso a essa planta, porém a atual gestão da escola havia entrado naquele ano e não sabia onde o documento estava. Como em minha busca não a encontrei, elaborei um mapa que apresentasse, sem escala, a disposição dos espaços no terreno da escola.

Os mapas entregues às crianças não possuíam legenda e, sobre eles, havia uma folha de papel vegetal. A indicação foi: “Desenhe um caminho que gostaria de fazer, saindo da sala referência e indo em direção ao ateliê”. As crianças e a cuidadora sugeriram inventarmos um tipo de legenda que identificasse com facilidade os dois pontos, de saída e de chegada. Assim, na folha das crianças, desenhei um coração no local da sala referência e uma estrela no ateliê. Entretanto, na maioria das folhas, me confundi e sinalizei com um coração a sala referência de outra turma. O erro foi percebido pelos pequenos e pela cuidadora. Tinha desenhado as formas com caneta e não seria possível apagar. Com isso, acrescentei um desenho de círculo no local da sala deles e chamei a atenção de todos para o equívoco.

**Figuras 22 e 23:** Mapas da escola B elaborados pela pesquisadora



**Fonte:** autora (2023).

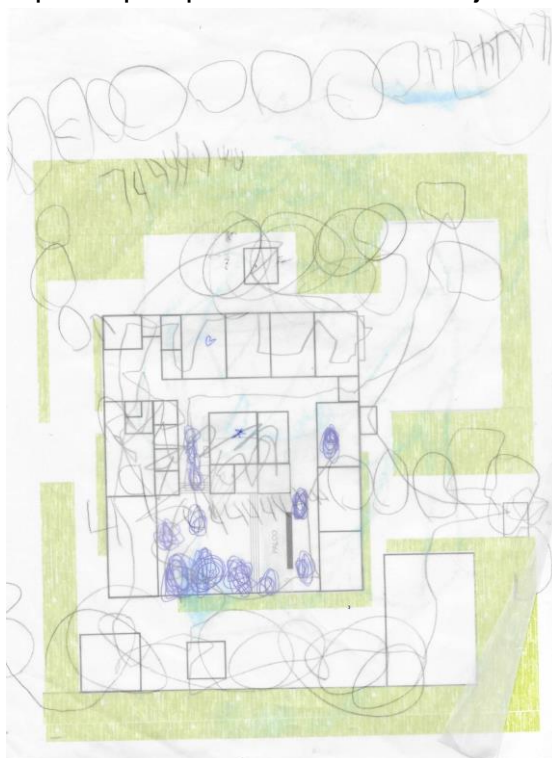
As crianças desenharam no mapa os trajetos que queriam percorrer. Na maioria dos mapas as trajetórias não eram estritamente funcionais, não se propunham a ser diretas e retas, porém foram produzidos mapas em que a trajetória era comparativamente mais curta. Nos exemplos a seguir, é possível ver que as linhas curvas predominaram e que em muitas trajetórias as crianças tracejaram espaços externos e internos.

**Figura 24:** Mapa da pesquisadora com as trajetórias das crianças



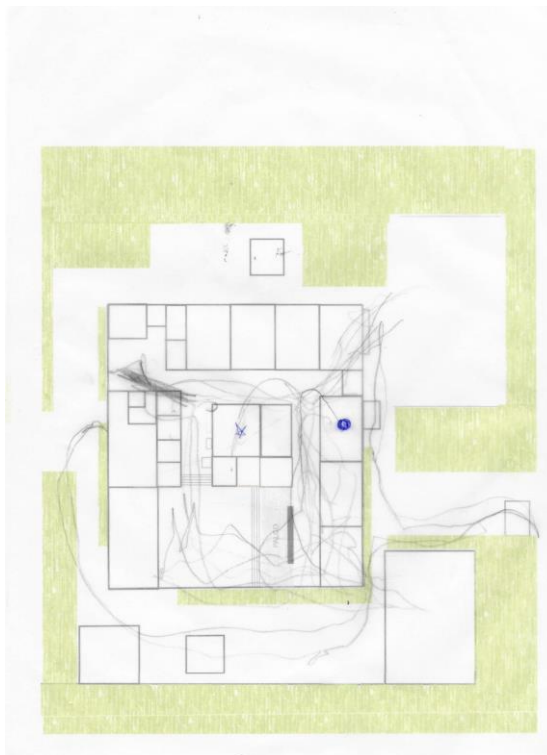
**Fonte:** autora (2023).

**Figura 25:** Mapa da pesquisadora com as trajetórias das crianças



**Fonte:** autora (2023).

**Figura 26:** Mapa da pesquisadora com as trajetórias das crianças



Fonte: autora (2023).

**Figura 27:** Mapa da pesquisadora com as trajetórias das crianças



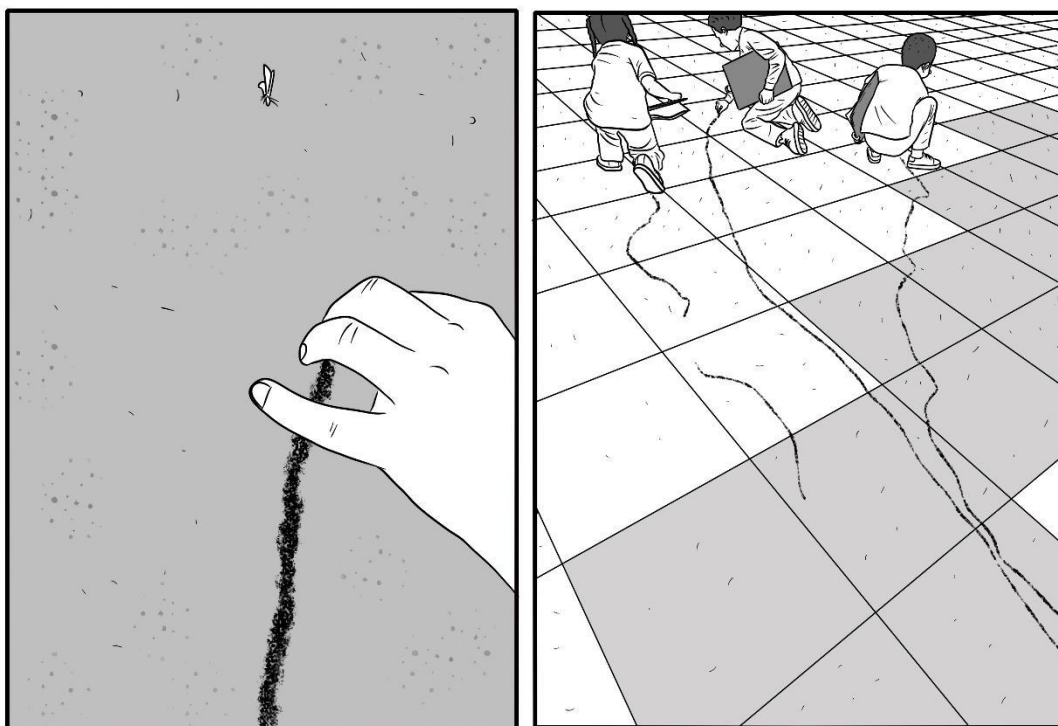
Fonte: autora (2023).

No planejamento inicial, ainda nesse encontro, as crianças traçariam, com giz, o percurso desenhado no papel, no chão da escola, mas isso não foi possível devido à duração da aula. O intuito era que a experiência das trajetórias fosse vivida pelo corpo, em diferentes movimentos: corpo nos espaços → desenhando no papel (criando seu mapa) → memória (rememorar) e imaginação (imaginar como queria que fosse) → riscando trajetórias no papel → corpo-giz-chão. Em algumas experiências, como a exploração pelos espaços, havia barreiras estruturais, tais como paredes, portas, grades, janelas e muros, por exemplo. Em outras, como no desenho das trajetórias sobre o mapa, elas não eram limitantes. Observando os traçados das crianças e considerando-os como desejo de movimento (das mãos ao desenhar e do corpo ao se deslocar), percebo que elas queriam ir à área externa, como também às internas. Algumas linhas me remetem à ação corporal de correr, outras, de girar. Mesmo não podendo afirmar, acho bonito pensar que elas correram e giraram com as mãos e a imaginação enquanto traçavam suas trajetórias.

#### **4.3 (01/11/23) ENCONTRO 3: *Trajelórias: traços, papel e corpo***

Antes de iniciar a proposta, enviei uma mensagem pelo grupo de *WhatsApp* da escola avisando que faria um trabalho com as crianças, no qual elas desenhariam com giz no chão da escola. No dia da aula, encontro a turma na sala referência e entrego, para cada criança, uma prancheta com o mapa traçado na aula anterior. Conto a elas que a proposta do dia era passar para o chão da escola as linhas traçadas no mapa com giz. As crianças ficam animadas e perguntam se podem ir para a área externa, ao que respondo afirmativamente. Novamente lhes digo que a proposta era que desenhassem as linhas presentes no mapa na escola “de verdade”, então, passo por elas com o pote de giz, para que cada uma pegue o seu. Assim, a produção daquele dia iniciou com crianças escolhendo a cor da linha que traçariam e seguiu efetivamente para o chão, no momento em que abri a porta da sala referência.

**Figura 28 e 29:** Crianças desenhavam trajetos no chão da escola



**Fonte:** Nascimento (2024).

Apesar de, no desenho da aula anterior, a maior parte das crianças ter traçado um caminho não linear, que percorria a área externa e por vezes preenchia todos os cantos da escola, na hora de riscar esses traços no chão da escola com giz, a maior parte delas traçou o caminho mais direto e linear, que percorremos para ir ao ateliê. Durante o trajeto riscante, ainda na área interna e próximo ao ateliê, uma criança comenta que fazer aquilo cansa, afinal, diferentemente de estar sentado e traçar linhas em um papel, traçá-las no chão convoca o corpo todo, convidando os pequenos a permanecerem no nível baixo e no médio (Laban, 1978), por um longo período. Esse pode ter sido um dos motivos de a maioria das crianças não traçar trajetórias longas e curvas, como nos desenhos. Então, a maior parte delas chegou rápido ao ateliê. Entre os adultos, combinamos do professor substituto e da cuidadora ficarem com as crianças no ateliê enquanto eu acompanhava as outras três que seguiam para a área externa.

Encontrei-me com as crianças no pátio e elas compartilharam o desejo de ir até o portão por onde elas entram. Uma delas comentou que depois levaria a sua linha até a secretaria da escola. O ritmo do traçado que faziam era lento e com muita determinação. Algumas linhas foram longamente riscadas, com momentos de

descontinuidade, e outras tracejadas. Como o giz que usavam estava acabando, fui ao ateliê para pegar mais. Nesse momento, percebi que aquelas crianças ainda demorariam para concluir o seu objetivo, então, liguei uma das televisões para que as crianças assistissem a algum vídeo enquanto aguardassem. Depois, fui ao encontro das crianças que seguiam riscando o chão da escola.

Hoje, percebo que recorri a uma alternativa fácil e rápida para que aquelas crianças ficassem entretidas até o momento que eu retornasse e seguíssemos com a proposta principal. Nessa situação, está contida a ideia de que as crianças não podem ficar “sem fazer nada” e isso me impacta muito, principalmente quando sou a responsável. É como se eu quisesse atestar a qualidade do meu trabalho e deixar as crianças “sem fazer nada” fosse incompatível com isso. Contudo, ao colocar uma animação infantil na televisão, eu não oportunizei contato ou reflexão com os conteúdos da dança, que elas estavam investigando, pois apenas recorri a uma ferramenta, que poderia aquietá-las. Além de ter optado por uma proposta que em nada se relacionava ao plano inicial do encontro.

De volta à área externa, vi que duas crianças levavam suas linhas até o portão de entrada. Ao longo do caminho, monitorei o relógio e em alguns momentos avisei quanto tempo restava. Assim que as crianças, que traçavam na área externa, chegam ao portão de entrada, compartilharam que queriam ir até a quadra, porém, não teríamos tempo para isso. Naquele momento, eu desejava retornar ao ateliê e depois percorrer os espaços da escola com toda a turma, para que vissem as trajetórias traçadas. Então, as chamei para regressarmos ao ateliê. Uma delas queria levar a sua linha até a secretaria e foi correndo na nossa frente para fazer isso; ela conseguiu levar a linha até o portão que separa a secretaria da área interna, em que ficam as salas, riscando o chão rapidamente e de forma descontínua.

Muitas linhas foram dançadas, materializando suas trajetórias no chão da escola. Trajetórias feitas de forma rápida, com linhas mais retas do que curvas. Linhas que se entrecruzavam, linhas vagarosas e até mesmo cansadas. Momentos de dançar se deslocando acorçado ou de levantar e abaixar, fazendo riscos descontínuos no chão. Observo que nessa proposta as crianças tiveram a possibilidade de variação de velocidade nos movimentos, de mudanças entre os níveis espaciais, além de explorarem as direções riscando-as, mesmo sem nomeá-las. Indo para lá e depois voltando, localizando o corpo nos espaços da escola.

Quando retornamos ao ateliê, vejo que o chão da sala tinha poeira de giz colorido. Depois, soube pelo professor que algumas crianças continuaram riscando e desenhando o chão. Como faltavam poucos minutos para o término do encontro e dali a turma iria almoçar, peguei um tecido longo no ateliê e o torci como uma corda pedindo para as crianças o segurem com uma mão. Saímos da sala nessa corrente com o intuito de ver as linhas no chão e, devido ao pouco tempo, vimos apenas as linhas internas para que as crianças seguissem para o refeitório. Mesmo materializando a dança das crianças por mais alguns minutos, os traços no chão também são apagados. Quando elas voltaram da refeição, as linhas já haviam sido apagadas, com a limpeza dos corredores. É preciso registrar, em fotografias e vídeos, o movimento vivido e visto para que não suma.

#### **4.4 (06/11/23) ENCONTRO 4: *Controle remoto: velocidades e direções***

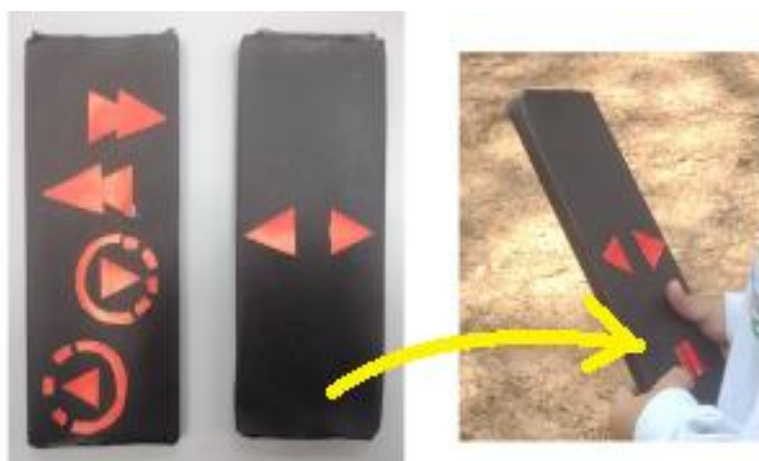
Nessa aula, não consegui fazer registros fotográficos, porque na troca de turmas esqueci de levar o aparelho celular, quando fui ao encontro das crianças na sala referência. Depois que nos encontramos, apresentei os controles remotos às crianças, dizendo que eram mágicos, pois controlavam os movimentos das pessoas. Mostreio a elas os símbolos que eles têm e expliquei-lhes suas funções: o botão da direita (ver Figura 30), com o triângulo indicando a direita, fazia a pessoa ir para frente e o que apontava para a esquerda fazia a pessoa ir para trás; além desses comandos, foram acrescentados dois traços que, ao serem acionados juntos, faziam com que a pessoa pausasse seu movimento. No controle da esquerda, os dois triângulos apontando para a direita faziam com que a pessoa fosse rapidamente para frente e os dois triângulos para a esquerda tornavam o movimento rápido e para trás. No mesmo controle, o triângulo apontando para a direita dentro de um círculo com tracejado acionava para frente e devagar e o triângulo dentro do círculo para a esquerda, comandava o movimento para trás e devagar.

Terminada a explicação sobre o funcionamento dos controles, perguntei às crianças onde gostariam de realizar a proposta. Surgem algumas sugestões, mas a maioria escolheu o parque. Uma delas argumentou que no parque quem não estiver brincando com o controle pode usar os brinquedos. Concordei com elas e disse que pensaríamos em outro lugar, caso houvesse alguma turma naquele espaço. Esse esclarecimento foi necessário porque no início do ano letivo a gestão da escola havia indicado que o parque fosse usado por uma turma de cada vez, dado o número de

crianças. A partir desse encontro, como estratégia, comecei a utilizar votações com o intuito das crianças escolherem o espaço onde a proposta seria realizada. Grifo que esse e outros procedimentos, visando escolhas coletivas, tiveram início durante os encontros do projeto, representando uma das mudanças, que a pesquisa gerou em minha prática pedagógica.

Chegamos no parque e, como não há outra turma no espaço, entramos. Para a brincadeira com o controle, organizei as duplas, os momentos de troca de funções na dupla e a duração da brincadeira com o controle.

**Figura 30:** Controles remotos utilizados na aula



**Fonte:** autora (2023).

Em relação à duração da brincadeira, eu avisava as duplas quando o tempo estava terminando e fazia uma contagem regressiva para sinalizar o fim da atividade. Em parte, essa medida visava a garantir que todas as crianças brincassem com o controle, mas receava que elas se envolvessem muito com os brinquedos e brincadeiras no parque e não desejassem experimentar o controle remoto. Porém, as crianças não se negaram a participar da brincadeira e, algumas vezes, assim que começava a contagem regressiva (em alto volume para que as duas duplas, pudessem ouvir), apareciam algumas crianças pedindo para serem as próximas a brincar. Então, eu anotava os nomes das crianças que já tinham brincado e chamava as que faltavam.

No decorrer da brincadeira com o controle, algumas crianças perguntaram novamente os significados dos “botões” do controle remoto e eu as lembrei. Em relação ao seu uso, percebi que as crianças não estavam se restringindo às funções estabelecidas para cada botão. Isso nos lembra o pensamento de Brougère (2000),

ao afirmar que os brinquedos são objetos portadores de ações e significações e que, mesmo quando são fabricados para brincar, seus usos surgem nas interações com as crianças. Portanto, ao manipulá-los, as duplas acrescentavam funções aos dois controles. As crianças que pegavam o controle remoto com os botões de pausa, frente e trás, por vezes, davam o comando da variação de velocidade do movimento ao colega. Percebi também comandos “para um lado” e “para o outro lado”. Havia crianças que, em posse do objeto, ficavam paradas controlando os colegas e outras, que seguiam o colega que estava sendo controlado. Extrapolando o pensamento de Brougère (2000), elas fizeram do objeto um brinquedo e no movimento-brincadeira as crianças extrapolaram as relações corporais previstas. As construções das interações entre corpos-movimentos-espacos geraram outras ações e significações aos movimentos.

As referências à frente e atrás não foram as mesmas para todas as crianças. Algumas tinham como referencial o corpo e andavam para frente ou de costas, dependendo do comando; outras giravam o corpo 180º, para ir para frente ou para trás. Neste caso, não consegui identificar se tinham como referência a posição inicial do próprio corpo, ou se tinham como referência pontos no espaço.

As trajetórias no parque foram variadas e a brincadeira com o controle remoto perpassou outras brincadeiras e até alguns brinquedos daquele espaço. Um exemplo disso foi o momento em que duas crianças usaram o controle para subir e descer de uma casinha de madeira alta, a qual tem como acesso uma escada, uma escalada e dois escorregadores.

Fiquei bastante atenta aos movimentos das crianças com os controles remotos e não percebi exatamente as outras brincadeiras, que aconteciam simultaneamente com as outras crianças. Relembro que estava acompanhada e amparada por uma professora e uma cuidadora, que me auxiliaram no cuidado e atendimento às demandas das crianças. Não diria que, naquele encontro, a “espera” seria a melhor forma de nomear as brincadeiras das crianças que não portavam os controles. Para mim, houve a convivência de proposições, as minhas e as delas.

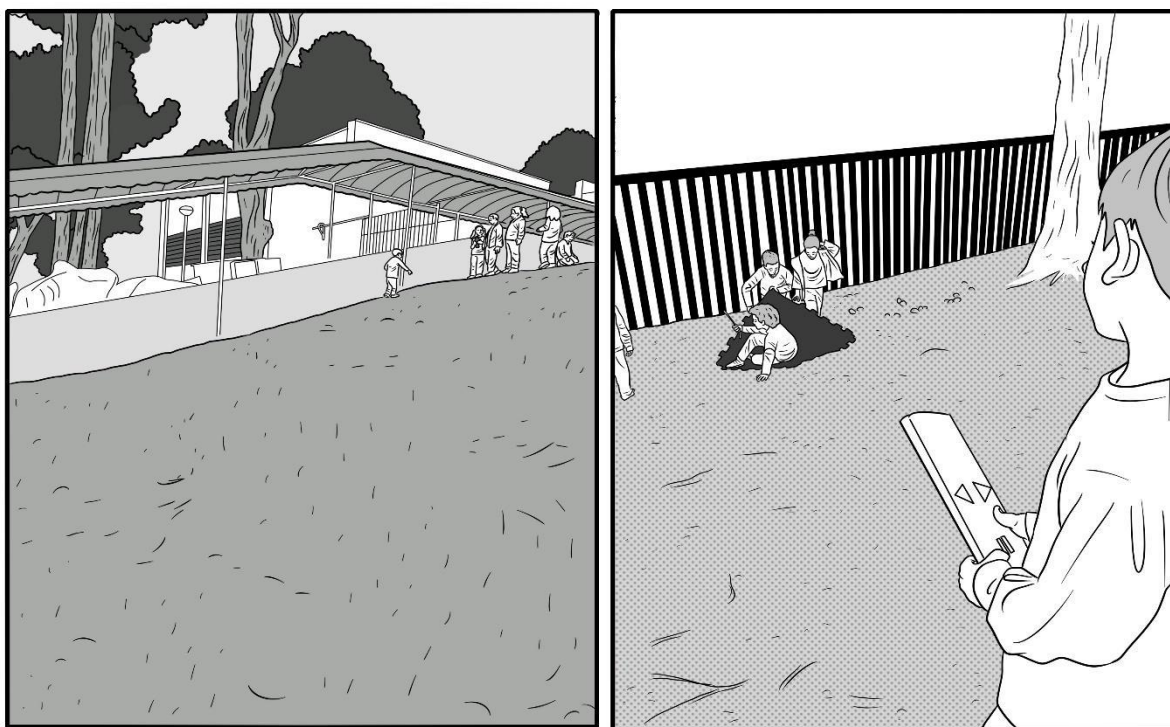
#### **4.5 (07/11/23) ENCONTRO 5: Escolha das crianças: controle remoto**

Logo que encontrei com as crianças na sala referência elas pediram para refazer a brincadeira do controle da aula anterior. O argumento que utilizaram foi o

fato de, no último encontro, cada agrupamento ter experimentado apenas um dos controles e elas queriam brincar com o outro, que possuía comandos diferentes. Por mais que eu tivesse observado, que elas ampliaram as funções dos controles, considere uma explicação justa. Uma criança ficou relutante, então, abrimos uma votação, cujo resultado foi: das vinte e três crianças presentes, vinte escolheram fazer a brincadeira do controle remoto novamente.

Godoy (2010 *apud* Andrade, 2016, p. 169) comenta sobre a importância da repetição como prática para a construção do conhecimento em dança, salientando que ela seja realizada de forma consciente, reflexiva e transformadora do movimento. Com isso em vista, é possível dizer que as crianças escolheram repetir as movimentações e explorar conceitos relativos às direções e velocidades, sugeridos pelos controles remotos. Realizamos outra votação, para decidirem em qual espaço queriam fazer a proposta e o grupo escolheu o parque. Porém, ao chegarmos lá, outra turma estava utilizando o espaço e como tínhamos previsto que isso poderia acontecer, fomos para o segundo lugar mais votado, o morro. Dessa vez “dou um passo para trás” e deixo as crianças escolherem as duplas/agrupamentos.

Os agrupamentos se deram majoritariamente em duplas, mas havia alguns trios. Alguns deles estabeleceram o declive do morro como referencial espacial, desse modo, para frente equivalia a andar morro abaixo e para trás, a se deslocar morro acima. Percebo que aquele lugar permitiu outra compreensão espacial ligada ao relevo daquele chão, a qual seria possível no parque, por exemplo.

**Figuras 31 e 32:** Brincadeiras do controle remoto no morro

**Fonte:** Nascimento (2024).

Tentei fazer anotações sobre a formação dos agrupamentos, na maioria duplas, a fim de conferir se todas as crianças haviam participado. Entretanto, os deslocamentos pelo espaço do morro, a autonomia com que elas trocaram de agrupamentos, emprestando o controle remoto, pedindo para brincar de novo ou deixando de brincar com ele para explorar outra coisa no espaço, não me permitiram dizer que meu registro foi fiel. E “fora” da minha proposta as crianças andaram e correram pelo morro; outras brincaram com um tapete emborrachado, no qual se sentaram e escorregaram no declive, sozinhas ou puxadas por outras crianças; e em alguns momentos algumas pareceram brincar sozinhas.

Perguntei às crianças, que não havia visto brincando, se tinham participado da atividade: algumas confirmaram e outras disseram que não queriam repetir a brincadeira e preferiam brincar no morro. Houve também a necessidade de eu intervir para que duas delas conseguissem brincar, pois quem estava com o controle não o cedia. Para aquelas que não quiseram repetir a brincadeira não foi obrigatório brincar com o controle. Desde então, algumas perguntas ecoam dessa minha escolha: Elas não participaram do encontro, deixando de se relacionarem com os conhecimentos propostos pela brincadeira que eu sugeri naquele dia? Que tipo de repetição

aconteceria caso eu as obrigasse a utilizarem o controle, sem que tivessem vontade de fazê-lo?

#### **4.6 (13/11/23) ENCONTRO 6: *Sentir as trajetórias retas e curvas***

No sexto encontro, apresentei às crianças algumas cartas contendo os parâmetros da brincadeira. Relembro que eles foram indicados no Capítulo 2 e são constituídos em relação à forma (livre, com regras claras, com regras subentendidas), aos materiais (com ou sem objetos), ao tipo de espaço (pessoal, interpessoal e mundo físico), à autonomia (momentos conduzidos, optativos ou de livre escolha), à geração (adulto-criança ou criança-criança) e à quantidade (individual, dupla, pequeno grupo e grande grupo). No planejamento dos encontros, entendo que nem todos os parâmetros eram passíveis de serem escolhidos pelas crianças caso as propostas permanecessem iguais, por isso, produzi e imprimi apenas cartões referentes aos parâmetros geração, quantidade, tipo e autonomia.

**Figura 33:** Arquivo digital dos cartões, com figura e legenda dos parâmetros para as brincadeiras



Fonte: autora (2023).

Encontrei as crianças na sala referência e apresentei o material para a turma, que ouviu e comentou sobre as ilustrações sem grande entusiasmo. No encontro do dia iríamos andar andamos pela escola com olhos vendados, uma criança seria a condutora e a(s) outra(s) seriam conduzidas. A proposta era que as crianças explorassem as trajetórias retas e curvas atentando-se as sensações corporais. Depois de compartilhar a proposta, elas sugeriram o espaço e, como nos encontros anteriores, a maioria queria o parque. Nesse momento, negociamos a escolha. Como eu tinha receio de acidentes, insisti que fizessemos a brincadeira em um espaço mais aberto, indicando-lhes a área externa, entre o parque e o tanque de areia, onde há um toldo.

Os agrupamentos se auto-organizaram em duplas e em grupos médios. Percebi que, em alguma medida, as escolhas dos parâmetros já estavam sendo feitas pelas crianças, senão em toda a proposta, ao menos em alguns momentos dela. Por

exemplo, nos encontros com controle remoto, as crianças que não estavam com o objeto brincavam em “livre escolha”, no parque ou no morro. As brincadeiras de livre escolha foram individuais, em duplas ou trios, com ou sem materiais físicos presentes nos espaços etc. Entendi, então, que o material servia mais a mim, à apuração de minha observação sobre as escolhas das crianças e das opções que eu lhes ofertava, do que a elas próprias.

**Figuras 34 e 35:** Crianças guiando e sendo guiadas vendadas



**Fonte:** Nascimento (2024).

Algumas vendas ficam justas demais. Ao decidir que todas as duplas brincariam ao mesmo tempo na área externa da escola, perdi o controle. Algumas crianças param de guiar as outra(s), para explorarem o espaço externo, deixando as parceiras vendadas e sozinhas. Muitas das crianças, com alguém guiando ou não, estavam vendo por baixo da venda ou levantando-a.

Não consegui identificar a exploração das trajetórias retas e curvas nos agrupamentos. E os agrupamentos se espalhavam em diversos lugares. Pensando nisso, chamei as crianças para retornarem à sala referência. Desse modo, tentei limitar o espaço, aproximando os corpos e possibilitando que as crianças ouvissem algumas orientações, a fim de que experimentassem trajetórias em linhas retas e curvas, mesmo que sem a venda. Fizemos dessa maneira por algum tempo, mas havia certa dispersão e o tempo da aula estava acabando. Então, sentamo-nos para

conversar e a sensação que tive foi de que a proposta não tinha dado certo, que não conseguimos experimentar as trajetórias de forma satisfatória. Nesse momento, quero saber a opinião das crianças, que demonstram compartilhar da mesma percepção. Questiono se gostariam de refazer a proposta no dia seguinte e elas respondem “não”.

Ao final do encontro, pedi que se sentassem nas cadeiras para ouvirem as orientações da professora pedagoga para as próximas vivências. Nesse momento, uma criança, que ainda estava de pé, começa a girar, girar, girar e rir. Outras três se levantam e se juntam a ela. Estavam ali as linhas curvas no corpo, na brincadeira. Ainda que não tenha ocorrido da forma como imaginei, algo foi acessado naquela criança que convidou outras, apenas pelo movimento. Eu falo “curva, curva, curva, curva” e um pouco da sensação de frustração em relação ao encontro realizado se dissipa. Então, me despeço das crianças e saio.

Cito uma experiência do grupo de dança para crianças *Lagartixa* na Janela, com o intuito de amparar a análise desse acontecimento a partir de uma perspectiva contemporânea de dança com crianças:

Também aconteceu uma coisa muito interessante quando crianças mais velhas, em um momento do trabalho que tem uma teia de meias, elas começaram a riscar a tela por meio de algum recurso digital seguindo o mesmo desenho das meias. Então entendemos como esse atravessamento começou a acontecer mesmo, pois era essa a forma de se relacionar naquele momento. Então, por exemplo, tinha uma mão de um performer que aparecia no vídeo, e aí apareceu um risco de alguma criança que estava fazendo esse desenho junto. Então, poderia ser, dentro de um olhar moralizante, algo que não poderia estar acontecendo, porque estava atrapalhando a apresentação, mas com o *Lagartixa* isso é um sinal de conexão (Costas; Xavier, 2023, p. 314).

Percebo que, assim como no relato de Uxa Xavier, o que aconteceu no final do encontro, na sala referência, foi uma demonstração da conexão com os conhecimentos em dança, que eu queria que elas experimentassem. Vou além, naquele momento, aquela criança reorganizou a minha proposta de uma forma que fez sentido para ela e que contrapôs, na prática, a minha visão inicial (e moralizante) de que aquele encontro “tinha dado errado”. Impressão, que surgiu a partir de uma quebra de expectativa do desenvolvimento da proposta. Melhor dizendo: no dia do encontro, a sensação de “dar errado” correspondia à percepção de que eu havia perdido o controle e não tinha conseguido recuperar a proposição, ou mesmo repensar a ação, redimensionando o controle. O meu objetivo era que as crianças experienciassem as sensações das trajetórias retas e curvas, usando a venda para

evidenciar a sensação cinestésica que ocorre ao suprimirmos a visão, muitas vezes bastante dominante entre os sentidos. Mesmo sem venda, a criança ao girar, girar e girar experienciou as trajetórias.

#### 4.7 (14/11/23) ENCONTRO 7: *Deslocar com as mãos dadas*

Como de costume, encontrei as crianças na sala referência. Para iniciar o encontro, disse-lhes que tinha uma cola muito poderosa, que grudava e não soltava mais, mostrando a cola invisível imaginária. Expliquei-lhes que a brincadeira é colar as mãos das crianças, a fim de nos deslocarmos pelos espaços da escola de mãos dadas e pedi para que se agrupassem. Comecei a passar a cola imaginária em suas mãos e, no geral, as crianças entram na brincadeira.

**Figura 36 e 37:** Crianças andando e correndo pela escola



**Fonte:** Nascimento (2024).

Uma criança começou a chorar desde o compartilhamento da proposta, na sala de aula. Depois de um tempo, ela disse que não queria colocar a mão dela ali para sempre. A criança acompanhou a proposta próxima à cuidadora, observando os colegas ainda receosa e eventualmente voltava a chorar. Retomo o pensamento de Luckesi (2014), pois por mais que a ideia da cola na mão fosse um recurso imaginativo, para iniciar uma brincadeira que proporcionaria movimento, a experiência

não estava sendo lúdica para aquela criança. Ela temia nunca mais conseguir soltar a sua mão, então, a imagem que propus criou temor, ao invés de facilitar a sua participação na proposta.

Tentamos fazer a proposta na área externa e, inicialmente, funcionou: as crianças correram e percorreram diversos espaços com as mãos dadas (em duplas, trios e quartetos), porém precisamos retornar ao espaço interno, especificamente para o corredor em frente à sala referência daquela turma. A escolha se deu em razão de uma criança ter caído de um banco, batendo os dois joelhos no chão de concreto, ao não conseguir pular junto com os amigos, que estavam de mãos dadas com ela. A outra professora, que acompanha a turma, foi atendê-la lavando o local machucado e acalmando-a. Optei por reduzir a área em decorrência da necessidade de dividir a atenção entre a exploração das crianças espalhadas pelo espaço externo da escola e o cuidado com as outras duas situações: a da queda e de uma criança sensível à proposta.

É necessário lembrar que na Educação Infantil os verbos cuidar e educar são componentes da mesma prática pedagógica. Segundo o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB) n. 20/2009, de Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil,

A dimensão do cuidado, no seu caráter ético, é assim orientada pela perspectiva de promoção da qualidade e sustentabilidade da vida e pelo princípio do direito e da proteção integral da criança. O cuidado, compreendido na sua dimensão necessariamente humana de lidar com questões de intimidade e afetividade, é característica não apenas da Educação infantil, mas de todos os níveis de ensino. Na Educação infantil, todavia, a especificidade da criança bem pequena, que necessita do professor até adquirir autonomia para cuidar de si, expõe de forma mais evidente a relação indissociável do educar e cuidar nesse contexto (2009 *apud* São Bernardo do Campo, 2022, p. 4).

Abrir mão da ideia inicial, no contexto do encontro de arte, é também acolher as crianças nas dimensões afetivas, emocionais e físicas, pois como indicado pelo parecer, trata-se de ação indissociável do contexto da Educação Infantil.

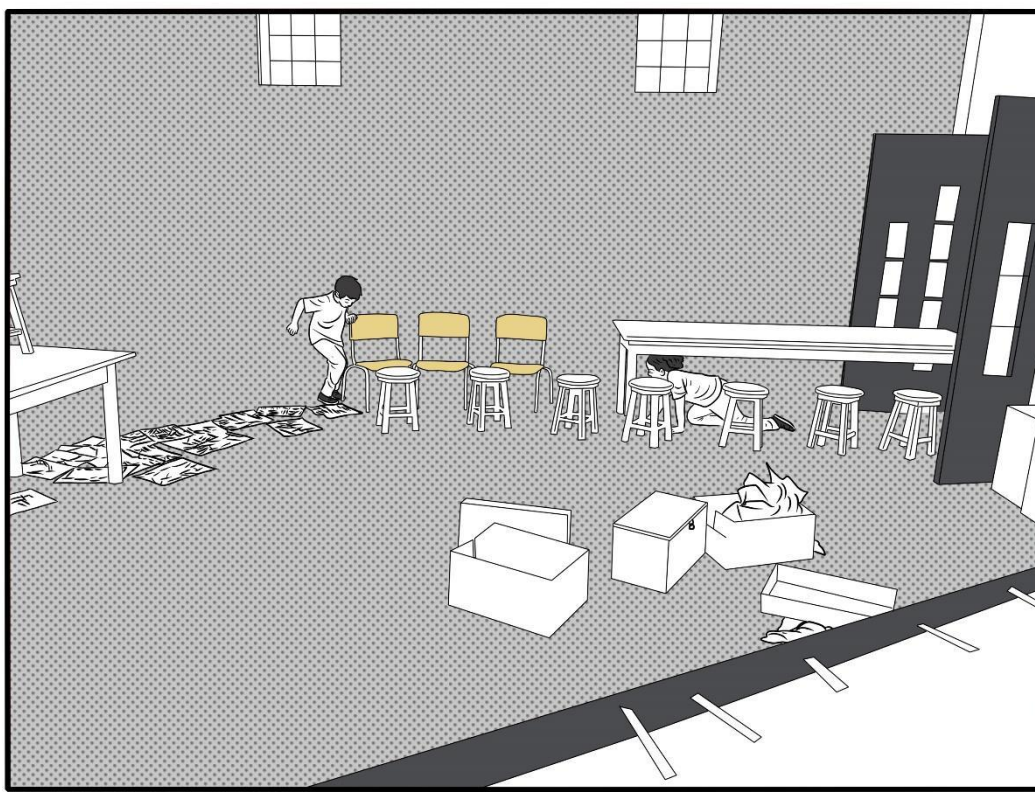
No corredor, fui chamando uma criança e pedindo para convidarem outras para percorrem o corredor, podendo ser rápido, lento, andando reto ou em trajetórias curvas. Apesar das minhas indicações verbais para que explorassem diferentes direções e velocidades, os agrupamentos se interessaram mais pelas trajetórias retas em alta velocidade ou, ainda, por correr no corredor. Correr e gargalhar. E faziam isso na aula de artes!

#### **4.8 (21/11/23) ENCONTRO 8:** *Diferentes maneiras de deslocamento: em busca do tesouro*

Algumas crianças ainda não tinham participado da brincadeira de se deslocarem de mãos dadas pelo corredor, então, depois que todas experimentaram, nos dirigimos para o ateliê, onde estava montado um percurso de caça ao tesouro, com obstáculos. As crianças se sentaram em fila no corredor externo ao ateliê e eu as chamei para iniciarem o percurso, com certo distanciamento entre uma e outra, enquanto isso, a professora pedagoga e a cuidadora ficam com as crianças no corredor.

O percurso foi montado majoritariamente com o mobiliário do ateliê. Ele iniciava com um túnel de tecido (da brinquedoteca), que terminava embaixo de uma mesa, onde estavam colados barbantes coloridos com pequenos retalhos de tecido amarrados nas pontas, que também são obstáculos. A primeira mesa estava margeada por banquinhos de madeira em um dos lados, os quais ultrapassam a sua extensão. Três cadeiras estavam posicionadas logo após a mesa (Figura 38). A maioria das crianças continuava rastejando ou engatinhando na sequência túnel, mesa e cadeiras, passando por baixo destas. Algumas se sentaram nas cadeiras e outras passaram por elas pisando nos seus assentos.

**Figura 38:** Crianças no percurso. Diferentes maneiras de deslocamento.



**Fonte:** Nascimento (2024).

**Figura 39:** Criança passando sem pisar nas folhas com colagens de gravetos.



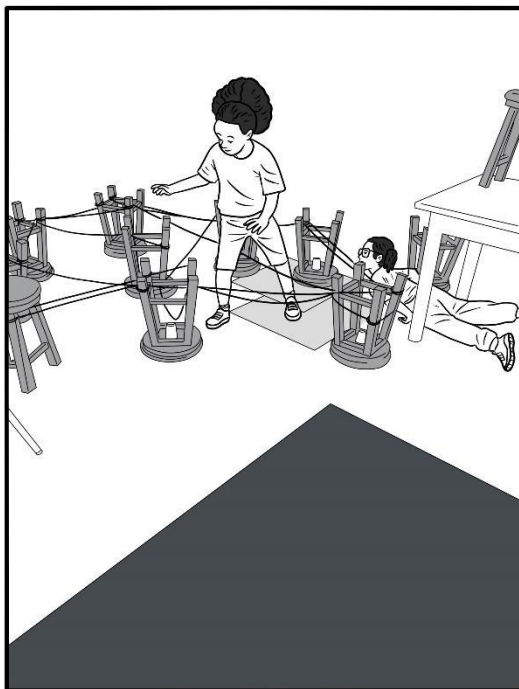
**Fonte:** Nascimento (2024).

Depois das cadeiras, as crianças se deparavam com papéis distribuídos pelo chão até a outra mesa (Figura 39). Eram colagens que elas fizeram e também da outra turma de Infantil 4, sobre as quais eu havia proposto, em encontros anteriores, que andássemos com os pés descalços. Tendo essa experiência em vista, não me surpreendi ao ver que a maioria das crianças passa por cima das folhas. Porém, outras explorações surgiram, uma criança tentou pisar sempre fora dos papéis e outra pulou sobre eles, pisando com força sobre as folhas para que os gravetos se quebrassem em pequenos pedaços. O próximo obstáculo era uma mesa com vão livre e banquinhos de madeira enfileirados em sua lateral.

Percebi que além de explorarem modos de se deslocarem, as crianças também construíram as próprias trajetórias no percurso com obstáculos. Nesse momento, uma criança perguntou se poderia passar por cima da mesa, ao que respondi que poderia passar pelo obstáculo como quisesse. Então, ela se deslocou por cima da mesa, inicialmente em quatro apoios e depois apoiando sobre o quadril e as mãos. A maioria das crianças passou por baixo da segunda mesa, rastejando ou engatinhando. Outra criança não fez essa parte do percurso, porque saiu da primeira mesa e, rastejando, seguiu para o obstáculo com os banquinhos de madeira e barbante.

O próximo obstáculo era composto de banquinhos de madeira, distribuídos em pé e de ponta-cabeça, com fios de barbante que passam entre as suas pernas, ligando-os à terceira mesa de obstáculo (Figura 40). Na última mesa estavam colados tecidos pretos com fita, que tornam a parte debaixo dela escura e fechada, apenas com vãos para a saída e a entrada, que deveriam ser abertos. As crianças passam por baixo da mesa e ao saírem encontravam caixas de papelão e uma caixa de madeira, na qual eu havia colocado os controles remotos mágicos. Conforme a brincadeira se desenvolvia, as crianças começaram a esconder os controles, para que as outras os achassem, mudando-os de caixa, mas também fazendo um amontoado de caixas, com uma dentro da outra etc. (Figura 41).

**Figura 40:** Crianças passam por obstáculos. **Figura 41:** Criança procura o tesouro



**Fonte:** Nascimento (2024).



**Fonte:** Nascimento (2024).

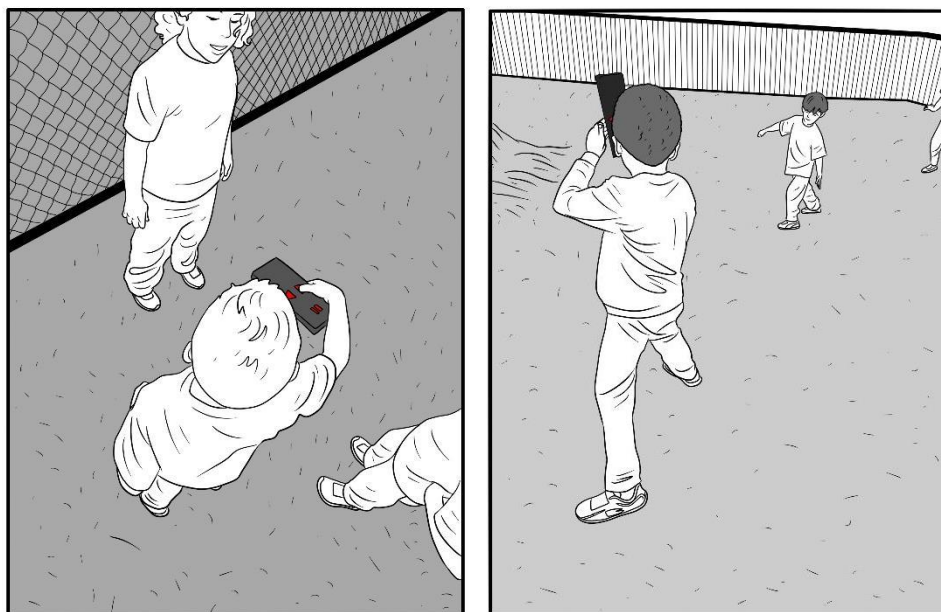
As crianças fizeram duas vezes o percurso com os objetos. Como dedicamos um tempo do encontro para a experiência no corredor, em que exploraram velocidades e direções de mãos dadas, não sobrou tempo para que as crianças fizessem os movimentos do circuito sem os objetos. Eu poderia sugerir essa proposta no encontro seguinte, mas me preocupava - e percebo que isso me acompanhou durante a execução do projeto - não ter muita margem de tempo para prolongar os encontros, porque o fim de ano se aproximava e eu queria realizar todas as propostas com as crianças.

#### **4.9 (27/11/23) ENCONTRO 9:** *Escolha das crianças: controle remoto*

Para o nono encontro, a orientação foi que as crianças escolhessem alguma proposta já realizada, para repeti-la com a mesma estrutura ou com mudanças. Como as crianças demonstraram grande interesse e entusiasmo no encontro anterior, eu tinha a expectativa de que elas escolheriam refazer o percurso com objetos. Estava preocupava porque seria preciso montar rapidamente o percurso para dar tempo de todos participarem e, talvez ao final, fosse possível propor que elas fizessem o percurso sem os objetos. Contudo, quando as encontrei na sala referência, as

crianças pediram para refazer a brincadeira com o controle remoto e, novamente, escolhem o parque como local para a sua realização. O parque, naquele horário<sup>54</sup>, estava programado para outra turma, mas como se encontrava vazio, entramos.

**Figuras 42 e 43:** Crianças brincam com os controles remotos no parque



**Fonte:** Nascimento (2024).

Como da última vez, as crianças organizaram os agrupamentos. A maioria em duplas, porém, trios e quartetos apareceram, com uma criança controlando mais de uma pessoa com o controle remoto e com o terceiro integrante à espera de ser o próximo a controlar ou ser controlado. E mais uma vez houve a convivência entre a brincadeira do controle e outras inventadas por elas. Faltando aproximadamente quinze minutos para o término do encontro, a turma que usaria o parque chegou. A princípio sairíamos do espaço, porém, a professora da outra turma nos convidou para ficar. Essa foi a única vez, durante o projeto, que houve convivência entre turmas diferentes. Primeiro, as crianças procuram colegas da sua turma para passarem o controle remoto e brincarem, porém, chegou um momento em que as crianças de ambas as turmas participaram.

### **(28/11/23) ENCONTRO 10:** *Compartilhamento de registros do processo e escolhas*

<sup>54</sup> Como no exemplo da Figura 10, os espaços tinham a própria grade horária de utilização. Assim, ao chegarmos no parque, conferimos a tabela fixada na grade e descobrimos que aquele horário estava reservado para outra turma.

No décimo encontro, como de costume, encontrei as crianças na sala referência e seguimos para o ateliê. Compartilhei materiais produzidos ao longo do processo para que fossem apreciados pelas crianças: fotografias impressas dos encontros, mapas que elas desenharam no primeiro encontro, as trajetórias por cima do mapa que eu desenhei.

**Figura 44:** Crianças em roda vendo os materiais do projeto



Fonte: Nascimento (2024).

Sentamo-nos no chão do ateliê, em roda. As crianças puderam conversar sobre os desenhos e mostrá-los aos colegas. Nesse momento, ouviram dos colegas e de mim os relatos do que ocorreu nos dias em que não estiveram presentes. A ideia inicial era compor um mural para que pudessem revisitar as experiências, compartilhando-as com a comunidade escolar. Então, pedi que selecionem um dos mapas produzidos, para ser exposto no mural. A intenção era que **escolhessem** a produção que tinham gostado mais e que achassem significativa, ajustando a quantidade de material ao tamanho do mural. Contudo, isso não foi possível porque caminhávamos para as últimas duas semanas de aula e na semana seguinte o atendimento iria até a terça-feira, pois haveria uma programação diferenciada, na qual eu participaria da organização e do desenvolvimento de propostas para todas as turmas da escola. Desse modo, ficou inviável montar o painel para expô-lo apenas por dois dias, com número reduzido de crianças e famílias presentes. Assim, considerei

as escolhas dos materiais para o trabalho final, colocando apenas as produções selecionadas pelas crianças, que possuíam o Termo de Livre Esclarecido assinado.

## 5 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRÁTICA

Segundo Schön (1992, p. 83 *apud* Andrade, 2016, p. 132), “é possível olhar retrospectivamente e refletir sobre a reflexão-na-ação. Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos”. Analisando retrospectivamente os encontros vividos, percebo que a minha necessidade de controle ficou evidente inúmeras vezes. Apesar de questionar a postura adulta, que controla as crianças e seus movimentos, e de desenvolver uma proposta que as entendia como protagonistas, eu recaí em pensamentos e atitudes que colocaram o cumprimento do planejamento como mais importante do que as investigações das crianças.

Percebo que em muitos momentos da prática, as experiências estavam articuladas a outros acontecimentos da escola, por exemplo, com o material da mostra cultural em exposição, ao presenciar momentos de limpeza, a instalação de um brinquedo e ao compartilhar, ou não, espaços com outras turmas. Por mais que no momento da vivência isso tenha me gerado alguma insegurança, por ter de adaptar as propostas, percebo que essa característica possibilitou que a vivência escolar das crianças e a minha não fossem enclausuradas em um espaço fixo (ateliê).

Ainda é tênue o limite entre ter o controle, perdê-lo e confiá-lo às crianças. No fluxo da experiência, é constante a negociação entre os desejos infantis presentes nas investigações e brincadeiras e os adultos, relativos aos objetivos da ação pedagógica, por exemplo. As crianças ora constroem experiências a partir das minhas propostas ora se interessam por outras “coisas” no caminho ou não se conectam à proposta do dia. Cada tomada de decisão reorganiza as relações espaciais.

Repensar a ação é algo extremamente necessário, assim, a partir da experiência com esse grupo de crianças, percebo a importância de aprofundar as investigações em cada uma das propostas realizadas. Nesse sentido, eu poderia ter repensado a brincadeira do controle remoto, que se destacou na turma, de modo a permitir uma maior experimentação, por exemplo, disponibilizando controles com mais funções, como o de videogame, que poderiam ser os próprios objetos ou reproduções cênicas; propondo às crianças que construíssem seus controles, observando quais funções de movimento elas elaborariam ou não; aumentando o número de controles por encontro; sugerindo outros agrupamentos de pessoas controladas, podendo até uma criança controlar o restante do grupo; explorando a proposta em outros espaços

da escola e verificando o que surgiria das relações que neles se estabeleceria, entre tantos outros desdobramentos possíveis.

Acredito que o fato de os encontros com as crianças estarem associadas à pesquisa me fez ter menos maleabilidade para alterar as propostas planejadas, mas estaria mentindo se dissesse que não há em mim uma necessidade de seguir o planejamento. Percebo que parte dela vem da vontade de ter o controle dos resultados, associando isso ao bom cumprimento de minha função como professora.

Há também o embate entre diferentes perspectivas de arte no ambiente escolar. A professora Susana Rangel Vieira da Cunha comenta que, “muitas vezes, a instituição escolar não atualiza as concepções de arte como faz com outros campos do conhecimento” (Cunha, 2022 p. 55). Então, quais seriam as concepções comumente presentes nas ações realizadas na escola da infância? Segundo a autora, as propostas oferecidas às crianças, como o uso de folhas em branco, o desenho de um tema (família ou um passeio, por exemplo) comunicável ao final da produção, a colorização dentro das linhas do desenho e a manutenção da integridade do suporte (folha) são rastros de uma concepção clássica<sup>55</sup> de Arte, que utilizava telas em branco e tinha a tradição de retratar a família, a natureza e feitos históricos (Cunha, 2022). A fronteira clara entre as linguagens (pintura, desenho e escultura, por exemplo) e a rigidez da compreensão e da seleção dos elementos, para a produção de uma obra visual (suporte, material e instrumento), também estão presentes na escola, contrastando com as pesquisas e produções em arte contemporânea. O que Cunha (2019) reivindica em seu texto homônimo é “Uma arte do nosso tempo para as crianças de hoje”, pois,

Diferentemente do que ocorreu em outros períodos históricos, a Arte Contemporânea não tem como característica um conjunto de artistas com afinidades formais, estéticas e temáticas. O que caracteriza a maioria dos artistas é a postura exploratória, contestatória e crítica dos grandes paradigmas da Arte, entre elas a dissolução das categorias clássicas como pintura, escultura, desenho e os padrões estéticos da beleza clássica (Cunha, 2022, p. 56).

Considerando a hegemonia das artes visuais no pensamento sobre o que é arte na escola e que os processos educativos dessa linguagem ainda se referenciam aos clássicos, ao tratar da obra e da produção de arte, percebo em mim o receio

---

<sup>55</sup> “[...] aqui entendida do período Renascentista ao Neoclássico e na arte Moderna do Romantismo às Vanguardas do século XX” (Cunha, 2022, p. 56).

de propor algo que não seja bem compreendido pela comunidade escolar. Por outro lado, manter-me no planejamento (e no controle) foi a estratégia que encontrei para argumentar caso houvesse algum questionamento. Hoje entendo, a posteriori, que esses questionamentos não aconteceram e que esse receio pode ser reflexo de um *corpo dócil* (Foucault, 2014), que antecipa cobranças. O processo de tornar-me consciente e de reunir esforços para desautomatizar meu corpo e minhas atitudes se faz necessário para quem busca criar relações igualitárias com as crianças.

Para Renata Barrichelo<sup>56</sup>, os saberes da experiência agem a partir da formação inicial e continuada e em nossa atuação, contudo, é a partir de uma “disponibilidade imensa para interpretar as relações, as experiências, os acontecimentos da sala de aula que essa nossa formação se consolida” (Barrichelo, 2023, 23:54). Ela propõe pensar a escola como um lugar onde o professor aprende, contrapondo-se à ideia da escola como um lugar onde somente se ensina. Desse modo, considero que reconfigurar a relação de controle com as crianças ainda é, para mim, um aprendizado em processo de consolidação e em constante tensão com os aprendizados da prática anterior.

Acredito que os procedimentos permitiram a investigação de movimentos a partir das relações espaciais indicadas. Consciente de que não se deve classificar como dança apenas as que possuem passos e estilos definidos e identificáveis e que as produções artísticas contemporâneas, na dança e em outras linguagens artísticas, tensionam e esgarçam seu modo de produção e de conceituação, aproximando-se muitas vezes de estéticas cotidianas, é possível afirmar que as crianças dançaram. Contudo, gostaria que tivéssemos alcançado uma elaboração mais apurada sobre corpos construindo movimentos cenicamente. Ao dizer cênico, não me refiro ao espaço de realização das propostas, que poderiam acontecer no parque, no morro, na quadra etc., mas à percepção da estética do movimento. Acredito que, para isso, eu precisaria de um número maior de encontros com as crianças, nos quais usaria estratégias como a repetição de movimentos sem os objetos, quando as propostas os utilizassem; mas também deixaria que as crianças criassem sequências de movimentos a partir das primeiras experiências propostas; proporia a repetição com possibilidade de ampliação da sequência de movimentos, entre outras.

---

<sup>56</sup> Renata Barrichelo no *Webinar Semana de Educação* de São Bernardo do Campo, de 2023, "Saberes das experiências e relatos de práticas". Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=OdWP\\_eCM4LM](https://www.youtube.com/watch?v=OdWP_eCM4LM). Acesso em: 03/04/2024.

## 6 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Iniciei a pesquisa movida por inquietações que surgiram na vivência como professora de Arte da Educação Infantil, formada em Licenciatura em Dança, que tem um olhar atento para os corpos das crianças em movimento, na escola. Nestas considerações finais, compartilho reflexões urdidadas no processo de pesquisa e em desassossegos posteriores, que me lançam para novos caminhos.

Das devolutivas que obtive durante o trabalho, uma me pareceu bastante precisa por dizer que a dissertação, inicialmente voltada às crianças, focaliza principalmente a mudança dos adultos, das professoras, ou seja, a minha. Nesse sentido, o trabalho me provocou a olhar para mim, a rever as teorias que me constituíam, a propor e aceitar propostas das crianças, a atentar para minhas incertezas e a refletir após a prática.

No Capítulo 1, me debrucei em algumas compreensões sobre a coreografia, particularmente nas elaborações de Lepecki (2011) a respeito da *coreopolícia*, que me permitiram identificar, na escola de Educação Infantil, que a funcionalidade do movimento, muitas vezes, está acima de seu caráter expressivo, brincante e exploratório. Constatei que a rotina (Barbosa, 2000) e o acompanhamento dos adultos, no dia a dia das crianças na escola, constituem camadas composicionais policialescas, que articuladas entre si criam um projeto de movimento restritivo, sobrepondo as lógicas e necessidades adultas às infantis. Por meio desse estudo, compreendi as bases adultocêntricas nas quais meu pensamento estava fundado e que os policiamentos, que por vezes fazia com as crianças, estavam localizados em uma estrutura maior presente nas concepções que a escola tem da criança, mas também no tempo e nas relações que estabelecem ali.

No Capítulo 2, abordei as diferenças entre as perspectivas de “criança” e de “infância” nas teorias tradicionais de socialização e nas teorias de reprodução interpretativa (Corsaro, 2011 *apud* Evangelista, 2019). Neste último agrupamento, que se convencionou chamar Sociologia da Infância, encontrei um aparato teórico que mudou a maneira como vejo as crianças. Isso permitiu que as propostas da pesquisa, nos encontros de arte, fossem pensadas tanto no aspecto do movimento como no da participação das crianças, que percebo serem interligados. Ainda nesse capítulo, revi a ideia de tempo e a de repetição na vivência escolar através do conceito de cotidiano (Barbosa, 2000), refleti sobre o acompanhamento adulto e apresentei as concepções

contemporâneas de coreografia de Moraes (2019) e Xavier (2023), as quais me ajudaram a formular as propostas vivenciadas com as crianças. Compreendi que o acolhimento do brincar desempenha papel fundamental na construção de uma prática pedagógica em Dança, para a Educação Infantil, e passei a entender os movimentos das crianças como criação, expressão, conhecimento, pertencimento, interação e brincadeira, isto é, como *coreô-infâncias* (Costas; Xavier, 2023).

No Capítulo 3, apresentei e descrevi os encontros com as crianças, cuja realização teve o intuito de possibilitar investigações do subeixo relações espaciais, das *temáticas da dança* (Andrade, 2016). A partir dos encontros de arte, foi possível adotar novos procedimentos para que a realização das vivências acontecesse de forma colaborativa com as crianças. Entre eles, destaco a escolha coletiva do espaço dos encontros, que majoritariamente preferiu os espaços externos da escola, e da proposta que gostariam de experimentar mais uma vez. Também foi possível observar a confluência entre brincar e dançar as relações espaciais, tanto nas brincadeiras que propus, muitas vezes modificadas pelas crianças, quanto naquelas que ocorreram em paralelo. Ainda pondero que poderia ter desenvolvido mais aspectos cênicos (Marques, 2012) caso houvesse outros encontros.

A pesquisa me deixou mais atenta às minhas atitudes com as crianças, fazendo com que buscasse e continue buscando novas formas de possibilitar a participação delas. Além disso, estou mais consciente de minhas demandas por controle e posso problematizá-las, revê-las, acolhendo os movimentos inesperados das crianças e aprofundando investigações a partir de suas demandas. É possível dizer que, para mim, esta dissertação termina com o convite de continuar os estudos e a costura entre teoria e prática.

Considero que esta dissertação contribui à comunidade acadêmica ao ampliar a pesquisa sobre Dança na Educação Infantil, a qual, segundo Andrade (2016, p. 228), “ainda é uma área de conhecimento a ser explorada, descoberta e há muito que fazer, pensar, escrever, produzir, relatar”. Além disso, contribui ao articular teorias para uma leitura das ações de restrição dos movimentos das crianças na escola, a partir da Dança, apresentando concepções e práticas que visam à construção de uma ação pedagógica, que acolhe e aprofunda os movimentos das crianças na Educação Infantil.

Aponto aqui que a pesquisa pode contribuir para percepção da Dança como importante linguagem a ser desenvolvida na Educação Infantil, tanto pela

possibilidade de ampliação e no protagonismo das crianças nas experiências corporais infantis na escola, como também na identificação de que o trabalho com essa linguagem artística pode articular todos os direitos de aprendizagem e campos de experiência definidos na BNCC (Brasil, 2018).

Por meio da pesquisa desenvolvida, identifiquei que as crianças puderam **conviver**<sup>57</sup> entre si ao brincarem com propostas sugeridas por mim, reelaborando-as e desenvolvendo outras brincadeiras entre pares. **Participaram** do desenvolvimento e da recomposição dessas propostas tanto ao **brincar** quanto ao **expressarem-se** em relação aos espaços onde gostariam de realizar os encontros e ao escolherem as relações que desejavam estabelecer (como quando decidiram com quem fariam e com quantas crianças formariam os grupos). Assim, **exploraram** os espaços externos e seus movimentos, sobretudo no que diz respeito às trajetórias e modos de deslocamento, expressando-se também por meio do corpo em movimento. Tiveram a oportunidade de se **conhecerem** ao estarem em relação aos outros, aos espaços e investigando seus movimentos. Desta forma, os cinco direitos de aprendizagem previstos na BNCC (Brasil, 2018) puderam ser garantidos no desenvolvimento de um processo pedagógico focado no desenvolvimento de conhecimentos em Dança.

O mesmo ocorre em relação aos campos de experiência, mesmo que à primeira vista o trabalho com Dança possa aparentar restringir-se ao campo de experiência 'Corpo, gestos e movimento'. Porém, ao reelaborar brincadeiras com os colegas, negociar escolhas, apreciar registros do processo e dialogar sobre ele com a turma, podemos identificar aspectos do campo 'O eu, o outro e nós'. Os 'Traços, sons, cores e formas' também estiveram presentes quando as crianças concretizaram em composição sobre papel uma maneira de sentir o mapa da escola e quando traçaram — ao mesmo tempo que percorriam — trajetórias com giz sobre o chão da escola, compondo coletivamente com cores e linhas. Nos desenhos dos mapas e sobre o mapa, as crianças elaboraram graficamente seu pensamento. Além disso, nos compartilhamentos e brincadeiras que ocorreram ao longo do processo, as crianças vivenciaram momentos de 'Escuta, fala, pensamento e imaginação'. E, mesmo que não relacionados aos fenômenos naturais e matemáticos, os 'Espaços, tempo, quantidades, relações e transformações' puderam ser experimentados nos trânsitos pela escola e nas brincadeiras em diferentes pontos dela.

---

<sup>57</sup> Para melhor fluidez na leitura, utilizo neste parágrafo o destaque em negrito para indicar os Direitos de Aprendizagens indicados na BNCC (Brasil, 2018).

Com isso, reafirmo que a Dança é uma linguagem artística importante de ser explorada desde os primeiros anos na Educação Infantil. Pois, além de, ser valorosa pelos conhecimentos dela mesma, o trabalho com essa linguagem, da perspectiva aqui apresentada, possibilita o cumprimento integrado da estrutura curricular para a Educação Infantil e conseqüentemente o desenvolvimento integral das crianças.

Espero também que a pesquisa contribua para o trabalho das professoras, que partilham o cotidiano com crianças pequenas, e para a mudança na forma como veem o inesperado nos movimentos infantis, como aconteceu comigo, por fim, que seja motivação para novas tentativas.

Que continuemos dançando!

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Fernanda de Souza. Subversões e subversivas: a infância, a criação de espaços de exceção e os projetos de dança. *In*: ALMEIDA, Fernanda de Souza (org.). **Dança-relando**: Arte, educação e infância. São Paulo: Summus, 2022.
- ALVES, Nilda; BRANDÃO, Rebeca. Repetições e diferenças em cotidianos na/da/com a educação infantil. **em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 95-104, set./dez. 2017.
- ANDRADE, Carolina Romano de. **Dança para criança**: uma proposta para o ensino de dança voltada para a educação infantil. Tese (Doutorado em Artes), - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Artes, 2016.
- ANDRADE, Carolina Romano de; GODOY, Kathya Maria Ayres de. **Dança com crianças**: Propostas, ensino e possibilidades. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.
- ANDRADE, Sérgio Pereira; SILVA, Clarice Piedade. Pistas para uma dramaturgia do movimento ou porque a representação não basta. *In*: Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança, 6, 2019, Salvador. **Anais** [...] Salvador: ANDA, 2019, p. 1402-1413.
- AULA. **Michaelis**. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. *On-line*. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/aula/>. Acesso em: 29/03/2024.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Tempo e Cotidiano: tempos para viver a infância. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 31, n. 61, p. 213-222, nov. 2013.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor & por força**: rotinas na Educação Infantil. 2000. 283p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2000.
- BARROS, Manoel de. As Lições de R. Q. *In*: **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record, 1996. p.75.
- BARRICHELO, Renata. Saberes das experiências e relatos de práticas. *Semana de Educação*. São Bernardo do Campo - Secretaria da Educação de São Bernardo do Campo. 21 set. 2023. Youtube. 1:59:09. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=OdWP\\_eCM4LM](https://www.youtube.com/watch?v=OdWP_eCM4LM). Acesso em: 03/04/2024.
- BIENAL SESC de Dança. Apresentações: Com as coisas: coreo-infâncias para tempos de reencontro. 2023, s/n. *On-line*. Disponível em: <https://bienaldedanca.sescsp.org.br/apresentacoes/com-as-coisas-coreo-infancias-para-tempos-de-reencontro/>. Acesso em: 14/04/2024.
- BRAGA GOETTEMS, Milene; PRADO, Patrícia Dias. Processos criativos em dança na educação infantil e metodologias participativas de pesquisa com crianças. **Debates em Educação**, v. 13, n. 33, p. 312–332, 2021. Disponível em:

<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12622>. Acesso em: 03/04/2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. PDF. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_sit\\_e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf). Acesso em: 03/04/2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer n. 20, 09 dez. 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf). Acesso em: 03/04/2024.

BREGUNCI, Maria das Graças de C. *Glossário Ceale*. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/zona-de-desenvolvimento-proximal>. Acesso em: 28/03/2024.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, Universidade de São Paulo. Dossiê. São Paulo, v. 24, n. 2, *on-line*, jul./dez.1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rfe/a/nprNrVWQ67Cw67MZpNShfVJ/>. Acesso em: 03/04/2024.

CAMARGO, Maria Cecília da Silva; MELLO, André da Silva; NUNES, Natália de Borba. Transvendo a rotina: espaço-tempo e cotidiano na Educação Infantil. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 27, p. 1-13, 05 jul. 2022. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/5436>. Acesso em: 03/04/2024.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sergio. A pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil. **Em Aberto**. v. 30, n. 100, p. 15-19, 2017a.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sergio. Pedagogia do cotidiano: reivindicações do currículo para a formação de professores. **Em Aberto**. v. 30, n. 100, p. 23-42, 2017b.

CASTRO, Daniele. Escrita coreográfica digital: novas perspectivas sobre o processo criativo em dança. **Revista Texto Digital**. Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 99-118, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital/article/view/1807-9288.2016v12n1p99>. Acesso em: 03/04/2024.

COREOGRAFIA. *In: Michaelis*. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2015. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=coreografia>. Acesso em: 03/04/2024.

CORSARO, William. Reprodução Interpretativa no Brincar ao Faz-De-Conta das Crianças. **Educação, Sociedade e Culturas**, n.17, p.113-134, 2002. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-5.pdf>. Acesso em: 03/04/2024.

COSTAS, Ana Maria Rodriguez; XAVIER, Uxa. Uma coreo-infância para tempos de reencontros: Entrevista concedida à Ana Maria Rodriguez Costas. **RUA** [online]. v. 29, n. 1, p. 305-322, jun. 2023. Disponível em: [https://www.labeurb.unicamp.br/rua/artigo/capa?publicacao\\_id=397](https://www.labeurb.unicamp.br/rua/artigo/capa?publicacao_id=397). Acesso em: 03/04/2024.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Uma arte de nosso tempo para crianças de hoje. *In*: CUNHA, Susana Rangel Vieira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de (orgs.). **Arte contemporânea e educação infantil**: crianças observando, descobrindo e criando. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2022. p. 55-75.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Como vai a Arte na Educação Infantil? **Revista Apotheke**. v.5, n.3, p.10-24, 2019.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MONTEIRO, Clara Medeiros Veiga Ramires. Crianças, brincar, culturas da infância e cultura lúdica: uma análise dos estudos da infância. **Saber & Educar - Educação e Trabalho Social**, v. 19, n. 1, p. 106-115, dez. 2014.

ENCONTRO. **Michaelis**. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. *On-line*. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/encontro/>. Acesso em: 29/03/2024.

EVANGELISTA, Ariadne de Souza. Sala de referencia ideal para as crianças e para as profissionais da educação. **Zero à seis**. Florianópolis, v. 22, n. 41, p. 175-203, 2020. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/340912550\\_Sala\\_de\\_referencia\\_ideal\\_para\\_as\\_crianças\\_e\\_para\\_as\\_profissionais\\_da\\_educacao/fulltext/5ea396c5a6fdccd7945170b4/Sala-de-referencia-ideal-para-as-crianças-e-para-as-profissionais-da-educacao.pdf](https://www.researchgate.net/publication/340912550_Sala_de_referencia_ideal_para_as_crianças_e_para_as_profissionais_da_educacao/fulltext/5ea396c5a6fdccd7945170b4/Sala-de-referencia-ideal-para-as-crianças-e-para-as-profissionais-da-educacao.pdf). Acesso em: 14/04/2024.

EVANGELISTA, Nislândia Santos. **Sociologia da Infância**: os conceitos de “reprodução interpretativa” e “culturas infantis” nas pesquisas em Educação entre os anos 2013 e 2017. 2019. 141p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau – FURB, Blumenau, 2019. Disponível em: [https://bu.furb.br/docs/DS/2019/365922\\_1\\_1.pdf](https://bu.furb.br/docs/DS/2019/365922_1_1.pdf). Acesso em: 03/04/2024.

EVANGELISTA, Nislândia Santos; MARCHI, Rita de Cássia. Sociologia da infância e reprodução interpretativa: um modelo redondo do desenvolvimento infantil. **Educação e Pesquisa (on-line)**, Universidade de São Paulo, São Paulo, v. 48, p. 31-54, 2022.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FOCHI, Paulo. A relação entre adultos e crianças na educação infantil - OBECI. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, RS, v. 24, p. 1-18, 2020.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. 42. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

GADELHA, Rosa Cristina Primo. **Corpografias em Dança Contemporânea**. 2010. 250 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

GADELHA, Rosa Cristina Primo. Da dança *fantasmata*: caleidoscópio do corpo. **Passagens** - Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, v. 2, p. 1-7, 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/passagens/article/view/1146/1101>. Acesso em: 03/04/2024.

GUZZO, Marina Souza Lobo. Coreopolítica: la danza presente en la ciudad. **Athenea Digital**: Revista e Pensamiento investigación ocial. v. 20 n. 2, p. 1-29, jul. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2284>. Acesso em: 03/04/2024.

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

LAGARTIXA na Janela. **Com as Coisas**: coreo-infância para tempos de reencontro. YouTube, 10 de maio de 2024 (2min36seg). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=isFcQbJ1tbU>. Acesso em: 14/04/2024.

LAGARTIXA na Janela. **TERRITÓRIOS**: crianças caminhanter na cidade de São Paulo. YouTube, 03 de out. de 2023 (43min05seg). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bytC-8rt7QQ>. Acesso em: 08/01/2024.

LEPECKI, André. Planos de composição. In: GREINER, Christine; ESPIRITO SANTO, Cristina; SOBRAL, Sonia (orgs.). **Criações e Conexões**. Cartografia: Rumos Itaú Cultural Dança. 2009-2010. São Paulo: Itaú Cultural, 2010, p. 12-20. Disponível em: [https://issuu.com/itaucultural/docs/rumos\\_danca\\_criacoeseconexoes](https://issuu.com/itaucultural/docs/rumos_danca_criacoeseconexoes). Acesso em: 03/04/2024.

LEPECKI, André. Coreopolítica e coreopolícia. **Ilha** - Revista de Antropologia, Florianópolis, v. 13, n. 1, 2, p. 041–060, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/2175-8034.2011v13n1-2p41>. Acesso em: 03/04/2024.

LUCKESI, Cipriano. Ludicidade e formação do educador. **Revista entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9168/8976>. Acesso em: 14/04/2024.

MACHADO, Marina Marcondes. A criança é performer. **Educação & Realidade**, Porto Alegre (UFRGS), v.35, n. 2, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11444/9447>. Acesso em: 14/04/2024.

MACIEL, Rochele R. Andreazza Maciel; RAMOS, Flávia Brocchetto; WILMSEN, Lilibth. Ser professor de criança: a escuta atenta das infâncias. **Revista Didática Sistêmica**, v. 23, n. 1, p. 301-313, 2021.

MALAGUZZI, Loris. As cem linguagens da criança. *In*: EDWARDS, Carolyn; FORDMAN, George; GANDINI, Lella. **As cem linguagens da criança - Abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. v.1. Porto Alegre: Penso, 2016, p. 5.

MARQUES, Isabel A. **Interações**: crianças, dança e escola. São Paulo: Blucher, 2012.

MAY, Jessica; NANOVIC, Elizabeth; NANOVIC, Robert. PMA Highlights: William Pope. L's Maybe. **Portland Museum of Art Magazine**. Portland, EUA. *on-line*. Disponível em: <https://www.portlandmuseum.org/magazine/popel>. Acesso em: 04/04/2024.

MORAES, Juliana Martins Rodrigues de. Movimento, dança e coreografia: reflexões sobre um desenvolvimento artístico. **ouvirOUver**, Uberlândia v. 15 n. 2, p. 282-292, jul./dez. 2019a.

MORAES, Juliana Martins Rodrigues de. O conceito de coreografia em transformação. **Urdimento**, Florianópolis, v. 1, n. 34, p. 362-377, mar./abr. 2019b. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101342019362/9944>. Acesso em: 04/04/2024.

NASCIMENTO, Clayton Cassiano do. **Chão com pintura de cobra**. 2024. 1 ilustração, cor, formato Jpeg. Elaborada para esta dissertação.

NASCIMENTO, Clayton Cassiano do. **Chão com pintura de labirinto**. 2024. 1 ilustração, cor, formato Jpeg. Elaborada para esta dissertação.

NASCIMENTO, Clayton Cassiano do. **Rampa com pintura de números**. 2024. 1 ilustração, cor, formato Jpeg. Elaborada para esta dissertação.

NASCIMENTO, Clayton Cassiano do. **Escada com pintura de pegadas**. 2024. 1 ilustração, cor, formato Jpeg. Elaborada para esta dissertação.

NASCIMENTO, Clayton Cassiano do. **Crianças descendo as escadas de mãos dadas**. 2024. 1 ilustração, cor, formato Jpeg. Elaborada para esta dissertação.

NASCIMENTO, Clayton Cassiano do. **Criança descendo as escadas**. 2024. 1 ilustração, cor, formato Jpeg. Elaborada para esta dissertação.

NASCIMENTO, Clayton Cassiano do. **Investigação corporal na mesa do ateliê da escola A**. 2024. 1 ilustração, preto e branco, formato Jpeg. Elaborada para esta dissertação.

NASCIMENTO, Clayton Cassiano do. **Investigação corporal no nicho do armário do ateliê da escola A**. 2024. 1 ilustração, preto e branco, formato Jpeg. Elaborada para esta dissertação.

NASCIMENTO, Clayton Cassiano do. **Investigação corporal nos carrinhos do ateliê da escola A.** 2024. 1ilustração, preto e branco, formato Jpeg. Elaborada para esta dissertação.

NASCIMENTO, Clayton Cassiano do. **Relações com os materiais da mostra cultural.** 2024. 1ilustração, preto e branco, formato Jpeg. Elaborada para esta dissertação.

NASCIMENTO, Clayton Cassiano do. **Criança desenha trajetória sobre o mapa da professora.** 2024. 1ilustração, preto e branco, formato Jpeg. Elaborada para esta dissertação.

NASCIMENTO, Clayton Cassiano do. **Crianças observam os mapas e tentam identificar os espaços.** 2024. 1ilustração, preto e branco, formato Jpeg. Elaborada para esta dissertação.

NASCIMENTO, Clayton Cassiano do. **Crianças desenham trajetos no chão da escola.** 2024. 1ilustração, preto e branco, formato Jpeg. Elaborada para esta dissertação.

NASCIMENTO, Clayton Cassiano do. **Crianças desenham trajetos no chão da escola.** 2024. 1ilustração, preto e branco, formato Jpeg. Elaborada para esta dissertação.

NASCIMENTO, Clayton Cassiano do. **Brincadeiras do controle remoto no morro.** 2024. 1ilustração, preto e branco, formato Jpeg. Elaborada para esta dissertação.

NASCIMENTO, Clayton Cassiano do. **Crianças guiando e sendo guiadas, vendadas.** 2024. 2ilustrações, cor, formato Jpeg. Elaborada para esta dissertação.

NASCIMENTO, Clayton Cassiano do. **Crianças andando e correndo pela escola.** 2024. 1ilustração, cor, formato Jpeg. Elaborada para esta dissertação.

NASCIMENTO, Clayton Cassiano do. **Crianças no percurso. Diferentes maneiras de deslocamento.** 2024. 1ilustração, cor, formato Jpeg. Elaborada para esta dissertação.

NASCIMENTO, Clayton Cassiano do. **Criança passando sem pisar nas folhas com colagens de gravetos.** 2024. 1ilustração, preto e branco, formato Jpeg. Elaborada para esta dissertação.

NASCIMENTO, Clayton Cassiano do. **Criança passa por obstáculos.** 2024. 1ilustração, preto e branco, formato Jpeg. Elaborada para esta dissertação.

NASCIMENTO, Clayton Cassiano do. **Criança procura tesouro.** 2024. 1ilustração, preto e branco, formato Jpeg. Elaborada para esta dissertação.

NASCIMENTO, Clayton Cassiano do. **Crianças brincam com os controles remotos no parque.** 2024. 1ilustração, preto e branco, formato Jpeg. Elaborada para esta dissertação.

NASCIMENTO, Clayton Cassiano do. **Crianças em roda vendo os materiais do projeto**. 2024. 1ilustração, preto e branco, formato Jpeg. Elaborada para esta dissertação.

PAIXÃO, Paulo. Coreografia: gramática da dança. **Idanca.net**, 01 jul. 2003. Disponível em: <http://idanca.net/coreografia-gramatica-da-danca/>. Acesso em: 04/04/2024.

PIORSKI, Gandhi. **Brinquedos do chão**: a natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo: Peirópolis, 2016.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. Tradução de Maria Leticia Nascimento. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/dLsbP94Nh7DJgfdxbxKxkYCs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04/04/2024.

RESENDE, Haroldo de. A infância sob o olhar da Pedagogia: traços da escolarização na modernidade. *In*: RESENDE, Haroldo de (org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p.127-140.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. Currículo da Educação Infantil: considerações a partir das experiências das crianças. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, 2018.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. **Edital de abertura de inscrições**. Concurso Público n. 005/2018, 2018. Disponível em: <https://documento.vunesp.com.br/documento/stream/NDgzMzl2>. Acesso em: 04/04/2024.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. **Educar e Cuidar**: orientações sobre cuidados, higiene e segurança no ambiente escolar, 2019. Disponível em: [https://educacao.saobernardo.sp.gov.br/images/orientacoes\\_gerais\\_2/Educar\\_e\\_Cuidar/Educar\\_e\\_Cuidar\\_2019\\_10\\_09\\_19.pdf](https://educacao.saobernardo.sp.gov.br/images/orientacoes_gerais_2/Educar_e_Cuidar/Educar_e_Cuidar_2019_10_09_19.pdf). Acesso em: 04/04/2024.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Educação. **Resolução n. 27, de 26 de agosto de 2022**. Dispõe sobre a criação do módulo de Professores II da Educação Básica dos componentes curriculares Arte, Educação Física e Inglês para as Escolas Municipais de Educação Básica. São Bernardo do Campo, SP, 2022. Disponível em: [https://educacao.saobernardo.sp.gov.br/images/editais\\_resolucoes/resolucoes/2022/Resolu%C3%A7%C3%A3o\\_SE\\_n%C2%BA\\_27-2022\\_-\\_M%C3%B3dulo\\_de\\_Professores\\_Especialistas.pdf](https://educacao.saobernardo.sp.gov.br/images/editais_resolucoes/resolucoes/2022/Resolu%C3%A7%C3%A3o_SE_n%C2%BA_27-2022_-_M%C3%B3dulo_de_Professores_Especialistas.pdf). Acesso em: 04/04/2024.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria C. Soares de (orgs.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Editora vozes, 2008. p.17-39.

STRAZZACAPPA, Márcia. **A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola.** Cad. CEDES [online]. v. 21, n. 53, p. 69-83, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jG6yTFZZPTB63fMDKbsmKKv/>. Acesso em: 04/04/2024.

VEIGA-NETO, Alfredo. Por que governar a infância? In: RESENDE, Haroldo de (Org.). **Michel Foucault: o governo da infância.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 49-56.

## APÊNDICES

### APÊNDICE: PLANEJAMENTO INICIAL PARA AS PROPOSTAS DE DANÇA

#### Encontro 1 - “TRAJETÓRIAS: mapa e problemáticas” (23/10/23)

- Encontro com as crianças na sala referência;
- Conversa sobre a proposição do dia;
- Entrega de um mapa da escola para cada criança, com tempo para a sua apreciação;
- Roda de conversa: levantamento das problemáticas do contexto atual por meio das seguintes perguntas:
  - *Como vocês usam cada espaço?* (perguntar para cada um/a);
  - *Como vocês **desejam** usar cada um deles?* (perguntar para cada um/a);
  - *Existe algum espaço da escola onde você gostaria de passar mais tempo?*
  - *Existe algum espaço da escola onde você gostaria de passar menos tempo?*
  - *Se você pudesse ir para qualquer lugar da escola agora, para onde você iria?*
- Andança e conversa pelos/com os espaços da escola;
- Registro audiovisual e análise, se houver, e quais movimentos os espaços solicitaram aos corpos.

#### Encontro 2 - “TRAJETÓRIAS: traços, mapas e andanças” (24/10/23)

- Encontro com as crianças na sala referência;
- Conversa sobre a proposição do dia;
- Entrega dos mapas da escola com folha vegetal sobreposta.
- Pergunta disparadora para as crianças traçarem uma trajetória no papel:
  - *Se você pudesse fazer qualquer caminho que quisesse, por onde passaria para sair da sala e ir até o ateliê?*
- Pedir que tracem no papel a trajetória desejada;
- Sugerir que cada um/a percorra o caminho que construiu;
- Conversa final:

- *Como foi percorrer esse caminho?*
- *Como você fez essa trajetória? Andando? Correndo? Pulando?*
- *O que você viu nessa trajetória?*
- *O que você ouviu?*
- *Você mudaria alguma coisa nessa trajetória?*
- Caso mudem algo, refazer o traçado da trajetória em outro papel vegetal sobreposto ao mapa da escola.

### **Encontro 3 - “TRAJETÓRIAS: Vem comigo?” (30/10/23)**

- Encontro com as crianças na sala referência;
- Conversa sobre a proposição do dia;
- Entrega de um mapa com o traçado de cada criança;
- Propor às crianças que, utilizando giz, desenhem “no mundo real” as linhas que traçaram na planta da escola;
- As trajetórias serão vivenciadas por cima das marcas de giz:
  - *Você faria essa trajetória com alguém?*
  - *Se sim, com quem você quer percorrer essa trajetória?*
- Cada criança convida a pessoa com quem desejaria percorrer a trajetória e a leva consigo;
- Roda de conversa final;
- Despedida.

### **Encontro 4 - “MODOS DE DESLOCAMENTO: direções e velocidade” (31/10/23)**

- Encontro com as crianças na sala referência;
- Conversa sobre a proposição do dia;
- Apresentação dos controles remotos mágicos, que possibilitam que a pessoa acelere ou ralente a velocidade, além de poder ir para trás e para frente;
- Proposição da brincadeira com o controle remoto, na qual uma criança edita o movimento de outra;
- Pretende-se que as trajetórias da brincadeira sejam as criadas pelas crianças nos encontros anteriores, mas percorridas de memória, sem consultarem o mapa;
- Roda de conversa final;
- Despedida.

**Encontro 5 - “TRAJETÓRIAS: retas, curvas e fluxo” (06/11/23)**

- Encontro com as crianças na sala referência;
- Conversa sobre a proposição do dia;
- Perguntar às crianças em qual espaço o encontro acontecerá:
  - *Se vocês pudessem escolher qualquer lugar da escola, para o nosso encontro de hoje, qual escolheriam?*
- Ida até o local escolhido pelas crianças.

**Encontro 6 - “TRAJETÓRIAS: deslocamentos em contato” (07/11/23)**

- Encontro com as crianças na sala referência;
- Conversa sobre a proposição do dia;
- Perguntar às crianças em qual espaço o encontro acontecerá:
  - *Se vocês pudessem escolher qualquer lugar da escola, para o nosso encontro hoje, qual escolheriam?*
- Ir até o local escolhido;
- Brincadeira da cola imaginária: inicialmente, passaremos a cola nas mãos das crianças para que as deem a um/a colega, ou mais, escolhido/a pelas crianças;
- Inicialmente, planejo aumentar a quantidade de pessoas, aos poucos, até o grupo inteiro estar junto;
- Soltar a corrente das mãos grudadas, para experimentar a cola imaginária em outras partes do corpo: pés com pés, costas com costas, braço com costas, ombro com cabeça etc.;
- Roda de conversa final;
- Despedida.

**Encontro 7 - “MODOS DE DESLOCAMENTO: ações corporais” (13/11/23)**

- Encontro com as crianças na sala referência;
- Contação da história do tesouro perdido. Convidar as crianças para resgatarem o tesouro. \* OBS: Essa proposta, provavelmente, ocorrerá no ateliê porque lá eu posso deixar o percurso montado antecipadamente;
- Ida ao ateliê e apresentação do circuito a ser percorrido;
- Escolha dos parâmetros para a brincadeira realizada pelas crianças;
- Utilização do percurso;

- Retirada dos materiais;
- As crianças deverão salvar o príncipe, percorrendo o percurso de forma imaginária. Nesse momento, as evidências estarão em seus movimentos;
- Roda de conversa final;
- Despedida.

#### **Encontro 8 - “ESCOLHA DAS CRIANÇAS” (14/11/23)**

- Encontro com as crianças na sala referência;
- Conversar sobre a proposição do dia: as crianças escolhem quais experimentações querem repetir e podem sugerir mudanças em relação às propostas anteriores;
- Perguntar às crianças em qual espaço o encontro acontecerá:
  - *Se vocês pudessem escolher qualquer lugar da escola, para o nosso encontro hoje, qual escolheriam?*
- Ir até o local escolhido;
- Despedida.

#### **Encontro 9 - “ESCOLHA DAS CRIANÇAS” (21/11/23)**

- Encontro com as crianças na sala referência;
- Conversar sobre a proposição do dia: as crianças escolhem quais experimentações querem repetir e podem sugerir mudanças em relação às propostas anteriores;
- Perguntar às crianças em qual espaço o encontro acontecerá:
  - *Se vocês pudessem escolher qualquer lugar da escola, para o nosso encontro hoje, qual escolheriam?*
- Ir até o local escolhido;
- Despedida.

#### **Encontro 10 - “TRAJETÓRIAS: compartilhamento parcial do processo” (27/11/23)**

- Encontro com as crianças na sala referência;
- Conversar sobre a proposição do dia: exposição de nossas experiências com os mapas na escola;
- Mostrar os materiais para as crianças: mapa com os traços, fotos impressas e vídeos se houver;

- Perguntar se as crianças concordam em expor o material. Caso desejem, perguntar como gostariam de fazer isso e em qual espaço da escola;
- Pegar os materiais necessários;
- Ir até o local escolhido;
- Compartilhar os materiais;
- Despedida.

## ANEXOS

ANEXO - Autorização e encaminhamento da Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo, para a realização da pesquisa.



MUNICÍPIO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE AÇÕES EDUCACIONAIS  
DIVISÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL

## ENCAMINHAMENTO PARA PESQUISA DE CAMPO

À EQUIPE GESTORA DA EMEB [REDACTED]

Senhor Diretor,

Estamos encaminhando a pesquisadora Júlia Matias Silva regularmente matriculada no Programa de Mestrado Profissional em Artes da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita" – UNESP/SP

Referente ao projeto de pesquisa intitulada: "Exercícios de desobediência: a dança como perspectiva em aulas de Artes na Educação Infantil.

**A pesquisadora compromete-se:**

- Não utilizar imagem fotográfica ou vídeo de alunos/espaço escolar.
- Não publicar nome/identidade dos alunos e/ou da instituição em hipótese alguma.
- Entregar cópia dos dados levantados e resultado da pesquisa em 2 (duas) vias (à Direção da Escola e a Divisão de Ensino Fundamental, Educação Infantil e de Jovens e Adultos- SE 111 - 112).

Recebido na U.E em: <u>12/10/2022</u>
Nome: [REDACTED]
Assinatura: [REDACTED]

Diretora Escolar

SE-111, 25 de outubro de 2022.

[REDACTED]  
Diretora de Divisão  
SE-11

## CIÊNCIA DA PESQUISADORA

NOME	ASSINATURA
JÚLIA MATIAS SILVA	[Handwritten Signature]

Este documento deve ser preenchido em três guias, sendo uma para a unidade, uma para a secretaria e outra para a pesquisadora.

27/10/22