

DANÇA E EDUCAÇÃO INFANTIL – PROPOSTA METODOLÓGICA PARA UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL

*DANCE AND EARLY CHILDHOOD EDUCATION
- METHODOLOGICAL PROPOSAL FOR A DE-
COLONIAL EDUCATION*

Juliana Costa Ribeiro (UFPB/ULisboa)¹

(<https://orcid.org/0000-0001-5865-7353>)

Recebido: 30/04/2023

Aprovado: 30/06/2023

Publicado: 31/12/2023

DOI: 10.5965/235809252712023e4445

Juliana Costa Ribeiro

Resumo

A Educação Infantil vem passando por transformações em seu entendimento e implementação nas últimas décadas. Abandonou-se a concepção assistencialista e mesmo a ideia de ser uma etapa anterior à escolarização para assumir-se como a primeira etapa da Educação Básica, integrando o currículo básico formal. Todavia, faz-se necessário discutir os documentos oficiais produzidos e seus referenciais teórico, majoritariamente europeus, assim como discutir possibilidade de implementações dele numa perspectiva decolonial. Assim sendo, este artigo pretende analisar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no que se refere à Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), assim como o currículo proposto para a mesma faixa etária na Europa, mais especificamente na Itália. Em seguida discutiremos uma proposta de implementação da BNCC numa perspectiva decolonial. Apesar de não estar previsto o ensino de Arte para essa etapa estimula-se que o conhecimento seja conduzido metodologicamente por meios artísticos. Assim sendo traremos a experiência do “Projeto Canguru – dançando na escola” como uma possibilidade de diálogo entre os objetivos previstos na BNCC e a sua implementação em outra base epistemológica. Um aprendizado que parta de pesquisas pessoais e corporais, com criação de resoluções autorais e, ao mesmo tempo, em interação com os demais e com o ambiente quebrando a lógica atual do processo ensino-aprendizagem instituído.

Palavras-chaves: Dança. Educação Infantil. Educação Decolonial. Metodologia. Projeto Canguru.

Abstract

Early Childhood Education has changed its approach and implementation in recent decades. The childcare concept is gone. It has also been abandoned the idea of it being a prior step to Basic Education, integrating the formal basic curriculum. However, we need to discuss the official documents and the theoretical references, mostly European, as well as to discuss the possibility of implementing them in a decolonial perspective. Therefore, this article intends to analyze the National Common Curricular Base (BNCC) with regard to Early Childhood Education and the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (RCNEI), as well as the proposed curriculum for the same age group in Europe, more specifically in Italy. Then we will discuss a proposal for the implementation of the BNCC in a decolonial perspective. Although teaching of the Arts is not anticipated in this age group, we recommend that the research be methodologically conducted by artistic means. Therefore, we will bring the experience of the “Kangaroo Project – dancing at school” as a possibility of dialogue between the objectives foreseen in the BNCC and its implementation in another epistemological basis. Learning that starts from personal and bodily research, with the creation of authorial resolutions and, at the same time, in interaction with others and the environment, breaking the current logic of the instituted teaching-learning process.

Keywords: Dance. Early Childhood Education. Decolonial education. Methodology. Kangaroo Project.

1. Juliana Ribeiro possui Licenciatura em Dança pela Faculdade Angel Vianna (2004), especialização em Estudos Contemporâneos em Dança pela Universidade Federal da Bahia (2005) e mestrado em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2009). Atualmente é professora do departamento de Artes Cênicas do CCTA na Universidade Federal da Paraíba – UFPB (Brasil) e encontra-se afastada para cursar o doutoramento em Educação Artística pela Universidade de Lisboa (Portugal). Coordena o “Projeto Canguru – dança para bebês” extensão universitária da UFPB, desde 2014.

Juliana Costa Ribeiro

Dança e Educação Infantil – proposta metodológica para uma educação decolonial.

A Educação Infantil brasileira passou por transformações importantes nas últimas três décadas. Alicerçada por novos entendimentos sobre a criança promovida pelos Estudos da Infância², ela passa a integrar a Educação Básica, em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Assim, deixa-se o caráter assistencialista das décadas anteriores e a concepção de que essa é uma etapa anterior e preparatória à escolarização, a “pré-escola”, passando a integrar o currículo básico formal. (BRASIL, 2018, p.35). Todavia, praticamente todo o referencial para a construção dos documentos oficiais são oriundos de discussões e epistemologias eurocêntricas. Pretendemos neste artigo analisar estes documentos, notadamente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010), e abrir discussões sobre possibilidades de implementação da BNCC por meio de metodologias de ensino de dança num viés decolonial na Educação Infantil.

Nos documentos oficiais há o entendimento de que a criança é um ator social (PROUT, 2010) passando a ser identificados como sujeitos históricos, criadores de cultura e com um papel ativo na sociedade (CORSARO, 2011).

Não é necessário, por exemplo, separar arbitrariamente as crianças dos adultos, como se fossem espécies diferentes de ser. Ao contrário, a tarefa é verificar como diferentes versões de criança ou adulto emergem da interação complexa, das redes e da orquestra-

2. Campo de estudo multidisciplinar, que se iniciou nos anos 80 e 90, estuda as crianças e as infâncias sob a ótica da sociologia, pedagogia, psicologia, geografia, antropologia entre outros.

Juliana Costa Ribeiro

ção de diferentes materiais naturais, discursivos, coletivos e híbridos (PROUT, 2010, p. 747).

Assim sendo, é superado o entendimento da infância como deficitário, como um período de latência para a vida adulta. Nesta visão, as crianças seriam seres incompletos e inadequados que inexoravelmente passariam por fases universais para paulatinamente ir adquirindo competências tornando-se um ser complexo. Os principais pesquisadores dessa vertente são Piaget (2005) e Gesell (1987), que foram claramente influenciados pelas descobertas a respeito da genética e a teoria da evolução. Segundo Amorim

Essa abordagem sugere períodos ou estágios que incorporam um conjunto de características organizadoras que governam o comportamento durante cada fase do desenvolvimento. Esses princípios organizadores são considerados como permeando o funcionamento comportamental a qualquer ponto no tempo enfatizando o ponto de vista orgânico. Ainda, o reconhecimento da regularidade e universalidade do curso do desenvolvimento produz a crença de que há uma inevitabilidade no progresso, estabelecido pela natureza biológica do organismo, com a progressão estrutural do desenvolvimento, inatamente predisposto. (AMORIM, 2012, p.29)

Contemporânea a essa estruturação conceitual há autores que vão em outra vertente, a histórico-cultural, propondo que o desenvolvimento se dá nas interações entre o ser e seu ambiente [Vygotsky (2008), Wallon (1995), Bakhtin (1997)]. Esta perspectiva tem servido como base para a grande parte das pesquisas na atualidade. Segundo Amorim (2012) este entendimento se dá em articulação de elementos intrinsecamente interligados, dos quais pessoas interagem de acordo com sua cultura e contextos específicos. Desse modo pessoas e ambiente transformam-se construindo-se

Juliana Costa Ribeiro

mutuamente. Esta vertente considera o bebê biologicamente aparelhado para a vida social.

O fato de incluir as interações sociais é um grande avanço, todavia é com os Estudos da infância que a criança adquire *status* de agente social. Segundo Tebet (2013), dentre as áreas de conhecimento que embasam tais estudos estão estudos históricos, feministas, antropologia, filosofia, geografia e sociologia. Na área da sociologia, destacam-se a Sociologia das Crianças de Willian Corsaro (2011), que tem como base a sociologia de Goffman, Giddens e na antropologia de Geertz; a Sociologia da Infância Estrutural de Qvortrup (1994), com referencial marxista; a Sociologia da Infância Relacional de Leena Alanen (1994), respaldada em Pierre Bourdieu e a Sociologia do discurso das crianças e da infância de James e Prout (1997) com base no pensamento pós-estrutural de Foucault, Deleuze e Guatarri. Prout (2010) propõe o estudo da trajetória de vida, composta de tempo histórico (gerações), tempo individual (biografia) e tempo institucional (carreiras, sequências e transições), todas cultural e institucionalmente demarcadas.

O importante reconhecimento da criança como ser complexo e produtor de cultura a coloca como protagonista de sua trajetória, agindo e transformando seu meio, sempre em negociação com o ambiente e pessoas que está em contato.

Para tanto, as interações são fundamentais no processo de formação humana, fato que se dá durante toda a vida e com bastante intensidade na infância. A criança, interagindo com as pessoas ao redor e com o ambiente, vai se desenvolvendo a partir de processos biológicos e sociais e transformando a sociedade ao redor.

Entende-se que as interações entre as pessoas e o ambiente são determinantes para os modos possíveis de estar-a-ser (ALMEIDA, 2018) no mundo. Nos primeiros anos de vida estas

Juliana Costa Ribeiro

interações são fundantes para a construção do entendimento de si e o mundo a sua volta. Trata-se de um processo de cocriação, em que o bebê, interagindo com as pessoas ao redor e com o ambiente, vai se construindo a partir de processos biológicos e sociais. “Portanto, se o desenvolvimento individual depende da interação social, a própria formação, o próprio mundo de significados em que se existe, é função do viver com os outros” (MATURANA; VARELA, 1955, p.50). Compreende-se, então, que toda a percepção do ser, desde seu nascimento e por toda a vida, acontece numa construção coletiva e complexa entre as pessoas e o ambiente em que estão inseridos, ou seja, sua cultura.

Assim sendo, a BNCC (2018), alicerçada nas DCNEI (2010), enfatiza a necessidade da interação e brincadeira para esta etapa.

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (BRASIL, 2018, p.37).

Trata-se de reconhecer e respeitar o modo como se dá o aprendizado e o conhecimento na infância. Na educação infantil a criança tem assegurado os direitos a aprendizagem e desenvolvimento por meio do conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2018, p.38). Sendo o espaço escolar, em geral, a primeira experiência de socialização estruturada fora do ambiente familiar, o processo pedagógico passa por educar e cuidar, sendo este último ligado intrinsecamente ao processo educativo.

Juliana Costa Ribeiro

Assim sendo, a criança na escola é protagonista de sua trajetória, observando o mundo ao seu redor, criando suas questões e soluções para os problemas, num processo de aprendizado em construção. Isso deve acontecer em diálogo com as práticas pedagógicas organizadas pelos educadores que ampliem as possibilidades de vivências dos educandos. “Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças”. (BRASIL, 2018, p. 39).

Na BNCC, a educação Infantil está organizada em cinco campos de experiência: O eu, o outro e o nós; Corpo, gesto e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. “Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural”. (BRASIL, 2018, p. 40).

Vale ressaltar que essa estruturação tem forte influência italiana, principalmente pela publicação das *Novas Orientações para a Nova Escola da Infância* publicadas em 1991 e traduzidas para o português e publicada nos “*Cadernos Cedes no 37: Grandes Políticas para os Pequenos*”, em 1995, momento em que, no Brasil, se discutia e criava os Referencias Curriculares para a Educação Infantil (RCNEI, 1999)³. No livro “*Campos de experiência da escola da infância – contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro*” (FINCO; BARBOSA; FARIA, 2015) fica clara a influência direta dos documentos italianos na estruturação brasileira. A educação para a educação infantil italiana é organizada por campos de

3. Documento elaborado pelo Ministério da Educação para auxiliar e orientar os profissionais da Educação Infantil, publicado logo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1997).

Juliana Costa Ribeiro

experiência a saber: eu e o outro; corpo e movimento; imagens, sons e cores; os discursos e as palavras; o conhecimento do mundo. Observamos aqui uma importação de conceitos e organização de currículo para a educação infantil brasileira. Não pretendemos desmerecer as discussões e méritos italianos que, contando com grandes teóricos, desde o início do século XX vem pensando a educação para crianças. Tampouco recriminar o estudo aprofundado dessas e outras discussões que aconteceram e ainda acontecem na Europa. Todavia, a importação direta de modelos criados em outras culturas, notadamente as europeias, só reforça a subserviência aos colonizadores. Os conhecimentos construídos por brasileiros, do passado e presente, na educação, tão estudados em outros países, podem perfeitamente embasar a organização e o currículo brasileiro, numa criação realmente autoral e local. Mesmo o conceito de criança, discutido no início deste artigo, traz referências europeias amplamente utilizadas em pesquisas brasileiras.

Uma vez que a BNCC (2018) já foi escrita e homologada, é preciso encontrar maneiras de implementação que tragam a brasilidade necessária para a formação das crianças. A educação infantil está organizada de modo a integrar os fazeres, saberes e experiências das crianças com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser organizados pelo professor para a produção de conhecimento. Não há uma perspectiva disciplinar, mas sim, um currículo situado, aberto ao diálogo com as culturas das crianças, interessado nos processos e percursos que geram conhecimento.

Apesar de fazer menção a várias linguagens artísticas nos seus campos de experiências, não é previsto aulas de Arte para Educação Infantil. Todavia estimula-se que o conhecimento seja conduzido metodologicamente por meios artísticos. É nesta complexidade que atua o professor de Educação Infantil. Este profissional, formado em pedagogia, é o responsável direto pelos processos de aprendizado cotidianos de sua turma.

Juliana Costa Ribeiro

Considerando a importância apontada na BNCC (2018) para a utilização das linguagens artísticas como mediadoras do aprendizado parece-nos interessante firmar uma parceria entre o professor da Educação Infantil e um professor de Arte para melhor condução das propostas. Este profissional, formado em alguma das quatro linguagens artísticas (artes visuais, dança, música ou teatro) pode contribuir para que, já nos anos iniciais, se construa uma relação entre a criação, a arte e a produção de conhecimento.

As experiências na escola mediadas pela arte abrem possibilidades de criar conhecimentos e inventar novos sentidos para a vida em sociedade. Ainda que não esteja instituída obrigatoriamente na Educação Infantil, a mediação de um professor de arte para essa etapa da educação pode inaugurar e alicerçar a relação do estudante como o aprendiz. Acredita-se numa relação de produção de conhecimento e construção de mundos, por meio da pesquisa, rompendo com a lógica de aquisição de conhecimentos determinados.

A proposta é que essa invenção seja feita em outras bases epistemológicas. Que o conhecimento possa se dar na interação com os saberes populares nos modos como eles se dão. Uma vez que a estruturação da BNCC para a Educação Infantil, que não coloca conteúdos estanques para essa faixa etária e assume a ação do professor como organizador, proponente e mediador propomos trabalhar os campos de experiência numa perspectiva artístico/cultural com viés decolonial.

Torna-se importante fortalecer uma parceria entre a escola e a sociedade local, buscando uma construção coletiva, propondo vivências e experiências que efetivamente produzam conhecimentos em diálogo a cultura, em suas manifestações artísticas locais. Pretende-se tirar a verticalidade e centralidade da condução dos processos do professor e criar um ambiente horizontalizado e colaborativo.

Juliana Costa Ribeiro

Assim como em arte uma pergunta tem muitas respostas possíveis, passaremos para uma possibilidade de construção metodológica para o ensino de arte na Educação Infantil na linguagem da dança. Esta escolha baseia-se nas vivências realizadas em diferentes creches e escolas da cidade de João Pessoa, do “Projeto Canguru dançando na escola”, coordenado pela autora, professora do Curso de Licenciatura em Dança, da Universidade Federal da Paraíba.

A abordagem do trabalho é pluriversal (RAMOSE, 2010) assumindo, assim, cada integrante da ação como fundamental e central em sua trajetória. O abandono do universalismo se justifica por termos consciência de que há diferentes formas de existir que, historicamente, o pensamento ocidental vem tentando aniquilar, legitimando apenas sua epistemologia e a tratando como a única possível. Além disso o universal traz consigo a noção de centro e periferia, hierarquizando e colocando, no caso da educação, o professor como o centro de onde emana a informação e na periferia o educando. Num trabalho pluriversal cada participante tem o seu protagonismo e as relações se dão de modo complexo, de tal forma que a cada contribuição de qualquer participante gera consequências em todos e no resultado final. “A pluriversalidade filosófica aqui defendida concebe a educação como um exercício policêntrico, perspectivista, intercultural que busca um polidiálogo considerando todas as particularidades” (NOGUEIRA, 2012, p.65).

Nesse contexto acreditamos na importância de promover encontros semanais destinados ao fortalecimento das relações entre as crianças por meio do movimento. Essa parece ser uma alternativa interessante para a criança em seu desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo e para os cuidadores e professores e seu desenvolvimento emocional na relação com a criança. “A competência afetiva é um instrumento que permite obter importantes transformações nos próprios sentimentos, pensamentos, atitudes e comportamentos, além de permitir influenciar, com

Juliana Costa Ribeiro

uma qualidade diferenciada, a relação com as outras pessoas”. (GONSALVES, 2014, p.74). A intenção é de elaborar alternativas para potencializar o desenvolvimento da criança uma vez que é na primeira infância que são estabelecidos conceitos iniciais sobre si mesmo, relação com o outro e com o ambiente.

Nossa forma de aprender está marcada pela maneira como fomos iniciados nos nossos primeiros contatos com o mundo das coisas e com o mundo das pessoas; pela maneira como fomos ensinados a olhar, a falar, a tocar e a perceber as cores e odores do mundo que nos cerca. (DOWBOR, 2008, p. 61)

Tratando-se de Educação Infantil, faz-se necessário um olhar cuidadoso e generoso da parte do professor, além de uma metodologia adequada ao modo como a criança vive seu processo de ensino-aprendizagem.

Torna-se preciso esclarecer sob que paradigma estamos tratando a dança. Pretendemos aqui conceituar esta arte a partir da perspectiva de se tratar de uma linguagem, portanto comunicativa e produtora de conhecimento. A tentativa é de ultrapassar as discussões sobre dança que a caracteriza apenas pela sua organização de movimentos (passos, estados corporais, estilos de dança), suas características culturais (erudita, popular, de massa, tradicional), locais onde são produzidas (palco, rua, igreja, escola) ou finalidades (educacional, terapêutica, artística *strito sensu*). A dança que trabalhamos é fluxo de metáforas do corpo em movimento.

Para compreendermos tal conceito vamos primeiramente aprofundar o significado de metáfora. Em seu sentido aristotélico, a metáfora é uma figura de linguagem, ou melhor, uma figura de palavra: uma substituição de uma palavra por outra que confere uma comparação implícita, um sentido figurado, que pode ser utilizado como recurso expressivo no texto. Trata-se

Juliana Costa Ribeiro

de um jogo de palavras em que uma se aproxima de outra criando algo de novo, conferindo novos sentidos. O poeta brasileiro João Doederlein (2017, p. 35), em *O Livro dos Resignificados* diz “sol (s.m.) é quando a lua abre o olho” trazendo uma aproximação entre o sol e a lua, dia e noite, dormir e acordar que se apresentam a partir da metáfora lua abrindo o olho. Nesse sentido metáfora está totalmente vinculada a linguagem falada ou escrita e sua finalidade é abrilhantar conversas ou textos com seus deslocamentos de sentidos e o prazer da descoberta que ela traz.

Todavia, os linguistas Lakoff e Johnson (2002), na década de 80, propuseram que as metáforas fazem parte do cotidiano da vida humana, extrapolando a retórica, elas estão infiltradas nos modos de pensar e agir. Para esses autores “o sistema conceptual ordinário, em termos do qual não só pensamos, mas também agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza” (LAKOFF; JONHSON, 2002, p. 45).

Assim sendo, a metáfora está no modo de perceber o mundo e isso fica evidente na linguagem falada, “já que a comunicação é baseada no mesmo sistema conceptual que usamos para pensar e agir” (LAKOFF; JONHSON, 2002, p. 46). As metáforas deixam de ser um recurso apenas do discurso e passa a participar dos processos de entendimento, conhecimento e criação de mundo. Ao dar significado a algo, ou seja, traduzi-lo em palavras, passa anteriormente por um amplo processo metafórico. Este vai se estabelecendo na relação com o ambiente e, portanto, com todo o arcabouço cultural. Antes mesmo do estabelecimento da linguagem falada tais processos estão presentes e se articulando corporalmente com as experiências, resultando em aprendizados. Por exemplo, a vivência da amamentação vai estabelecendo a relação entre afeto, calor e sobrevivência que vai se desdobrando ao longo da vida fazendo novas conexões como uma pessoa fria e seca ou uma recepção calorosa.

Juliana Costa Ribeiro

A significação compreende os esquemas da experiência corporal e das estruturas pré-concebidas da nossa sensibilidade, nosso modo de percepção, nossa maneira de orientar e de interagir com outros objetos, eventos ou pessoas. Estes esquemas, sempre corporalmente inscritos, não pertencem unicamente àqueles que têm a experiência. Nossa comunidade nos ajuda a determinar a natureza de nossa compreensão sempre coerente com a do mundo ao nosso redor. (GREINER, 2005, p.43)

O que estamos propondo até aqui é que as linguagens acontecem como uma organização do fluxo de metáforas que ocorrem no sistema conceitual que geram os conceitos e moldam a forma como existimos e interagimos. A linguagem verbal é notadamente a mais reconhecida em sua forma de comunicação por meio da fala e da escrita. Todavia, as linguagens não-verbais estão a todo momento trazendo informações relevantes, que influenciam no modo de agir e interagir. Basta lembrar de como o vestuário, o modo como alguém olha para outro ou o volume da voz para perceber que estamos a todo momento comunicando e traduzindo as linguagens não-verbais que nos rodeiam. Mais ainda, o fluxo de metáforas se dá no corpo e apenas parte dele é organizado em pensamento. Muito do processo está em sensações, ações intuitivas que se desenrolam por percepções corporais não traduzidas em palavras.

A propósito, uma pessoa dançando é a materialização de um fluxo de metáforas. Sua significação não necessariamente passa pela/para a racionalidade. Ela acontece como modo de auto-organização e comunicação daquele que dança, trabalhando conceitos muitas vezes não traduzíveis em pensamentos ou palavras. Ao mover-se o dançarino conecta sentidos ao movimento, as metáforas, muitas vezes de modo não racionalizado, movendo entendimentos e comunicando conhecimentos na linguagem da dança.

Juliana Costa Ribeiro

Assim sendo, espera-se que, nas aulas de dança para a Educação infantil, a condução do professor ocorra de tal modo que seja possível à criança não apenas executar movimentos com destreza, mas sim que ela conecte sentidos próprios a sua movimentação.

Nesta proposta metodológica do Projeto Canguru para aula de dança na Educação Infantil, a elaboração das aulas de dança acontece numa combinação entre a cultura local, o tema gerador da escola, o universo infantil e a população atendida. Este é um momento crucial, pois a estruturação deve privilegiar a cultura local, desde a escolha do tema do curso, quanto as escolhas dos temas das aulas, os materiais utilizados, as metáforas empregadas e os convidados para as fruições.

As aulas acontecem em quatro momentos: a chegada; o desenvolvimento da temática; fruição e ciranda. A aula inicia com a chegada das crianças num ambiente amplo e limpo. Todos devem tirar os calçados para fazer a aula de dança. Utiliza-se o verbo fazer aula e não assistir aula, pois em dança, a aula se dá na execução ativa de movimentos, não há passividade e sim, atividade e protagonismo.

Para iniciar é feita uma roda, com todos sentados no chão, para o “bom dia”, momento em que todos cantam uma música que inclui o nome das crianças participantes. A roda sentada é utilizada com o intuito de minimizar qualquer relação de poder, trazendo visual e corporalmente a horizontalidade das relações. O fato do adulto ser mais alto, obrigando a criança a olhar para cima para se comunicar já estabelece uma hierarquia. Em círculo todos têm as oportunidades iguais de visualizar qualquer pessoa que o interesse e, estando todos sentados, as diferenças de tamanho são minimizadas.

A seguir anuncia-se o tema da aula e, a partir dele, as propostas de criação de movimento e experimentação de

Juliana Costa Ribeiro

materiais acontecem. Aqui são propostas temáticas da cultura local, explorando o universo infantil em parceria com suas vivências em comunidade. Assim sendo, faz-se necessário um levantamento prévio da cultura local, feito pelo professor com a ajuda da comunidade escolar, notadamente dos familiares das crianças. A partir deste conhecimento as reuniões de planejamento devem privilegiar os saberes locais, dando vez e voz aos conhecimentos e valores culturais da região.

Esse tema servirá de fio condutor da aula, dando nexos as propostas que seguirão, numa espécie de narrativa. O desenvolvimento do tema pode ou não se dar contando uma história linear. Há aulas que a história acontece e em outras apenas imagens em torno do tema vão costurando a aula. Por exemplo, o tema da aula pode ser a Comunidade Indígena Potiguará. Pode-se desenvolver uma história de que as crianças são potiguaras, acordam na aldeia passam por uma ponte de cordas, pulam pedras, tomam banho no rio (história linear) ou pode-se ser a grande oca, fazendo com o corpo coletivamente a oca, ser a floresta, ser a caça (imagens em torno do tema). Ambas são possibilidades válidas e servem como mote para a criação de movimentos dos alunos. As situações vão sendo colocadas ao longo da aula e as soluções corporais são criadas pelos participantes. Ou seja, o professor vai conduzindo a aula sem demonstrar corporalmente como resolver as imagens ou situações propostas, cabe a cada aluno inventar, a seu modo, a corporalidade para cada situação. Assim, as instruções vão criando metáforas que são elaboradas em movimento.

Da mesma forma, utiliza-se materiais não-estruturados para interação e criação de movimento. Objetos simples vão ganhando novos sentidos, como um algodão que vira nuvem, um galho serve de chifre, uma corda se transforma em colar, em cobra, em ponte... O deslocamento de sentido dos objetos facilita a criação de novas formas de manipulação e interação. As propostas e os materiais utilizados são sempre

Juliana Costa Ribeiro

conectados ao tema criando uma linha dramatúrgica na aula de dança.

O momento seguinte é o da fruição. É convidada uma pessoa para fazer uma pequena apresentação para as crianças assistirem e interagirem, se for do interesse delas. Neste momento a parceria com a comunidade se concretiza presencialmente. Deve-se priorizar fruições realizadas por pessoas da comunidade e, preferencialmente, que a apresentação tenha relação direta com o tema. Neste momento há um fortalecimento das relações entre escola e comunidade, formação de plateia, aprofundamento de vínculos entre participantes e a arte. Este momento pode se dar no formato de apresentação para o grupo de alunos ou de modo mais interativo, colocando todos para dançar. Isso vai depender da natureza da dança a ser apresentada e dos dançarinos daquele dia. De todo modo é recomendado não repreender caso algum aluno queira se levantar e interagir no momento da fruição. A experiência com essa faixa etária nos mostrou momentos de troca de conhecimento importantes entre crianças e adultos dançarinos.

Por fim fazemos uma Ciranda, dança popular local, momento de confraternização, vivência da cultura e finalização do encontro. Neste momento todos os participantes se posicionam novamente em roda, agora de pé, uma vez que as relações horizontais já foram fortalecidas, assim como a confiança e cumplicidade que se estabelece nos atos de criação e compartilhamento que ocorreram durante toda a aula.

As aulas de arte podem ser um caminho para a desestruturação da verticalidade do conhecimento na escola. A possibilidade de criar e explorar propostas com o uso da criatividade, do movimento, do corpo pode deslocar a forma de conhecer já constituído para a investigação e pesquisa. Um aprendizado que parte de pesquisas pessoais e corporais, com criação de resoluções autorais e, ao mesmo tempo, em

Juliana Costa Ribeiro

interação com os demais e com o ambiente quebra a lógica atual do processo ensino-aprendizagem instituído. Fazer uma parceria entre a comunidade escolar e a comunidade local, abrindo espaços reais de troca, em que todos os envolvidos estão nos seus processos de ensino-aprendizagem, criando e aprendendo consigo e com os outros, se apresenta como um caminho metodológico para uma educação decolonial.

Dança e Educação Infantil – proposta metodológica para uma educação decolonial.

Juliana Costa Ribeiro

REFERÊNCIAS

ALANEN, L. Gender and Generation – feminism and the child question. In: **Childhood matters** – social theory, practice and politics. Avebury: European Center of Viena, 1994, pp. 27-42.

ALMEIDA, T. Currículos e agenciamentos do devir: trânsitos ao redor de Deleuze na delimitação da infância a partir de Emílio de Rousseau. **Fractal Revista de Psicologia**, 30, 3, p. 302-309, 2018

AMORIM, K. S. **Linguagem, comunicação e significação em bebês**. Tese (Livre docência) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – USP, 2013.

BAKHTIN, M. **A estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Pontes, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DOEDERLEIN, J. **O livro dos ressignificados**. São Paulo: Paralela, 2017.

DOWBOR, F. **Quem educa marca o corpo do outro**. São Paulo: Cortez, 2008.

FINCO; BARBOSA; FARIA (orgs). **Campos de experiência da escola da infância** – contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Edição

Dança e Educação Infantil – proposta metodológica para uma educação decolonial.

Juliana Costa Ribeiro

Leitura Crítica, 2015.

GONSALVES, E. **Educação e a Curva Pedagógica**. Campinas, SP: Alínea, 2014.

GREINER, C. **O corpo** – pistas para estudos indisciplinados. São Paulo: Anablume, 2005.

JAMES, A.; PROUT, A. **Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood**. London and New York: RoutledgeFalmer, 1997.

MARQUES, I; BRAZIL, F. **Arte em questões**. São Paulo: Cortez, 2014.

MATURANA, H.; Varela, F. **A Árvore do Conhecimento** – as bases biológicas do entendimento humano. Campinas: Workshopsy, 1995.

NOGUEIRA, R. **Denegrindo a filosofia**: o pensamento como coreografia de conceitos afroperspectivista. Rio de Janeiro: Griot revista de filosofia, 2012.

PIAGET, J. **A Linguagem e o Pensamento da Criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PROUT, A. **Reconsiderando a nova Sociologia da Infância**. Cadernos de Pesquisa, v.40, n.141, p.729-750, São Paulo, set./dez. 2010.

QVORTRUP, J. et all. (orgs.). **Childhood matters** – social theory, practice and politics. Avebury: European Center of Viena, 1994.

RAMOSE, M. **A importância vital do “nós”**. Revista do Instituto Humanitas Unisinos, v. 352, ano 10, p. 3-9, 2010.

Dança e Educação Infantil – proposta metodológica para uma educação decolonial.

Juliana Costa Ribeiro

TEBET, G. Istonão é uma criança! – teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da Sociologia da Infância de língua inglesa. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. Tese (Doutorado em Educação). São Carlos, 2013.

VYGOTSKY, L. Pensamento e Linguagem. Lisboa: Relógio D'água, 2008.

WALLON, H. As origens do caráter da criança. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.