

Estágio e Formação Docente em Dança na Educação Infantil

Internship and Teacher Training in Dance in Early Childhood Education

Fernanda de Souza Almeida

Universidade Federal de Goiás – UFG, Goiânia/GO, Brasil
E-mail: fefalmeida@gmail.com

Patrícia Dias Prado

Universidade de São Paulo – USP, São Paulo/SP, Brasil
E-mail: patprado@usp.br

Resumo

A partir da experiência docente no curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Goiás (UFG, GO, Goiânia), na disciplina de Estágio supervisionado em Dança em Centros Municipais de Educação Infantil, esse artigo busca refletir sobre saberes relevantes para a formação de professoras/es nesta linguagem artística, de modo a contemplar as especificidades dessa etapa da Educação Básica. Por meio de pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, através da análise dos diários de campo das/os estagiárias/os, notou-se que a tentativa de se avizinhar das distintas lógicas e expressividades das crianças pequenas, acessar suas brincadeiras e construções lúdicas, observar e escutar seus gestos e movimentos, tornou-se o centro do processo criativo e formativo das estudantes na elaboração de propostas dançantes que necessitavam envolver tempos, espaços e materialidades diversificadas. Com tal pesquisa pode-se, portanto, romper com uma concepção inacabada de infância e contribuir com a ampliação de estudos na área, fomentando reflexões e experimentações acerca da formação inicial docente em Dança com crianças.

Abstract

Based on teaching experience in the Undergraduate Dance course at a Goiás Federal University (UFG, GO, Goiânia), in the discipline of supervised dance internship at Municipal Centers for Early Childhood Education, this article seeks to reflect on relevant knowledge for the training of teachers in this artistic language, so as to contemplate the specificities of this stage of Basic Education. By means of qualitative research, of the case study type, through the analysis of the trainees' field diaries, it was noticed that the attempt to get closer to the different logics and expressiveness of young children, to access their games and playful constructions, to observe and listen to their gestures and movements, became the center of the students' creative and formative process in the elaboration of dance proposals that needed to involve diversified times, spaces and materialities. With such an research it is possible, therefore, to break with an unfinished conception of childhood and contribute to the expansion of studies in the area, fostering reflections and experiments about initial teacher training in dance with children.

Palavras-chave

Formação docente. Dança. Educação Infantil. Estágio Supervisionado. Crianças.

Keywords

Teacher Training. Dance. Early Childhood Education. Supervised Internship. Children.

O Estágio Curricular Obrigatório e a formação docente: aproximações

O estágio integra todo projeto pedagógico de um curso de graduação como um ato formativo que visa oferecer experiências práticas e concretas, próprias da atividade profissional, além de favorecer a contextualização curricular (BRASIL, 2008). Como disciplina, tem em sua essência ser prático-conceitual, objetivando a aproximação das/os estudantes ao mundo do trabalho, concomitante ao aperfeiçoamento técnico, cultural, científico e pedagógico de sua formação acadêmica (UFG, 2017).

Em relação a licenciatura, o estágio torna-se um eixo fundamental da formação inicial docente, uma vez que é:

[...] um campo de conhecimento que envolve estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções para o ensinar e o aprender, que compreende a importância da reflexão sobre as práticas pedagógicas, sobre o trabalho docente e sobre as práticas institucionais, em contextos sociais, históricos e culturais que as determinam (PIMENTA, 2019, p. 19).

Bernardy e Paz (2012) discorrem que, majoritariamente, as/os estudantes sentem dificuldades de desenvolver teoria e prática juntas. Desse modo, a experiência do estágio é uma forma de vivenciar e transpor os aprendizados do curso para um cenário concreto, participando de situações singulares, instáveis e conflituosas tão peculiares da docência, que ressignificam e modificam as ações pedagógicas constantemente.

Ademais, todo o Estágio deve ser planejado, orientado, supervisionado, acompanhado e avaliado pelas/os docentes da instituição formadora, em conjunto por professoras/es das instituições-campos. Sobre tal aspecto, Bernardy e Paz (2012), destacam que a supervisão se faz necessária para que haja uma qualificação profissional comprometida e reflexiva, buscando um compartilhamento de experiências quanto às dúvidas, angústias, frustrações e estratégias.

Nesse sentido, o curso de Dança da Universidade em questão investe em um acompanhamento atento e quase individual, uma vez que as professoras responsáveis pelas disciplinas de Estágio vão à campo **com** as/os estudantes para orientação in loco. Assim, logo após cada atuação, sugerem aperfeiçoamentos e propõem ideias na prática educativa. Tudo por meio de reflexões em grupo.

Neste contexto, na experiência docente na Licenciatura em Dança, ministrando o Estágio supervisionado, orientou-se entre os anos de 2017 e 2018 o planejamento, a regência e a avaliação de três diferentes ações em dois Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs). A partir de tais experiências, iniciou-se uma reflexão a respeito da formação das/os licenciadas/os em Dança que contemplasse as especificidades dessa etapa da Educação Básica¹.

Desse modo, esse escrito busca apontar alguns saberes relevantes que podem permear a formação docente em Dança para abordar, de modo mais consistente, esta linguagem artística na Educação Infantil.

Em uma busca virtual, nas plataformas do Google Acadêmico e nos sites dos anais do CONFAEB – Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil; da ABRACE, Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas; a ANDA, Associação Nacional de Pesquisadores em Dança; do ENGRUPEdança, Encontro Nacional de Pesquisadores em Dança; da ANPEd, Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação; dos Seminários de Dança do Festival de Dança de Joinville (SC) e do Seminário Nacional de Arte e Educação (Montenegro/RS), realizada no ano de 2019, por produções acadêmicas brasileiras utilizando os descriptores: Estágio Curricular em Dança e Estágio e Formação de professores em Dança, nos deparamos com algumas referências que tangenciam a licenciatura e dialogam diretamente com o tema desse texto, entre elas: Bittencourt (2015), Paiva e Figueiredo (2016) e Pronato (2012).

A partir dessa busca, notou-se um número incipiente de produções acadêmicas sobre o assunto em função da demanda por formação inicial docente prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais (CNE/CP n. 2) (BRASIL, 2015). Assim, esse artigo pretende contribuir com a ampliação de estudos na área, fomentando reflexões e experimentações acerca da formação docente em Dança para abordar esta linguagem artística com as crianças.

Para a realização da pesquisa partiu-se de uma abordagem qualitativa com caráter de estudo de caso (YIN, 2001), a partir de um contexto específico e real de trabalho. Para tal, o texto situa os caminhos da terceira etapa do Estágio supervisionado, os processos de aproximação com as escolas-campo, a identificação dos temas para a elaboração dos

¹ Parte desta pesquisa compõe a tese de doutorado, em andamento.

planos de ação, aspectos da regência sob supervisão da docente e os momentos de reflexões coletivas e individuais (registradas nos diários de campo).

Os registros individuais estão inseridos nos portfólios², que compõem parte da avaliação contínua da disciplina de estágio, de acordo com a legislação da Universidade e do PPC da Dança, devendo as/os estudantes relatarem suas percepções, experiências, reflexões e aprendizados promovidos ao longo do semestre, em diálogo com os textos debatidos em sala de aula.

Esses registros são fundamentais em todo percurso formativo, tanto inicial como continuado, uma vez que trazem à tona subjetividades, inquietações e satisfações do/a escritor/a. Sobre isso, Alves (2003) alega que o registro e seu acesso subsequente, provoca uma revisitação das experiências e eventos vividos, bem como cria memórias e favorece interpretações e reflexões que valorizam o saber da prática.

Em termos de metodologia de pesquisa, os diários de campo são procedimentos privilegiados ao revelar os sentidos que as pessoas atribuem aos fatos, como as situações são percebidas por quem está **dentro**, possibilitando destacar as sutilezas e complexidades das vivências cotidianas. Assim, os diários de campo das/os estudantes³ foram meios usados para colocar as falas das/os participantes em evidência, gerando com isso, uma possibilidade para o estudo das informações.

O Estágio Curricular e a licenciatura em Dança: contextualizações

O estágio do curso de Dança da Universidade Federal de Goiás (UFG, GO, Goiânia) se organiza em 4 etapas, uma a cada semestre, a partir do quinto período da graduação. Na primeira etapa é oferecido às/-aos estudantes uma aproximação à

² O portfólio é uma coletânea de trabalhos que favorece a reflexão de um período de aprendizagem ou uma fase profissional. Sua confecção no âmbito educacional oportuniza notar progressos, peculiaridades, compreender a realidade e possibilitar mudanças necessárias (ALVES, 2003). Tal material, vinculado à disciplina de estágio de Dança, traz em sua estrutura a contextualização da escola-campo, os planos de aulas, diários de campo, registros fotográficos e apontamentos sobre seus amadurecimentos ao longo do período.

³ Os nomes das/os estudantes não serão revelados para preservar suas identidades, sendo nomeados como: estudante 1, estudante 2, estudante 3, estudante 4, estudante 5, estudante 6 e estudante 7.

organização educativa por meio de visitas à Secretaria de Educação; observação do cotidiano educativo; entrevistas com a gestão; acesso à documentos como o Plano Político Pedagógico (PPP) e os planejamentos; investigação do currículo e da inserção ou ausência da dança como área do conhecimento.

No Estágio II as/os discentes permanecem no mesmo local de realização do Estágio I e, a partir da problematização das situações vivenciadas, conjugadas com a identificação das necessidades da instituição, elaboram um plano para as regências.

Antes da ida a campo, as/os estudantes são auxiliadas/os acerca de como poderiam inserir-se no cotidiano da instituição, estudam referenciais teóricos e debatem a respeito de como sensibilizar o olhar para o contexto. Além do mais, são abordados textos com foco numa ação docente reflexiva que se constrói na prática, a partir de um movimento de ação, reflexão e volta a ação de maneira diferenciada (SCHÖN, 1992). A esse respeito, destacamos o planejamento coletivo, a conversa pós-ação e o registro reflexivo em diário de campo como potentes instrumentos para a construção de saberes sobre o ofício docente.

Se os Estágios I e II acontecem em uma mesma escola-campo, o III, no 7º período, propõem não só a mudança de local, como de grupo etário a ser vivenciado, abrangendo a Educação Infantil.

Para uma atuação mais consistente no campo, são realizadas duas imersões para conhecimento das particularidades das instituições. Frisamos que por respeitar as crianças como seres de direitos e como protagonistas de suas próprias vidas, pedimos o assentimento delas para realizar anotações, fotografar e filmar, assim como usar tais materiais nas produções acadêmicas. Ademais, houve a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP/UFG) para o desenvolvimento desse estudo, assim como o consentimento das/os responsáveis e das instituições, por meio da assinatura de termos legais.

Em um primeiro momento caminhamos pelo CMEI identificando seus espaços e materiais. Olhamos para as crianças, sentimos o clima do ambiente e conversamos com as professoras, auxiliares e gestoras na tentativa de aproximarmo-nos da organização, tão peculiar, desses espaços dedicados as infâncias. Também buscamos nos inteirar dos projetos que estão sendo desenvolvidos com cada turma.

Na semana seguinte a 2ª visita, retornamos à Universidade para rever os textos discutidos, conversamos acerca das características dos locais, problematizamos as vivências, elencamos o eixo inspi-

rador do projeto e sistematizamos um plano de ação com os possíveis temas a serem abordados.

O Estágio Curricular e as intervenções no campo: tensões e desafios

No ano de 2017, três estudantes atuaram em um CMEI com nove visitas à campo, uma vez por semana, entre os meses de abril a junho, no período matutino. A coordenadora da instituição sugeriu que o Estágio fosse desenvolvido com duas turmas, uma com crianças de 4 e outra de 5 anos.

A partir da percepção dos interesses infantis e das necessidades do ambiente, somado aos projetos pedagógicos que já estavam em andamento, buscamos um alinhamento com os elementos da dança. O Projeto Pedagógico de uma das turmas

[...] chamava Conhecendo Castelos, no qual se trabalhava o cavalheirismo e a gentileza com enfoque nas palavras mágicas obrigada, por favor, com licença, necessárias para o bom convívio. A professora utilizava da figura do príncipe e da princesa para reforçar o bom comportamento e o sapo para exemplificar comportamentos indesejáveis, perguntando para as crianças o que elas prefeririam ser. As crianças respondiam que queriam ser princesas e príncipes. Tal atitude nos pareceu um reforçador de estereótipos e que carregam discursos preconceituosos e limitadores que as crianças aprendem mesmo quando o intuito era apenas ensinar-lhes a cordialidade (Estudante 1, Diário de Campo, 05/04/2017).

A esse respeito, em conversas pós-observações, comentamos com as estudantes sobre práticas educativas hegemônicas que ainda perpetuam modelos dominantes acerca dos modos de viver (SALGADO; FERREIRA, 2019). No âmbito da Educação Infantil tal discussão parece ter uma força maior, dado que a maioria dos locais dedicados a essa gente é inundado por *Hello Kits* e *Cinderelas*. Nesse sentido, instigamos as estagiárias a propor um projeto que destacasse as crianças e suas singularidades, valorizando formas outras de ser.

Já o projeto pedagógico da segunda turma envolvia:

[...] o corpo e o que o compõem, e a professora iniciou o projeto apresentando os nomes dos membros, seguido dos órgãos e suas funções, pretendendo falar, também, onde se localizam as articulações

e os ossos. Percebemos que as crianças conseguiram guardar as informações, mas não conseguiram fazer uma relação direta com o próprio corpo (Estudante 2, Diário de Campo, 05/04/2017).

Desse modo, o primeiro desafio foi conceber um projeto de dança que estivesse alinhado aos dois em andamento, conjugado com a instigação sobre as diferenças. Dessa costura surgiu o “Corpo e identidade na dança”.

Tal tema partiu da compreensão de que cordialidade e respeito envolvem o cuidado de si e da outra pessoa, o que conecta com um conhecimento sensível do corpo. A intenção era expandir as possibilidades de movimento na investigação do espaço, do tempo, das direções e níveis para favorecer a interação, a autonomia (ALMEIDA, 2016) e o acolhimento à diversidade. Ainda foram trabalhados aspectos como deficiência, gênero, faixa geracional, etnias e tantas outras belezas encontradas nas diferenças.

Já em 2018, supervisionei se deu com quatro estudantes, atuando em outro CMEI onde realizamos oito intervenções propositivas, também uma por semana, de abril a junho, no período matutino, sendo que uma das duplas de estudantes atuou com dois grupos de crianças – um com 2 anos de idade e, na sequência, com as de 4 anos – e a outra dupla, estagiou com mais dois grupos de crianças, um com 4 anos de idade e outro com 5 anos.

Com a primeira dupla surgiu o projeto “Corpo, Brincadeira e Dança”, despertado pelo seguinte momento:

Primeiro, as crianças brincaram de amarelinha. Foi possível, nesse momento, notar a ausência de um controle motor mais refinado em algumas crianças que não conseguiram pular sozinhas ou que pulavam com dois pés ao mesmo tempo, revelando a necessidade de um trabalho com os apoios e transferências de peso. Depois, realizaram uma atividade em duplas, na qual deveriam desenhar o contorno do corpo do colega no chão. [...] Com isso, tivemos a ideia de trabalhar alguns conceitos sobre o corpo (peso, contrapeso, equilíbrio, conhecimento da estrutura e alinhamento corporal, ossos e articulações, vivência do corpo e suas partes) (Estudante 4, Diário de Campo, 04/04/2018).

A segunda dupla de estudantes descreveu

que:

[...] o tema dos encontros com as crianças tem sido o cerrado num recorte mais específico, das abelhas. Logo, me surgiu a ideia de desenvolver a dança trabalhando a partir de animais como abelhas, tamanduá, lobo guará, entre outros, pensando na maneira como esses bichos se movem (as ações corporais com diferentes apoios, níveis, peso) e assim trazer imagens, vídeos e buscar formas de proporcionar essa experimentação corporal nas crianças (Estudante 7, Diário de Campo, 04/04/2018).

Já o Projeto Pedagógico institucional que estava em andamento no grupo de crianças com 5 anos de idade consistia na relação delas com o seu corpo, com um enfoque no equilíbrio, percepção, atenção e conhecimento corporal, motivados por brincadeiras como pular corda, amarelinha, jogar bola e andar de bicicleta. Todavia, o que mais chamou a atenção das/os estudantes foi:

[...] a clara divisão de gênero, na qual as próprias crianças estabelecem em suas fala, modos de agir e dinâmicas do ambiente. Meninas brincam com isso porque é coisa de menina e meninos brincam com aquilo porque é coisa de menino. Uma ação que parece continuar se perpetuando. Meninas e meninos são lembrados diariamente o quanto diferentes são. Meninos são fortes e brutos e meninas não; meninos jogam bola e andam de bicicleta, meninas não. Isso vai se engessando num molde em que se torna verdade, pois as meninas, ali, realmente não sabiam andar de bicicleta (Estudante 7, Diário de Campo, 04/04/2018).

Sob tal aspecto, Salgado e Ferreira (2019) apontam como padrões de masculinidade e feminilidade, considerados socialmente mais apropriados para cada gênero, insistem em emoldurar os corpos, principalmente, ao longo da Educação Infantil, que obedece a uma imagem recapitulada da “evolução” da sociedade. Os autores destacam a necessidade de reinvenções de vivências que sucumbam aos estereótipos sociais, também reforçados pelas instituições educativas, assim como os padrões comportamentais e estéticos do príncipe e da princesa denunciados anteriormente. Sobre isso, uma das estudantes refletiu que:

[...] nessas situações percebemos o quanto

a escola ocupa um papel importante no sentido de esclarecer que tais comportamentos são preconceituosos e não devem ser repetidos, mesmo que eles já estejam enraizados no convívio, na família e na sociedade onde a criança está inserida (Estudante 5, Diário de Campo, 16/05/2018).

Com isso, partindo das observações dos dois grupos de crianças, foi elaborado o projeto “Eu, o Cerrado e o Mundo”, o qual abarcou os elementos da Dança em comunhão ao que as professoras do CMEI estavam desenvolvendo, visando à oferta de vivências próxima ao contexto das crianças: o Cerrado. Ademais, por meio de experiências estéticas diferentes provenientes de variados campos artísticos, tentou-se diluir a evidente separação de gênero descrita.

Isto posto, iniciamos o período de regências. Um momento permeado por descobertas, crises, frustrações, alegrias e questionamentos que, segundo Paiva e Figueiredo (2016):

[...] coloca toda a estrutura do Estágio a prova, haja vista que a organização da instituição campo e as macroestruturas que a gerenciam, assim como da instituição universitária, se constroem em meio a um campo de tensões. Uma gama de questões delicadas, por vezes paradoxais, vai se estabelecendo nos entremeios das relações que compõem o Estágio. No bojo destas estão as/os agentes principais, estagiárias(os), professoras supervisoras, professoras orientadoras e coordenação de Estágio, tensionando-se e acolhendo mutuamente as proposições lançadas e (re)construindo essas relações (PAIVA; FIGUEIREDO, 2016, p. 990).

Uma dessas tensões envolve a constante mudança de cronograma, comum ao ambiente educativo, mas que as/os estudantes, por não conhecerem a dinâmica desses espaços, possuem dificuldades de aceitação. Greves, datas comemorativas, projetos externos, presença de gestoras/es municipais, reuniões com as/os responsáveis, formações em serviço, preenchem o cotidiano institucional, o que gera reorganizações constantes na estrutura dos estágios.

Esse é um aspecto interessante para acalorar as discussões das disciplinas de um modo geral, pois as/os estudantes começam a vislumbrar a necessidade de um posicionamento mais flexível fren-

te ao campo profissional.

Outro fator relevante que se dispõe a evidenciar o debate em torno da Arte e Educação em um curso de Dança, é a transposição didática⁴ (CHEVALLARD, 1991). Tal questão provém da dificuldade em se apropriar dos saberes propostos pela Universidade e os transformar para a realidade concreta, em função das peculiaridades de cada ambiente, sem apagar a chama da inovação, da novidade e do frescor que as/os estudantes carregam.

Com isso, germina por parte das/os estudantes uma resistência em alinhavar os projetos de estágios aos das instituições-campo, uma vez que, em muitos casos elas/es não conseguem reconhecer os elementos da dança no cotidiano educativo. Isso ocorre pelo exposto acima, no qual muitas disciplinas do curso são abordadas de maneira fragmentada, promovendo pouca discussão sobre as possibilidades de transposição aos diferentes ambientes.

Retomando o aspecto descriptivo dos projetos é preciso acrescentar que, chegávamos mais cedo para acompanhar a recepção das crianças. Isso para que essa gente de pouca idade identificasse nossa presença e associasse ao dia da vivência em dança, além de nos integrarmos ao contexto, evitando a compartimentação do conhecimento em disciplinas.

Assim, ao longo das experiências na disciplina de Estágio III, alguns fatores emergiram com ênfase. Entre eles, assim como para Bittencourt (2015), o vocabulário, a escolha das palavras, a clareza da linguagem, a maneira de se dirigir às crianças e a organização didática do pensamento foi um dos maiores aprendizados no processo de comunicação. Sobre tal assunto, as/os estagiárias/os registraram:

[...] não costumo me sentir segura em conversar com crianças. Acredito que pela falta do contato eu não sei bem sobre o vocabulário que eles entendem e utilizam, isso me deixa levemente desesperada (Estudante 7, Diário de Campo, 04/04/2018).

[...] estamos compreendendo que o grito não é o melhor jeito de fazer uma criança prestar atenção; pelo contrário, você a faz não te respeitar. Além disso, tentamos não falar no diminutivo, infantilizando-as, evita-

⁴ O termo transposição didática foi cunhado pelo sociólogo Michel Verret em 1975, e rediscutido por Yves Chevallard em 1985, em que aborda o processo de transformação do saber produzido cientificamente, ao saber a ser ensinado e que se torna objeto escolar.

mos “rodinha, forminha, chamadinha” (Estudante 5, Diário de Campo, 11/04/2018).

A ideia implícita de progresso, que vê as crianças como seres incompletos, tendo como referência o modo de elaboração do pensamento adulto (PERROTTI, 1984), nos faz subestimar a inteligência infantil. Porém, como afirma Larrosa (2003), talvez o que sabemos sobre as crianças sejam grandes equívocos, pois elas entendem tudo, palavras, olhares e expressões, mas a seu modo, diferente do nosso. Com isso, orientamos as/os estagiárias/os a proferirem as palavras corretamente e a conversar com as crianças, sem onomatopeias ou diminutivos.

Em relação à escolha de palavras, lembramo-nos de que no estágio de 2017, uma das discentes sugeriu as crianças que elas transitassem pelo espaço. Elas ficaram se olhando e nós complementamos: “- Andem pelo espaço!”; permitindo, assim, com que a vivência fluísse. Essas trocas podem parecer óbvias para quem trabalha há anos com crianças, mas não quando se trata de formação inicial. Tal fato nos despertou para a necessidade de atentar às/aos estudantes sobre a utilização de uma comunicação que se aproxime dos modos de elaboração dos pensamentos infantis.

Sobre isso, notamos as limitações das/os estudantes em acessar o lúdico (SARMENTO, 2002), tão peculiar dessa fase.

[...] não esperava que eles não tivessem uma noção de corpo formada, e achei que me perdi tentando explicar algo que parecia muito complexo. Quando chegamos nas figuras dos órgãos e do esqueleto fiquei mais apreensiva, pois não sabia como falar sobre algo que não era visível, sendo que para as partes aparentes do corpo já me via em dificuldades. Fiquei pensando em como poderia fazer para que eles conseguissem acessar esses novos elementos sem que eu ficasse descrevendo-os (Estudante 2, Diário de Campo, 26/04/2017).

Tal situação ocorreu pelo fato de a discente não ter conseguido acessar a via do imaginário, utilizando metáforas para exemplificar o que estava abordando. Isso se passa pois, segundo Perrotti (1984), o sistema capitalista despreza o lúdico e o fura das pessoas “grandes”, uma vez que suas características beiram o subjetivo, a não-linearidade, a não-literalidade e o devir. Entretanto, na posição de docentes, querem trabalhar, por meio dele, sem se

deslocar do pedestal de que tudo sabem.

Quando lhes perguntei o que viam em cima, disseram que era uma floresta, mas era a folhagem de uma árvore. Fiquei surpresa, pois eu esperava que fizessem analogia com o céu, o que me fez pensar em como é diferente a percepção da criança e do adulto. A referência feita pelas crianças foi em relação a algo presente no ambiente, o que eu não havia conseguido prever, pois a minha referência de cima e baixo já havia sido construída (Estudante 1, Diário de campo, 03/05/2017).

A partir disso, destacamos a relevância das/os futuras/os docentes tentarem se aproximar e se permitirem a uma escuta sensível dos modos de pensar e agir das crianças em diversos contextos. É necessário admitir o inusitado se despindo de concepções e padrões do que seja a infância, e se entregar à deriva do imaginário, em que elas transitam brilhantemente.

Outro aspecto que se destacou nas idas a campo foi a cristalização da rotina do ambiente educativo. Buss-Simão (2007) discute o termo rotina caracterizando-o como um meio para a criação de hábitos e atitudes que precisam ser adquiridos, envolvendo horário para comer, ir ao parque, que são repetidos dia após dia. Contudo, as crianças transgridem essas ordenações, num esforço de resistência (BUSS-SIMÃO, 2007) e de fazer valer suas necessidades e interesses.

Dessa forma, a autora defende a elaboração de cotidianos, e não rotinas, para que haja espaço para o novo, o não planejado, tão comum ao movimento da vida e do trabalho com a infância. Uma organização que, ao mesmo tempo, seja intencional, flexível e atribua segurança e acolhimento.

Sob tal reflexão, incentivamos as/os estagiárias/os a produzirem, junto com as crianças, alguns rituais que poderiam favorecer a abordagem da dança, principalmente, porque as vivências seriam repletas de brincadeiras, deslocamentos e movimentações não padronizadas, com músicas as quais as crianças quase não escutavam em seus cotidianos e materiais alternativos.

Por se tratar de uma ação que nem essa gente de pouca idade, nem as professoras estavam acostumadas, a chance de se instaurar um “caos” era eminente. Assim, todas as proposições foram iniciadas seguindo o fluxo de cada CMEI, em conjunto com a criação coletiva de combinados, que pode-

riam favorecer uma melhor organização das vivências dançantes.

Uma dupla, por exemplo, criou as **cartas de Lyn**. Lyn era o nome de um boneco de papel, confeccionado pelas/os estudantes para otimizar a visualização das partes do corpo. Como a figura permanecia fixada na parede da sala, ela “presenciava” o cotidiano infantil e “escrevia” cartas, perguntando às crianças soluções para os problemas de relacionamento que surgiam. Em outro campo, uma estagiária criou um cordel com os combinados. Ela entrava na sala recitando-o com bastante humor e poesia.

Entretanto, Silva (2021), em sua tese de doutorado em andamento, contrapõe com sua percepção de que as regras construídas durante o processo, ao longo da realização das propostas, fazem mais sentido para as crianças e para que cada uma possa compor em harmonia com as demais, do que as trazidas a priori, como fizemos nos dois casos mencionados. Um apontamento a ser proposto em uma próxima oportunidade de supervisão de estágio.

Ainda sobre a constituição do cotidiano, frisamos a organização do espaço e dos materiais como um fator relevante para a fluidez da abordagem da dança, pois segundo Buss-Simão (2007), trata-se de essenciais meios de interações e experiências corporais. A esse respeito, sugerimos que demarcassem, com fita crepe, alguns locais, o que contribuiria com uma referência para as crianças se sentarem, assistirem um vídeo, interagirem com o material e evitarem se apropriar dos brinquedos da sala de maneira não proveitosa.

Cabe salientar que essa estratégia não almejava um adestramento de corpos, mas planejar o espaço para que as crianças pudessem experientiar plenamente a dança. Buscávamos, inclusive, diversificar os desenhos das marcações, com círculo, “V”, linha reta e semicírculo.

Por fim, e talvez o aspecto que mais sobressaiu ao longo do estágio, foi o debate sobre a visão **adultocêntrica** e as contradições entre discurso e prática, estudados em Sayão (2014) e Buss-Simão (2007), que apresentam as crianças como seres produtores de culturas, com saberes próprios e uma maneira peculiar de se relacionar com o entorno. Tentamos desconstruir os estereótipos de infância e educação **para/da** infância, contudo, constantes frustrações emergiam devido às expectativas nos modos de responder as propostas. Era recorrente algum/a estudante finalizar o dia alegando não ter “dado certo”, se chateando, pois:

[...] pedi que se transformassem em borboletas, mas os meninos ficaram brincando de fantasmas. Nesse momento, a pró. Fernanda me fez refletir sobre a proposta inicial, que era dançar em peso leve, flutuando e utilizando os tecidos. Ela me lembrou que os fantasmas também se deslocavam com tais qualidades de movimento. Segundo ela, me decepcionei porque criei um padrão ideal de resposta (Estudante 3, Diário de Campo, 16/05/2017).

Mesmo conversando sobre o modo particular das crianças construírem o pensamento, sempre havia um resquício de que quem ensinava eram as/os professoras/es, fazendo-nos valer de nosso poder **adultocentrado** para decidirmos por elas. Sobre tal ponto, Sayão (2014) alerta que a insegurança em não saber lidar com o imprevisto que é a infância, fingimos não ver/escutar suas práticas ou tentamos adequá-las às expectativas adultas. Nessa tentativa, lançamos mão de estratégias questionáveis e desrespeitosas que podem envolver ameaças, coerção e elevação do tom de voz.

Todavia, mudanças positivas foram relatadas:

Eu me surpreendi nessa intervenção. Estava preocupada e com medo de que a atividade planejada não acontecesse, mas da forma como se deu só serviu de aprendizado. Talvez eu ainda estivesse enxergando os pequenos como potes vazios esperando para serem preenchidos, porém eles é que me preencheram, me mostrando a diversidade de suas potencialidades (Estudante 4, Diário de Campo, 09/05/2019).

Aprendi que o grande “pulo” para trabalhar com a Educação Infantil não é o que iremos propor, mas sim como realizamos, como conduzimos cada detalhe (Estudante 5, Diário de Campo, 16/05/2019).

Nesse movimento de ação, reflexão coletiva, orientação, registro e volta à ação de maneira diferenciada, as/os estudantes aprenderam que ao se atentarem aos modos de comunicação das crianças, surgiria pistas para o estabelecimento de um cotidiano que poderia favorecer as propostas dançantes. Sob tal contexto, Sayão (2014) reforça que a “escuta” das diversas linguagens infantis pode fomentar a construção das particularidades do ser docente nessa etapa da Educação Básica.

O Estágio Curricular e a dança com as crianças: aprendizados e perspectivas

O Estágio III do curso de Dança da UFG é a última vivência em instituições educativas formais, pois o Estágio IV acontece em âmbito não-formal. Segundo Pronsato (2012), atuar na escola, além de ser uma mistura de percepções, emoções, incertezas e julgamentos, é uma possibilidade de inserir, fortalecer e valorizar a presença da Dança nos espaços educativos, assim como incentivar uma discussão ampliada sobre a Arte em todas as suas linguagens.

Nesse sentido, ao final do semestre oferecemos uma devolutiva às instituições que nos recebem. Refere-se a um dia no qual agregamos o máximo de crianças, educadoras/es e gestoras/es (que acompanharam ou não o estágio) para mostrar, por meio de fotos, vídeos e relatos o trabalho desenvolvido. Trata-se de uma oportunidade de romper estereótipos arraigados, em que a Dança é vista como coreografias, gastar energia, entre outros.

Sabemos que há um caminho a ser percorrido, principalmente, porque a formação docente em Dança é recente, datada de 1956, na Universidade Federal da Bahia. Nesse processo, deparamo-nos com outra dificuldade alertada por Larrosa (2002): a do aprofundamento dos currículos, que se apresentam cada vez mais curtos, com a constante expectativa do recebimento de prescrições produzidas pelas/os cientistas para serem aplicadas pelas/os docentes.

Desse modo, a disciplina de estágio se torna estratégica, uma vez que:

[...] é o espaço, por excelência, para a experimentação de propostas que transbordem os lugares comuns da dança. Esta abre possibilidades aos estudantes para que, diante do desafio da prática de ensino, açãoem estudos científicos, artísticos e pedagógicos, almejando uma educação mais criativa, transformadora e crítica (PAIVA; FIGUEIREDO, 2016, p. 996).

O estágio na Educação Infantil é um momento privilegiado para as/os estudantes compreenderem as dinâmicas dessa etapa que possui características peculiares, estimulando o comprometimento com a qualidade do trabalho oferecido. A esse respeito, elas/es relataram o quanto interessante é um CMEI:

[...] a escola tem paredes pintadas pelos educandos, o chão desenhado com brinca-

deiras, a horta que as crianças plantam, colhem e comem. Os brinquedos do parquinho são todos adequados para seus tamanhos; as cadeiras, mesas, os vasos sanitários: verdadeiras miniaturas (Estudante 7, Diário de Campo, 04/04/2018).

Paro para refletir sobre meu olhar. Ultimamente, ele tem se voltado para o chão, para dentro, tem sido um olhar limitado ou desatento. [...] As crianças, por outro lado, estão sempre atentas a tudo! Elas têm um olhar generoso e expansivo (Estudante 7, Diário de Campo, 11/04/2018).

É um olhar de curiosidade! Essa gente miúda “[...] tem outro campo de percepção. Ela vê aquilo que o adulto não vê mais” (BUSS-SIMÃO, 2007, p. 189). Temos muito a (re)aprender com elas.

Nesse sentido, a visão sobre as crianças precisa ser problematizada para além do paradigma de proteção e submissão (PERROTTI, 1984). Precisamos reconhecer suas complexidades, aceitar a profunda interação com o tempo e espaço, assumir que exercem funções diversas, lideram, elaboram e cumprem as próprias regras, e possuem muitos saberes. Talvez, a partir disso, possamos mudar os modelos hegemônicos de princesa, príncipes, os papéis de gênero e outros comportamentos que passam despercebidos e são constantemente reforçados nas instituições de Educação Infantil.

Notamos que, por mais que discutamos as crianças como seres singulares, sociais e autônomos, ainda há uma cultura que as enxerga como depositárias de expectativas. Esperamos que elas respondam como prevemos, uma vez que ainda há uma arrogância velada de saber o que é melhor, assim decidimos os caminhos para que os projetos elaborados se realizem de modo **eficaz** (LARROSA, 2003).

Sob tais aspectos, (re)pensar a formação inicial docente que conceba as crianças enquanto protagonistas do próprio fazer artístico, produtoras de culturas nos espaços de Educação Infantil, desde o nascimento (PRADO, 1999) e autoras de suas danças, torna-se emergencial, a começar pela transformação na maneira adultocêntrica com a qual as tratamos.

Estes processos que são também estéticos, envolvem a educação e as artes, na formação humana (FRITZEN; MOREIRA, 2008) e só tornaram-se possíveis quando da tentativa de se avizinhar das distintas lógicas e expressividades das crianças

pequenas, acessar suas brincadeiras e construções lúdicas, observar e escutar seus gestos e movimentos. Tais aspectos podem se tornar o centro do processo criativo e formativo das/os estudantes e docentes, na elaboração de propostas dançantes que necessitavam envolver tempos, espaços e materialidades diversificadas e flexíveis para a Educação Infantil.

Deste modo, esse artigo pretendeu contribuir com a expansão de estudos na área, fomentando reflexões e experimentações acerca da formação docente em Dança para abordá-la com crianças de pouca idade, de modo a romper com uma concepção inacabada de infância (PRADO, 2017), pelo contrário, a partir da potência poética, criativa e formativa que se enreda nas relações com as crianças.

Referências

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

ALVES, Leonir P. *Portfólios como instrumentos de avaliação dos Processos De Ensinagem*. ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro, 2003. Disponível em http://www.anped.org.br/sites/default/files/8_portfolios_como_instrumentos_de_avaliacao_dos_processos_de_ensinagem.pdf. Acesso 10 jun. 2019.

BERNARDY, Katieli; PAZ, Dirce M. T. Importância do estágio supervisionado para a formação de professores. *XVII Seminário Interinstitucional de Ensino e Pesquisa e Extensão*. Rio Grande do Sul, 2012.

BITTENCOURT, Suelen M. *A legitimidade da Dança na Educação Infantil: uma narrativa do Instituto de Educação General Flores da Cunha*. Monografia (Graduação em Dança), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2015.

BRASIL. *Lei nº 11.788. Lei Federal do Estágio de 25 de setembro de 2008*. Brasília: MEC, 2008.

_____. *Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Parecer CNE/

CP nº 02, Brasília/DF, 2015.

BUSS-SIMÃO, Márcia. *Crianças, Infâncias, Educação e Corpo. Nuance: Estudos sobre Educação*. Presidente Prudente/SP, ano XIII, v. 14, n. 15, p. 185-204, jan./dez., 2007.

CHEVALLARD Yves. *La Transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: La Pensée, 1991.

FRITZEN, Celdon; MOREIRA, Janine. *Educação e Arte: as linguagens artísticas na formação humana*. FRITZEN, Celdon; MOREIRA, Janine (Orgs.). Campinas/SP: Papirus, 2008.

LARROSA, Jorge B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. UNICAMP, Campinas/SP, n. 19, jan./abr., 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso: 10 mar. 2019.

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

PAIVA, Warla G. de; FIGUEIREDO, Valéria M. C. de. Reflexões sobre a disciplina de estágio curricular obrigatório I e II do curso de licenciatura em dança da UFG. *Anais de IX Congresso da ABRACE: Poéticas e Estáticas Decoloniais – Artes Cênicas em Campo Expandido*: Uberlândia/MG, 2016.

PERROTI, Edmir. A criança e a produção cultural (Apontamentos sobre o lugar da criança na cultura). In.: ZILBERMAN, Regina. (Org.). *A produção cultural para a criança*. 2ª ed., Porto Alegre/RS: Mercado Aberto, p. 9-27, 1984.

PIMENTA, Selma G. Estágios Supervisionados: unidade teoria e prática em cursos de Licenciatura. In.: CUNHA, Célio; FRANÇA, Carla C. (Orgs.). *Formação docente: fundamentos e práticas do Estágio Supervisionado*. Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, Brasília/DF, p. 19-50, 2019.

PRADO, Patrícia D. *As crianças pequeninhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche*. Pro-Posições. FE-UNI-

CAMP, Campinas, v. 10, n. 1 (28), p. 110-118, 1999. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644103>. Acesso: 06 ago. 2020.

_____. “Cómo hacen eso?": entrevistando artistas, refletindo sobre Dança e Teatro na Educação da primeira infância. In: ALMEIDA Rogério; BECCARI, Marcos (Orgs.). *Fluxos culturais: arte, educação, comunicação e mídias*. São Paulo: FEUSP, p. 371-392, 2017.

PRONSATO, Laura. *Do Estágio Supervisionado à docência em dança: desafios e possibilidades no ensino básico formal*. Campinas/SP, UNICAMP, Capes Pro-doutoral, 2012.

SALGADO, Raquel G.; FERREIRA, Marcelo S. *Nas narrativas de si: as estéticas de existência em corpos infantis que interrogam a vida em desenvolvimento*. In.: WILLMS, Elni; BECCARI, Marcos; ALMEIDA, Rogério. (Orgs.). *Diálogos entre arte, cultura e educação*. São Paulo: FEUSP, p. 114-132, 2019.

SARMENTO, Manuel J. *Imaginários e culturas da infância*. POCTI/CED: Braga/PT, 2002. Disponível em http://titosenfaed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf. Acesso: 07 dez. 2019.

SAYÃO, Deborah T. Relações sociais na educação infantil: olhar sobre o corpo e os sentimentos. *Revista Educação*, v. 37, n. 1, p. 101-109, jan./abr, 2014.

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

SILVA, Andrea F. *Entre infâncias e danças: Corporalidade, experiência e criação na EMIA? Relatório de qualificação de Doutorado em Educação*. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

UFG. CEPEC no 1557. *Regulamento Geral dos Cursos de Graduação (RGCG)* 1 de dezembro de 2017.

YIN, Robert. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Recebido: 08/06/2022

Aceito: 25/07/2022

Aprovado para publicação: 04/09/2022

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>.

This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License 4.0 International. Available at: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>.

Ce texte en libre accès est placé sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International. Disponible sur: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>.