

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

FERNANDA DE SOUZA ALMEIDA

COSTURAS A MUITOS CORPOS PARA DANÇARELAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Formação inicial docente e Estágio supervisionado em Dança

São Paulo

2023



FERNANDA DE SOUZA ALMEIDA

COSTURAS A MUITOS CORPOS PARA DANÇARELAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Formação inicial docente e Estágio supervisionado em Dança

(VERSÃO CORRIGIDA)

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo, para obtenção do
título de Doutora em Educação.
Área de Concentração: Educação e Ciências
Sociais: Desigualdades e Diferenças
Linha de pesquisa: Sociologia da Educação
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Patrícia Dias Prado

São Paulo
2023

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

dc de Souza Almeida, Fernanda
Costuras a muitos corpos para dançarelar na
Educação Infantil - Formação inicial docente e
Estágio supervisionado em Dança / Fernanda de Souza
Almeida; orientadora Patrícia Dias Prado . -- São
Paulo, 2023.
234 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação
Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e
Diferenças) -- Faculdade de Educação, Universidade de
São Paulo, 2023.

1. Dança e Educação Infantil. 2. Licenciatura e
estágio em Dança. 3. Formação docente. I. Dias Prado
, Patrícia, orient. II. Título.

ALMEIDA, Fernanda de Souza. **Costuras a muitos corpos para dançar na Educação Infantil**. Formação inicial docente e Estágio supervisionado em Dança. 234 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

Aprovada em: 03/02/2023

Banca examinadora

Prof. ^a Dr. ^a Lenira Peral Rengel	Instituição: UFBA
Prof. ^a Dr. ^a Lilian Vilela	Instituição: IA/UNESP
Prof. ^a Dr. ^a Josiane Gisela Franken Corrêa	Instituição: UFPel
Prof. ^a Dr. ^a Marlini Dorneles de Lima	Instituição: UFG
Prof. ^a Dr. ^a Patrícia Dias Prado (orientadora)	Instituição: FEUSP

Membros Suplentes

Prof. ^a Dr. ^a Valéria Maria Chaves de Figueiredo	Instituição: UFG
Prof. ^a Dr. ^a Mônica Caldas Ehrenberg	Instituição: FEUSP
Prof. ^a Dr. ^a Anete Abramowicz	Instituição: FEUSP
Prof. ^a Dr. ^a Rosana Aparecida Pimenta	Instituição: UFV
Prof. ^a Dr. ^a Ana Terra Costa	Instituição: UNICAMP

A versão original, defendida, da tese se encontra disponível nos arquivos do programa de pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP).

APACHETA

“Para você” em língua quéchua¹

Apachetas são espécies de altares ou santuários construídos por viajantes indígenas da região andina nas encruzilhadas ou em lugares solitários, no qual são depositadas oferendas. Na maioria das vezes eles consistem em simples montes de pedras.

Minha oferenda [essa tese] é dedicada à duas pessoas que nunca me deixaram caminhar sozinha, nem mesmo quando a presença física já não era mais percebida:

- meu pai (*in memoriam*), José Edmundo de Almeida - um artesão, filho e ajudante de marceneiro até a adolescência - que participou até pouco depois da qualificação, relevando suas memórias infantis com a tecelagem e contribuindo com a inspiração poética dessa grande colcha de retalhos.

- minha mãe, Maria Imaculada de Souza Almeida, que esvazia de sentido quaisquer palavras que pretendam expressar força, coragem e proteção.

Também dedico a Pachamama que me chamou e acolheu a mim e a meus processos de cura, aprendizados, expansão, *insights*, amadurecimentos, saltos e voos.

... A vocês que despertaram aquilo que já nem existia mais em mim...

¹ Sistema linguístico de um povo indígena, os quéchuas, que ocupou grande parte da região dos Andes, na América do Sul, cujo descendentes formaram parte significativa da população do Equador, Bolívia, Argentina, Chile e, principalmente, Peru. A menção a tal língua, o emprego de seus termos, a utilização de exemplos e as relações estabelecidas no transcurso dessa tese com a cultura de alguns desses países deve-se a um intercâmbio realizado durante os dois últimos anos de doutoramento, nos quais vivi por 5 meses na Colômbia, 3 meses no Peru, 4 meses na Argentina, 3 meses na Bolívia, 2 meses na Guatemala somado a viagens anteriores ao México e ao Equador. Tal experiência possibilitou uma imersão no idioma espanhol e uma vivência mais encarnada nos saberes latino-americanos, a fim de firmar em minha identidade docente e investigatória as concepções de decolonização e interculturalidade, ainda que não tenham produzido dados diretos para a presente pesquisa.

SURPAYKI

“Gratidão” em língua quéchua

Aos meus pais por nunca duvidarem dos meus sonhos, por mais inalcançáveis que pudessem parecer; pelo apoio incondicional em cada voo ao qual me lançava por mais próximo que aparentasse estar do desfiladeiro; por acreditar na minha responsabilidade e por “engolirem” o riso cada vez que eu tinha “uma ideia genial”, precedida de um “Mãe/Pai, *tava* pensando numa coisa...” por mais que julgassem desatinada. Meu lar!

Ao meu irmão, Rafael, por carregar com tanto cuidado e afeto a outra metade do meu coração.

À Universidade Federal de Goiás (UFG), precisamente à Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD) - onde estou lotada -, ao ex-diretor, Prof. Dr. Ari Lazzarotti Filho e ao atual diretor, Prof. Dr. Mário Hebling Campos; ao curso de Licenciatura em Dança, representado pela Prof.^a Dr.^a Ana Reis Nascimento, bem como toda à equipe docente, discente e técnica que possibilitaram meu afastamento para cursar o doutorado e o apoio prestado desde então.

Às e aos docentes do Estágio Curricular Obrigatório do curso de Dança da UFG, que supervisionei nos anos de 2017 e 2018, assim como as crianças, professoras, gestoras e funcionárias dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) goianiense que, gentilmente, possibilitaram, receberam e contribuíram para a realização, em contexto real, desta investigação de doutoramento.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Patrícia Dias Prado que, mais que me conduzir pelas trilhas investigativas, me recebeu, me acolheu, compartilhou conhecimentos, experiências, conselhos, alegrias, vitórias, frustrações, momentos e tempos. Com seu olhar generoso e decolonizado favoreceu com que eu percorresse com autonomia, autoria, respeito e horizontalidade meus próprios caminhos. Admiração!

Aos e às colegas de Grupo de Pesquisa (CNPq): Pesquisa e Primeira infância: linguagens e culturas infantis - CORPINFÂNCIAS (FEUSP/SP), liderado pela Prof.^a Dr.^a Patrícia Dias Prado, pelas reflexões, aprofundamentos, sugestões, indicações e colaborações. Suas contribuições ao texto preliminar do relatório de qualificação e da tese fizeram meu corpo vibrar. Em particular ao também companheiro de doutorado, Alexandre Medeiros de Oliveira, pelas *caraminholações* que provocaram um intenso amadurecimento em um dos momentos dessa escrita. Nossas coceiras mentais me permitiram assumir a dúvida e a incerteza também na pesquisa acadêmica ao se tratar da infância. Seus apontamentos a respeito do texto preliminar do presente relatório de qualificação e a nossa parceria como proponentes do curso “Arte com crianças: ser docente brincante”, trouxeram à tona as entranhas e revelou as entrelinhas do que eu sempre senti sobre as relações entre educação, prática artístico-pedagógica e formação humana, mas que eu não tinha dimensão de tal alcance. Fiquei sem ar.

À Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), principalmente as/aos funcionárias/os do Programa de Pós-Graduação em Educação pelo apoio, disponibilidade e

prontidão em cada atendimento prestado; assim como pela contemplação da bolsa de monitoria do Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (PAE).

À banca de doutorado, Prof.^{as} Dr.^{as} Lenira Peral Rengel (UFBA), Lilian Vilela (UNESP), Josiane Franken Corrêa (UFPEL) e Marlini Dorneles de Lima (UFG), por aceitarem, generosamente, costurar seus retalhos a esta colcha, contribuindo para que ela cresça, se expanda, ganhe movimento e provoque outras/novas danças.

Às minhas grandes parceiras de andanças e mudanças vividas, gestualizadas, debatidas, escritas, pesquisadas, apreciadas e sentidas, Carolina Romano e Flávia Borsani.

Às mais queridas e aos mais queridos cúmplices de Grupo de Pesquisa em Dança: Arte, Educação e Infância (GPDAEI- FEFD/UFG), que coordeno. Letícia, Jéssica, Taynara, Andreza, Anne, Bruno, Luana e Princesa Ricardo, por toparem meus futurismos, devaneios, peraltices, balas e pirulitos, recheando nossas relações de amor, cuidado, partilha e confiança incondicionais. Vocês foram a razão central para essa investigação germinar e crescer.

Às Prof.^{as}. Dr.^{as}. das disciplinas cursadas, Márcia Gobbi, Maria Letícia Nascimento, Mônica Ehrenberg, Patrícia Prado (FEUSP) e, em especial, à Marília Velardi (EACH-USP), por todos os atíngamentos, chacoalhões reflexivos, embaralhamentos cognitivos, conversas e aprendizados. Os sabores foram tantos que cada disciplina contribuiu para a estruturação de um dos capítulos dessa pesquisa.

Ao Ms. Pedro Henrique da Silva, meu parceiro de trabalho, que revisa com 100% de dedicação, organização e paciências, minhas palavras dançadamente lançadas em formato de texto. Namastê!

A todos os amigos, todas as amigas, crianças, mães, pais, responsáveis, estudantes e colegas de profissão por me ensinarem a observar, esperar, misturar, unir, medir, cortar, costurar e arrematar.

À família e amigas/os que habitam esse “admirável mundo louco”.

A gratidão, para mim, muito mais que formalidade, gentileza ou interesse, é uma arte. A arte de florescer. De florescer no coração um sentimento tão grande e colorido que escorre pelos olhos e perfuma o ambiente.

RESUMO

ALMEIDA, Fernanda de Souza. **Costuras a muitos corpos para dançarelar na Educação Infantil**. Formação inicial docente e Estágio supervisionado em Dança. 234 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

A presente tese de doutoramento carrega em seu bojo uma investigação sobre a formação inicial docente em Dança, especialmente, o estágio supervisionado obrigatório na licenciatura em Dança, com crianças pequenas da Educação Infantil. Parte do pressuposto de que meninas e meninos de pouca idade são capazes de construir saberes e sentidos às experiências, incorporando-as, decantando-as, no (re)conhecimento da alteridade da infância, em suas produções e expressões multilinguageiras, sensoriais, corpóreas e imaginativas, para uma formação de professoras/es em Dança, que as tenha como parceiras de aventuras lúdicas, rumo à curiosidade, ao inusitado, ao espanto, ao encantamento, à imaginação, à criação e à própria formação de estudantes e professoras/es. O interesse por tal tema emergiu de um exercício de autorreflexão acerca do percurso artístico, profissional e acadêmico, num processo que desvelou as relações entre as concepções de Educação, Dança, infância e Formação de professoras/es, na atuação como docente da Licenciatura em Dança, da Universidade Federal de Goiás (UFG), frente ao Estágio Curricular Obrigatório em Dança na Educação Infantil. Para isso, a produção de materiais para análise, ocorreu por meio do estado do conhecimento em Dança, Educação, Infância e Estágio, do acesso aos diários de campo de estudantes, em três diferentes experiências do estágio supervisionado com crianças matriculadas nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), nos anos de 2017 e 2018, exploração de fotos e apresentação das minhas impressões sobre o processo, bem como reflexões a respeito da minha própria atuação como formadora. Dessa maneira, ao empregar um ponto de vista multirreferencial para o objetivo dessa tese, em diálogo com construtos teóricos que atravessam os campos da Arte, da Educação e dos estudos sociais da infância, como a Sociologia da infância, a Pedagogia da Educação Infantil e a Filosofia, assumiu-se um modo *bricoleur* de investigar, que se desenhou, ao longo do processo, como uma pesquisa-ação. As análises dos materiais produzidos evidenciaram a importância do (re)conhecimento e acolhimento do desconhecido, do devir e do caos que a atuação com as crianças pequenas revela. Assim, após acompanhar *in loco* e refletir sobre três processos estéticos, identifiquei que: 1) a tentativa de se avizinhar das distintas lógicas e expressividades das crianças pequenas; 2) acessar suas brincadeiras e construções lúdicas; e 3) observar e escutar seus gestos e movimentos. 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, sensorialidades e materialidades diversificadas e flexíveis para a Educação Infantil. Uma formação inicial, e por que não, continuada e permanente, que adota concepções brincalhonas, imaginativas, infancilizantes, dialógicas, integrativas, horizontais, autorais, decolonizadoras e transmutadoras, ao fomentar a emancipação, a autonomia, a investigação, a criação, os modos diversos de se apropriar, transformar e revigorar o saber mediado na Universidade, ao ambiente educativo infantil e as experiências artísticas de movimento. Um estágio que esteja mais próximo da escola, não só das/dos estudantes da graduação, mas as/os próprias/os docentes universitária/o e todo o curso de graduação, para uma formação de docentes que exerçam sua **poética da docência em Dança** que, ao ensinar também aprendam, desaprendam e reaprendam, constantemente, ao longo do fazer artístico pedagógico, inventando e reinventando criativamente sua docência.

Palavras-chave: Dança e Educação Infantil; Licenciatura e Estágio em Dança; Formação docente.

RESUMEN

ALMEIDA, Fernanda de Souza. **Costuras a la muchos cuerpos para danzarelar em la Educación Infantil**. Formación inicial docente y pasantía obligatoria curricular en Danza. 234 p. Tesis (Doctorado en Educación) – Facultad de Educación, Universidad de Sao Paulo, Sao Paulo, 2023.

Esta tesis doctoral lleva consigo una investigación sobre la formación inicial del profesorado de Danza. En especial, trata de las prácticas profesionales y de la pasantía obligatoria curricular en la licenciatura de Danza, con niñas/os pequeñas/os de la Educación Infantil. Tal estudio parte de los supuestos de que las niñas y los niños son capaces de construir conocimientos y significados a las experiencias que viven, incorporándolos y decantándolos; y de los procesos de (re)conocimiento de la alteridad de la infancia, en sus producciones y expresiones “multilinguajeros”, sensoriales, expresivos, corpóreos e imaginativos. Ambos supuestos, para ofrecer una formación docente en Danza, que concibe a esta gente de poca edad como compañera de aventuras lúdicas hacia la curiosidad, lo mágico, lo insólito, el asombro, el encanto, la imaginación y la creación de las/os niñas/os, estudiantes y docentes. El interés por este tema surgió a partir de un ejercicio de autorreflexión sobre el camino artístico, profesional y académico, en un proceso que reveló las relaciones entre los conceptos de Educación, Danza, Infancias y Formación Docente; un sendero que llevó a la labor como docente de la Licenciatura en Danza en la Universidad Federal de Goiás (UFG), y su enfoque en las prácticas profesionales y en la pasantía obligatoria curricular en Danza en Educación Infantil. Para tal tarea, la producción de materiales de análisis ocurrió a través del estado de conocimiento en Danza, Educación, Infancia y Pasantía; del acceso a los diarios de campo de las/os estudiantes, en tres diferentes experiencias de prácticas profesionales con niñas/os matriculadas/os en dos Centros Municipales de Educación Infantil (CMEIs), entre los años 2017 y 2018; de la exploración de fotografías y de la presentación de mis impresiones sobre el proceso; así como las reflexiones sobre mi propia actuación como formadora. De esta manera, al emplear un punto de vista multirreferencial para el propósito de esta tesis, en diálogo con construcciones teóricas que cruzan los campos del Arte, la Educación y los estudios sociales de la infancia, como la Sociología de la infancia, la Pedagogía de la la Educación Infantil y la Filosofía, se asumió una forma de investigar *bricoleur*, que fue diseñada, a lo largo del proceso investigativo, como una investigación-acción. Los análisis de los materiales producidos mostraron la importancia del (re)conocimiento y la aceptación de lo desconocido, del devenir y del caos que revela el trabajo con niñas/os pequeñas/os. Así, luego de supervisar *in situ* y reflexionar sobre tres procesos estéticos, identifiqué que: 1) intentar acercarse a las diferentes lógicas y expresividades de las/os niñas/os pequeñas/os; 2) acceder a sus juegos y construcciones lúdicas; y 3) observar y escuchar sus gestos y movimientos, pueden convertirse en el centro del proceso creativo y formativo de estudiantes y docentes, para la elaboración de propuestas dancísticas que involucren tiempos, espacios, sensorialidades y materialidades diversificadas y flexibles para la Educación Infantil. Una formación inicial y, por qué no, continua y permanente, que adopte concepciones lúdicas, imaginativas, “infancializadoras”, dialógicas, integradoras, horizontales, autorales, decolonizadoras y transmutadoras, al promover la emancipación, la autonomía, la investigación, la creación, las formas diferentes de apropiación, transformación y renovación de los saberes mediados en la Universidad, al ambiente educativo infantil y a las experiencias artísticas de movimiento. Una pasantía más cercana a la escuela, no solo a las/os estudiantes de pregrado, sino a las/os propias/os profesoras/es universitarias/os y a todo el curso de licenciatura, para una formación de docentes que ejerzan sus **poéticas de la enseñanza en Danza** que, enseñando, también aprenden, desaprenden y reaprender, constantemente, a lo largo de la práctica artística pedagógica, inventando y reinventando creativamente su enseñanza.

Palabras clave: Danza y Educación Infantil; Licenciatura y pasantía en Danza; Formación docente.

ABSTRACT

ALMEIDA, Fernanda de Souza. **Seams with many bodies to dance in Early Childhood Education**. Initial education of teachers and supervised internship in Dance. 2023. 234 p. Thesis (Doctorate in Education) – School of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2023.

This doctoral thesis carries with an investigation about undergraduate program in Dance Teaching. In particular, it deals with a supervised internship in the Dance, with young children from Early Childhood Education. Such a study is based on the comprehension that girls and boys are able to construct knowledge and meanings to their live experiences, incorporating and decanting them. Another study's base are the processes of recognize the otherness of childhood, in its "multilingual", sensory, expressive, corporeal and imaginative productions and expressions. Both comprehension, assumes the ways of being and doing of young children, as a partners in playful adventures, towards curiosity, the unusual, the magical, the amazement, the imagination and creation of education of students and teachers. The interest in this theme emerged from self-reflection exercise on the artistic, professional and academic path, in a process that revealed the relationships between the concepts of Education, Dance, childhood and Teacher Training. A path that led to work as a teacher in an undergraduate program in Dance Teaching at the Federal University of Goiás (UFG), and the relation to the supervised internship in Dance in Early Childhood Education. For this task, the production of analysis materials occurred through the state of knowledge in Dance, Education, Childhood and Internship; access to students' field diaries, in three different experiences of supervised internship with children enrolled in two Municipal Early Childhood Education Centers (CMEIs), between 2017 and 2018; from exploring photo and presenting my impressions about the process; as well as reflections on my own performance as a trainer. In this way, the studies used a multireferential point of view for the purpose of this thesis, in dialogue with theoretical constructs that cross the fields of Art, Education and Social Studies of Childhood, such as Sociology of childhood, Pedagogy of Early Childhood Education and Philosophy. Then, a *bricoleur* way of investigating was assumed, which was designed, throughout the investigative process, as action-research. The analyzes of the materials produced showed the importance of recognize and assume of the unknown, the becoming and the chaos that work with young children reveals. Thus, after supervising *in situ* and reflecting on three aesthetic processes, I identified: 1) trying to approach the different logics and expressiveness of young children; 2) access their games and playful constructions; and 3) observe and listen to their gestures and movements; that this three points can become the center of the creative and formative process of students and teachers, in the elaboration of dance proposals that needed to involve diversified and flexible times, spaces, sensorialities and materialities for Early Childhood Education. Initial education and, why not, continuous and permanente education, which adopts ludic, imaginative, "infantilizing", dialogical, integrating, horizontal, authorial, decolonizing and transmuting comprehension, by promoting emancipation, autonomy, investigation, creation, the different forms of appropriation, transformation and renewal of knowledge mediated at the University, the children's educational environment and artistic movement experiences. An internship closer to the school, not only to the undergraduate students, but to the university teachers themselves and to the all undergraduate course, for a education of teachers who exercise their **poetics of the Dance teaching** that, by teaching, they also learn, unlearn and relearn, constantly, throughout the artistic pedagogical practice, creatively inventing and reinventing their teaching.

Keywords: Dance and Early Childhood Education; Undergraduate and internship in Dance; Education of teachers.

LISTA DE SIGLAS

- ABRACE: Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas
- ANDA: Associação Nacional de Pesquisadores em Dança
- ANPEd: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
- BDTD: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BNC-Formação: Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professoras/es da Educação Básica
- BNCC: Base Nacional Comum Curricular
- CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEP: Comitê de Ética e Pesquisa
- CMEI: Centros Municipais de Educação Infantil
- CNE: Conselho Nacional de Educação
- CNPq: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- ConFAEB: Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil
- DCN: Diretrizes Curriculares Nacionais
- EMEI: Escola Municipal de Educação Infantil
- ENGRUPEdança: Encontro Nacional de Pesquisadores em Dança
- FEFD: Faculdade de Educação Física e Dança da UFG
- FEUSP: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
- FMU: Faculdades Metropolitanas Unidas
- FPA: Faculdade Paulista de Artes
- GPDAEI: Grupo de Pesquisa em Dança: Arte, Educação e Infância
- GPDEE: Grupo de Pesquisa Dança, Estética e Educação
- GT: Grupo de Trabalho
- IBA: Investigações Baseadas nas Artes
- IBICT: Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
- IES: Instituições de Ensino Superior
- LDB: Lei de Diretrizes e Bases das Educação Nacional
- MCTI: Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações
- MEC: Ministério da Educação
- NDE: Núcleo Docente Estruturante
- PCC: Prática como Componente Curricular

PIBID: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPC: Plano Pedagógico de Curso
PROLICEN: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica - Licenciatura
PUC: Pontifícia Universidade Católica
REUNI: Reestruturação e Expansão das Universidades
SEER: Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas
SESC: Serviço Social do Comércio
TCC: Trabalho de Conclusão de Curso
TICs: Tecnologias da Informação e Comunicação
UEM: Universidade Estadual de Maringá
UERGS: Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UESB: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFBA: Universidade Federal da Bahia
UFG: Universidade Federal de Goiás
UFPE: Universidade Federal de Pernambuco
UFRJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFV: Universidade Federal de Viçosa
UNESP: Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
UNESPAR: Universidade Estadual do Paraná
UNIFIEO: Centro Universitário Fieo
UNIRIO: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
USP: Universidade de São Paulo

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1. Experimentações na colcha da arte.....	17
Imagem 2. Retalhos de palavras.....	30
Imagem 3. Pesquisas em Dança e Educação formal; Dança e Educação Infantil; Dança e Formação inicial de professoras/es; e Dança e Estágio supervisionado; presentes nos Anais do ConFAEB, ABRACE, ANDA, ENGRUPE, ANPEd, Seminário Nacional de Arte e Educação e Seminários de Dança.....	52
Imagem 4. Investigações espaciais.....	92
Imagem 5. Crianças contornando o corpo da estagiária.....	95
Imagem 6. Animais do Cerrado.....	98
Imagem 7. Combinados dos Agrupamentos C e E1.....	110
Imagem 8. Boneco Lyn.....	111
Imagem 9. Cordel dos combinados.....	111
Imagem 10. Baú Dançante.....	113
Imagem 11. A caçada.....	114
Imagem 12. Descobrimo o que há dentro do baú.....	115
Imagem 13. Diferentes formas de organização do espaço para iniciar as vivências.....	118
Imagem 14. Encenação para devolutiva do Estágio.....	125
Imagem 15. Festa de despedida do Estágio organizado pelo CMEI.....	126
Imagem 16. Videoclipe e cantoria na devolutiva do Estágio.....	126
Imagem 17. O envolvimento das crianças com elementos da natureza no CMEI.....	136
Imagem 18. Partes do corpo, apoios corporais e os jogos infantis.....	144
Imagem 19. Partes do corpo e os jogos infantis.....	145
Imagem 20. Experiências sensoriais.....	147
Imagem 21. Dançar em peso leve ao som do conduíte.....	150
Imagem 22. Preparando o tato para a vivência.....	150
Imagem 23. O Coco Alagoano e o pisar a terra.....	150
Imagem 24. Maçariquinha e a lavagem da saia.....	150
Imagem 25. A dança das crianças bem pequenas.....	155
Imagem 26. Reparar, estar e construir juntas/os.....	177
Imagem 27. Animizando os animais.....	189
Imagem 28. De novo, outra vez.....	194
Imagem 29. A dança das/os colegas.....	194

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela 1. Recorrência dos termos nos títulos publicados.....	31
Gráfico 1. Pesquisas em Dança por ano do ConFAEB.....	47
Gráfico 2. Pesquisas em Dança por ano de ABRACE.....	48
Gráfico 3. Pesquisas em Dança e Educação por ano da ANDA.....	49
Gráfico 4. Pesquisas em Dança e Educação por ano de ENGRUPEdança.....	49
Gráfico 5. Pesquisas em Dança por ano de ANPEd.....	50
Gráfico 6. Pesquisas em Dança por ano de Seminário Nacional de Arte e Educação.....	50
Gráfico 7. Pesquisas em Dança e Educação por livro dos Seminários de Dança.....	51

ENTRELAÇAMENTOS

Linhas, fios, tecidos, botões, fitas e agulhas...
Costura, bordado, crochê e tricô...
Uma trama que ata um nó entre as mulheres que mais admiro e eu...
Força, braveza e acolhimento se misturam ao meu feminino,
À arte educadora que, constantemente,
é capturada por uma infância que nunca a deixou...
Uma criança que corre livre pelas copas das árvores, que voa por cachoeiras,
pinta jardins no céu e dançarela...

Essas três mulheres, Dona Maria, DonAna e Dona Verúcia, têm em seu passado, estampas do magistério. Em especial, Dona Maria, professora de formação, deixou seus nove anos em uma sala de aula alfabetizadora, para transformar tecidos em sonhos...

Adereços que dançam. É costureira de figurinos para dança.
Já DonAna, enquanto enfeita sua casa com barbantes, bate as mãos sujas de pó de giz. (Trans)forma números, adolescentes e professoras/es em uma escola pública de uma cidade do interior mineiro. Um interior com cheiro de leite com café passado por Dona Verúcia, que tece cobertores de coração com seus cachecóis.

Três mulheres amarradas a mim e a minha labuta. Por suas mãos, meus fazeres educacionais ganharam vida, cor e motivação.

Um dia DonAna, de muito astuta que era, me ouviu conversar com Dona Maria. Seus olhos de pedras preciosas brilharam mais que o habitual. Sumiu. Em minutos retornou com um presente: uma grande colcha de retalhos com motivos infantis. Era o início da colcha da arte: o palco das crianças de Educação Infantil.

E assim, me tornei, também, uma mulher de linha.
Com uma tessitura feita por meio do movimento.

Fernanda de Souza Almeida (2018)

6 PASSOS PARA FAZER UMA COLCHA DE RETALHOS

Passo 1 - Material de tecido poético: eu-professora-pesquisadora-criancista.....	16
1.1 Modelos de fuxico: objetivos norteadores da confecção investigatória.....	33
Passo 2 - Para fiar: uma extração manual do estado do conhecimento.....	39
2.1 Fios da meada: o saber acumulado em infância e formação docente em Dança.....	46
2.2 Das linhas gerais à diversidade do campo: pluralidades temáticas, teóricas e metodológicas.....	60
Passo 3 – Novelos, fitas e agulhas: pontos sem nó na formação docente em Dança para atuar na Educação Infantil.....	71
3.1 Tear criativo: malhas circulares entre a licenciatura e o Estágio em Dança.....	79
3.2 Emaranhados imaginativos: (des)embolando o Estágio em dança com crianças.....	89
3.3 Artesanias corporais: enrolando os carretéis com as linhas da experiência.....	123
Passo 4 – Tramas lúdicas com os estudos sociais da infância: entrelaçamentos corporais entre adultos/os e crianças.....	131
4.1 Fazer <i>com</i> : encontro, convívio, presença compartilhada e culturas infantis.....	139
4.2 Estética da inteireza: investigações corpo-sensório-experimentais-dançantes.....	142
4.3 Poética linguageira: comunicação, arte e enredamentos corpóreos.....	152
4.4 Mimese dialógica: imaginação, hibridismo e trânsito.....	162
Passo 5 – Redes cinéticas da formação: o encontro das infâncias com as/os docentes.....	167
5.1 Estampas de chita: a formação pedagógica da Licenciatura em Dança.....	171
5.2 Franjas de macramé: sobre prosas, percepções e pontes com as crianças.....	178
5.3 Desenhos nos barrados: sobre rir, brincar e imaginar.....	186
Passo 6 – Pespontando as reticências para que mais/outros corpos componham com a infinitude dessa colcha	198
Referências.....	207
Apêndices.....	228
Apêndice 1: Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética (CEP), UFG.....	229
Apêndice 2: Termo de Anuência da Faculdade de Educação Física e Dança, UFG..	232
Apêndice 3: Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	233

PASSO 1

Material de tecido poético: Eu-professora-pesquisadora-criancista

TODAS AS VIDAS

Vive dentro de mim uma cabocla velha de mau-olhado, acorada ao pé do
borralho, olhando para o fogo. Benze quebranto. Bota feitiço...

Ogum. Orixá. Macumba, terreiro. Ogã, pai-de-santo...

Vive dentro de mim a lavadeira do Rio Vermelho. Seu cheiro gostoso d'água e
sabão. Rodilha de pano. Trouxa de roupa, pedra de anil.

Sua coroa verde de são-caetano.

Vive dentro de mim a mulher cozinheira. Pimenta e cebola. Quitute bem feito.
Panela de barro. Taipa de lenha. Cozinha antiga toda pretinha. Bem cacheada de
picumã. Pedra pontuda. Cumbuco de coco. Pisando alho-sal.

Vive dentro de mim a mulher do povo. Bem proletária. Bem linguaruda,
desabusada, sem preconceitos, de casca-grossa, de chinelinha e filharada.

Vive dentro de mim a mulher roceira. - Enxerto de terra, meio casmurra.
Trabalhadeira. Madrugadeira. Analfabeta. De pé no chão. Bem parideira. Bem
criadeira. Seus doze filhos, seus vinte netos. Vive dentro de mim a mulher da
vida. Minha irmãzinha... tão desprezada, tão murmurada...

Fingindo ser alegre seu triste fado.

Todas as vidas dentro de mim: Na minha vida - a vida mera das obscuras!

Cora Coralina (1965)

**Mulher/Menina
Forte/Delicada
Determinada/Maternal
Dedicada/Brincante
Guerreira/Alegre
Potencializadora de Potenciais!?**

Sarna, coceira, pereba, piriri, lombriga, ameoba, marca de vacina? Não.... a bailarina não tem. Não tem? Talvez, por isso, eu tenha dançando por tantos anos (penso que tenha sido a atividade a qual mais me dediquei em cena, nos estudos e como docente) e quando me apresento, digo que fui ginasta. - Senta direito, menina!

Eu não tinha “maneiras”; sentava-me de cabeça para baixo no sofá. Também tive bastante casca de ferida. Caí muito andando de bicicleta, *skate* e correndo com os meninos. E piolhos, então? Uma época meus cabelos se empestearam deles! Razão pela qual não me reconhecia bailarina.

Essa disposição e energia me trouxeram movimentos: corporal, de ideias, de espaços e tempo. Muitas mulheres cheias de vida habitando em uma só, com o coração de criança!

Tomada por desassossegos, atuei por 15 anos como professora na Educação Básica. Desse tempo, por sete anos eu abria cenicamente uma colcha de retalhos no meio da sala e uma gente miúda² corria para sua beirada para ouvir histórias, desenhar, assistir vídeos, estudar o corpo humano, conectar seus sentidos e, principalmente, conhecer os elementos próprios da Dança.

Imagem 1. Experimentações na colcha da arte³



Fonte: Fernanda de Souza Almeida (2010)

² Ao longo dessa pesquisa utilizarei os termos gente miúda, crianças pequenas, meninada, meninas e meninos de pouca idade, meninas e meninos pequenas/os, criançada, garotada, seres de pouca idade, entre outras palavras similares, para me referir, de maneira carinhosa, às crianças de zero a cinco anos de idade. Corroborando com Prado, o intuito de tal opção terminológica é delinear a por aquilo “(...) que são e na grandeza do que representam” (PRADO, 1999, p. 112).

³ Essa foto compõe a lista de imagens de minha dissertação de mestrado (ALMEIDA, 2013). Para a reprodução dela foi considerado os princípios éticos de autorização prévia, sob condição do assentimento e consentimento livre e esclarecido das/os envolvidas/os e responsáveis.

Ao rememorar essa cena, do ano de 2011, me sinto acolhida por essa colcha e por essas meninas que tanto me ensinaram. Nesse ambiente aconcheguei minha identidade docente em dança com crianças pequenas e comecei a reconhecer a alteridade infantil em suas particularidades, necessidades, curiosidades e a aguçar minhas percepções ao que falavam, faziam e como se movimentavam. Essas meninas se lançavam às proposições dançantes, participavam ativamente e construíamos juntas nossos encontros que iam se delineando ao longo do processo. Com elas fui me assumindo uma artista do movimento que reencontrou sua arte na criação de vivências com a meninada; uma arte em forma de poesia cinética e escrita com criatividade, sensibilidade e subjetividade lúdica na parceira dessa gente de pouca idade.

Seguindo o interminável caminho de tentar contribuir com uma educação de qualidade, realizei minha pesquisa de mestrado, concluída em 2013, no Instituto de Artes da UNESP/SP, área de concentração Arte Educação, linha de pesquisa Processos artísticos e experiências educacionais, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Kathya Godoy. Tal estudo buscou uma possibilidade de abordar a Dança na Educação Infantil de modo que essa linguagem artística dialogasse com as características e necessidades da criança. Com isso, objetivou investigar e identificar alguns princípios metodológicos de proposições em Dança, no espaço educativo formal, com meninas e meninos de pouca idade (ALMEIDA, 2013).

Em tal pesquisa, os princípios metodológicos elencados favoreceram uma abordagem prazerosa e criativa da dança que só ampliou meu desejo de continuar a caminhada e aprofundar-me em discussões a respeito das sociedades, culturas, educações, metodologias de ensino e pesquisa, e infâncias durante o doutorado em Educação.

Nesse processo, frequentei, em 2014, como aluna ouvinte da Faculdade de Educação da USP (FEUSP/SP), a disciplina “Pesquisa com crianças, culturas infantis e educação dos corpos na primeira infância”, ministrada por minha orientadora, que me possibilitou entrar em contato com os estudos sociais da infância e a Pedagogia da Educação Infantil. Assim, deparei-me com o mundo de outra “Sofia”, com trilhas diferentes das quais conhecia, acerca da garotada.

Comecei a questionar a visão etapista sobre as crianças, que vinha estudando, vinculada à Psicologia da Educação e do desenvolvimento infantil. Um “vir a ser”; seres incompletos, com pouca capacidade de entender e atuar no meio em que vivem, e nós adultas/os, nos colocando no direito de controlar o que fazem, sentem, desejam, como aprendem e devem se expressar; dominando as decisões sobre suas vidas. No tocante a isso, Cora Coralina (1965), conta que:

[...] criança, no meu tempo de criança, não valia mesmo nada.
A gente grande da casa usava e abusava de pretensos direitos de educação.
Por dá-cá-aquela-palha, ralhos e beliscão.
Palmatória e chineladas não faltavam. Quando não, sentada no canto de castigo fazendo trancinhas, amarrando abrolhos.
“Tomando propósito”. Expressão muito corrente e pedagógica.
Aquele gente antiga, passada, era assim: severa, ralhadeira (CORALINA, 1965, p. 20).

De lá para cá, muita coisa mudou. Ou melhor, quanto mudou? Será que a concepção de meninas e meninos como seres sociais, históricos e culturais realmente saiu do papel? Até que ponto esse discurso está incorporado às ações docentes com as crianças, assumindo que elas são e estão intimamente permeadas das relações de idade, geração, classe social, raça, etnia e gênero? Buss-Simão (2007), inclusive, questiona: até que ponto a sociedade adulta está, realmente, preparada para considerar as crianças como possuidoras de direitos?

A esse respeito, Lima, Lima, Moreira e Chaves (2012, p. 16), perceberam que há “(...) um distanciamento entre o avanço ocorrido em nível teórico e o que acontece nas práticas educativas nas instituições de Educação Infantil. As novas ideias ainda não alcançaram o patamar de novas concepções, atitudes e ações”. Apesar de os documentos federais (BRASIL, 2009; 2017) trazerem o conceito de crianças como sujeitos de direitos, grande parte das/os educadoras/es⁴ não se apropriaram desse subsídio, seja pela escassez de debates em âmbito profissional, seja por não identificar como relacioná-lo com as suas práticas pedagógicas; reforçando, assim, atitudes já conhecidas.

Essa dificuldade apontada na interpretação da teoria, a fim de transformá-la em ações na realidade educativa e a negação de propostas inovadoras:

[...] está intimamente relacionada a problemas de comunicação, de compreensão, de decodificação da informação e disseminação do conhecimento, pois a leitura de uma pesquisa permite várias interpretações e essas são atravessadas por alienações de natureza histórico-sociais diversas que atingem a todos nós em diferentes contextos e tempos (NUNES; BARROS, 2022, p. 407).

Nas minhas *an-danças* investigativas, escutei docentes afirmando valorizar a opinião infantil, nos momentos de um brincar menos sistematizado, para que as crianças ficassem

⁴ O universo da Dança e da Educação das crianças pequenas envolve, majoritariamente, as mulheres. Dessa maneira, para dar visibilidade e militar pelo empoderamento feminino, esta pesquisa está sendo escrita utilizando palavras nas duas formas de gênero no plural, iniciando pelos marcadores de feminino seguido do masculino, além dos coletivos neutros (docentes, discentes, estudantes), pois, como no Colectivo Filosofarconchicxs (2018), a escolha da linguagem revela a forma como concebemos o mundo. Contudo, ao trazer os registros em diário de campo das/os discentes do curso de Licenciatura em Dança da UFG, respeite suas formas originais de escrita com uso de “x”, ou do genérico masculino.

quietas e dessem um pouco de sossego, deixando-as escolher o DVD da Galinha Pintadinha⁵ ou o filme da *Frozen*⁶. Esse tipo de abertura a participação não se caracteriza como uma ação democrática de escuta efetiva das necessidades infantil e revela a importância de ampliar o *hall* de investigações que se inserem na jornada educativa, para contribuir com uma aproximação entre o conhecimento que tem sido produzido e o “chão da escola”; fato que esta pesquisa busca abranger.

Inebriada com tanta novidade, debruçei-me sobre páginas e mais páginas dos escritos de Buss-Simão (2007, 2009, 2014), Sayão (2002a; 2002b), Gobbi e Pinazza (2015), entre outras/os autoras/es, assim como tentei transportar as leituras para as experiências práticas com as crianças. Como, de fato, eu poderia ampliar minha escuta, percepção e sensibilidade frente às reais necessidades e curiosidades desses seres de pouca idade?

Como elaborar projetos *com* eles e não *para* eles, a partir do que eu considerava ser o “melhor” a fazer? Como oferecer um espaço de criação deles e não do que eu esperava, a partir de padrões de comportamentos corporais adultos? Por fim, como deixar de me respaldar nas expectativas sobre a idade, dada as referências teóricas que eu possuía?

O espírito de minha docência sempre se preocupou em despertar uma dança própria das crianças. Com frequência eu “roubava” as ideias das/os pequenas/os para aprimorar as vivências ou compartilhávamos escolhas, inclusive nos processos de criação, seleção do figurino, cenário, entre outros. Em mim já havia, em latência, uma escuta sensível e atenta que valorizava a opinião delas/es, contudo, pautada em uma estrutura inicial de “estágios” e “estímulos mais adequados”, aos quais me apoiava para “impulsionar” o desenvolvimento infantil.

Desde então, passei a estranhar o que me era familiar, sentindo a necessidade de expandir e revisitar concepções, dialogando com autoras/es e discussões mais atuais no campo da Educação, Infância e da Arte. Nesse processo, afinei meu olhar para as transgressões, formas de sociabilidade, invenção e criação de regras, brincadeiras e novas formas de se viver determinada idade, não previstas pelas/os adultas/os (PRADO, 2007), das crianças. Seres de pouca idade com capacidade de multiplicar suas linguagens que são expressas, essencialmente, em gestos e movimentos (SAYÃO, 2002a), estabelecendo relações diversificadas. Aspectos que divergiam do campo do conhecimento ao qual estudava: a Psicologia da educação.

Minha prática pedagógica em dança foi, cada vez mais, inundada de decisões coletivas:

⁵ A Galinha Pintadinha é uma personagem de animação infantil, com a aparência de uma ave azul com bolinhas brancas, que canta canções do domínio público e conta com a venda de produtos tais como DVDs, pelúcias, jogos, livros e aplicativos para *smartfone*.

⁶ Frozen é um filme de animação musical infantil produzida pela Disney na qual a personagem principal, de mesmo nome, vive diversas aventuras nas montanhas de gelo.

as crianças e eu. Passei a confiar, crescentemente, nas suas capacidades de criação, compreensão e decisão e a assumir que meninas e meninos têm outro campo de percepção, não melhor ou pior, apenas diferente. Elas/es veem aquilo que a vista cansada e opaca da/o adulta/o não vê mais. As/os pequenas/os são diferentes dos “grandonas/ões”, não quantitativamente, mas qualitativamente. “Ou seja, as crianças não sabem menos, elas sabem outras coisas” (BUSS-SIMÃO, 2007, p.5). Durante esse entremeio, iniciei o magistério no Ensino Superior e precisei deixar (momentaneamente) a docência em dança com as crianças.

Entre outras disciplinas, assumi, nos cursos de Licenciatura em Educação Física do Centro Universitário Fieo – Unifieo, Lazer e Recreação I e II e Prática de ensino na Educação Infantil I. Por sua vez, nas Faculdades Metropolitanas Unidas – FMU, ministrei Educação Física escolar e na infância. As três matérias me possibilitaram um aprofundamento nos estudos acerca da ludicidade, do encantamento, criatividade, corpos e movimentos e suas relações com a práxis docente. Sobretudo, ao me despertar para a Formação inicial de professoras/es críticas/os, reflexivas/os e autônomas/os para trabalharem com as infâncias. Além disso, também ministrava a disciplina “Dança na escola: Laban–Fatores do Movimento” na especialização em Dança e Consciência Corporal da Universidade Estácio de Sá. Entre discussões permeadas de Huizinga (1971), Benjamim (1984, 1985), Marcelino (1990), Marques (2009, 2010), Rengel (2006, 2008), e outros, somado às perguntas e considerações que as/os estudantes elencavam, faíscas do projeto de doutorado acendiam em meu interior, me fazendo refletir mais sobre a interface Dança, Infância, Educação e Formação de professoras/es.

Entretanto, para continuar respirando dança e transpirando arte, mantive meu vínculo com o Grupo de Pesquisa em Dança: Educação e Estética (Instituto de Artes/UNESP-SP) integrando a equipe de trabalho de projetos que versavam sobre produção artística, fruição e formação de público para a dança. Bem como, participando de cursos nessa linguagem artística, tais como, com a bailarina e professora Beth Bastos⁷ e no Instituto Brincante⁸. Este último, resultou na participação no espetáculo “Pai”, com a Cia Antônio Nóbrega, nO`Boticário, na Dança (Auditório Ibirapuera, SP), na Virada Cultural Paulista (SESC Santos/SP) e uma temporada no SESC Pinheiros, SP. Ações que, paulatinamente, acrescentaram retalhos que poderiam ser costurados a essa colcha, no tocante às manifestações artísticas e culturais, processos educativos e seus aspectos estéticos, identitários, sociais, emancipatórios e formati-

⁷ Beth Bastos é bailarina, docente de dança e coreógrafa. Estudou com Klauss Vianna e Zélia Monteiro e se especializou em Eutonia, Dança-teatro e Contato Improvisação.

⁸ O Instituto Brincante é uma empresa fundada por Rosane Almeida e Antônio Nóbrega, em 1992, com intenção de unir o processo artístico ao pedagógico em torno da cultura popular brasileira. Oferece cursos, aulas, palestras e oficinas para conhecimento, assimilação e recriação das inúmeras manifestações artísticas do país.

vos.

Em meados 2015, muito desejosa de voltar a trabalhar com criação, improvisação e pesquisa do movimento, agreguei o corpo docente do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Goiás (UFG), no regime de dedicação exclusiva-40h, assumindo as disciplinas de Estágio curricular obrigatório III e IV, Metodologia de Ensino e Pesquisa em Dança Educação e matérias optativas que buscavam experimentar e refletir acerca da Formação inicial para abordar a dança com a infância. Também integrei, como investigadora, a linha de pesquisa Dança e Educação, do Núcleo de Pesquisa e Investigação Cênica Coletivo 22, liderado pela Prof.^a Dr.^a Renata Silva.

Esse grupo se configura pelo encontro de artistas-pesquisadoras/es-educadoras/es, de estudantes a pós-doutoras/es, que estudam, por meio da Dança em interação com a Música e o Teatro, as relações entre manifestações culturais populares brasileira, performance, arte contemporânea, processo de criação e educação. Suas ações são compostas por três eixos: o trabalho de criação da companhia artística, as discussões e produções acadêmicas e os desdobramentos desses dois no âmbito pedagógico, em dois projetos de extensão, a saber: Águas de Menino e Corpopular na escola (ALMEIDA; FARIA; ABREU; LIMA, 2016).

Dentre outras marcas teóricas, o Coletivo 22 se debruça sobre a produção de conhecimento a partir da perspectiva do pensamento latino-americano da decolonização, principalmente, o que tange as manifestações culturais e artísticas. O termo “decolonial”, na perspectiva de Catharine Walsh (2008, 2009, 2013), suprime a letra “s”, para destacar que tal concepção não refere-se simplesmente a um des-armar, des-fazer ou reverter o colonialismo; como se fosse possível que as marcas coloniais deixassem de existir de um momento para outro. Sua intenção é provocar um posicionamento, uma postura e uma atitude contínua de transgredir, intervir e encorajar a visibilidade das diferentes dominações para construir alternativas⁹.

Nessa perspectiva, Faria; Barreiro; Macedo; Santiago; Santos (2015) afirmam que:

[...] os estudos pós-colonialistas têm ocupado um espaço significativo no cenário acadêmico, por lançarem um importante desafio teórico-metodológico e apresentarem um rompimento com as bases epistemológicas das ciências modernas que não levaram em conta as reflexões engajadas daqueles que são chamados de subalternos (FARIA *et al*, 2015, p.11).

Numa necessidade de:

[...] problematizar o mapa epistêmico, com os espaços privilegiados, as fronteiras, os fluxos e as direções que instituíram esse modo, que nos parece

⁹ Tal pensamento será aprofundado no Passo 5 dessa tese.

muito natural, de perceber países, regiões, povos e redes como produtores de teorias universalmente válidas (as culturas de investigação do norte) e outros espaços relegados à posição de objeto de estudo e à recepção de teorias produzidas em outra parte (as culturas a serem investigadas ao sul).[...] Uma construção a partir de uma afirmada superioridade étnica e cognitiva do colonizador em relação ao colonizado (ALMEIDA, 2011, p.4).

Tais estudos oferecem elementos para diluir as fronteiras culturais e disciplinares, articulando História, Sociologia, Filosofia, Antropologia, Literatura, Educação e Arte. Eis que surgiu meu apetite, como docente universitária, de valorizar não só as brasilidades ao pensar a Formação inicial das/os professoras/es em Dança para abordar essa linguagem artística com as crianças pequenas, mas de destacar as “latinidades” para além das manifestações tradicionais. Um ensejo de descobrir aspectos comuns ao cotidiano sul-americano que invade as instituições de Educação Infantil e de Ensino Superior, para pensar sobre os problemas cotidianos sob uma perspectiva ameríndia e latina que, corriqueiramente, são abordados por meios de ideias majoritariamente europeias.

Ademais, Faria *et al* (2015) afirmam que o papel da/o pesquisadora/or decolonial reside em lutar contra a submissão, assumindo um diálogo horizontal entre os conhecimentos acadêmicos e os não acadêmicos, nos quais as “vozes” das/os diferentes sujeitas/os são equivalentes. A partir disso, almejou-se construir o conhecimento dessa tese, em conjunto com as/os discentes, docentes universitárias/os, pesquisadoras/es e a realidade das instituições que atendem a infância: uma costura feita a muitas mãos, ou melhor, a muitos corpos.

Inseridas numa sociedade adultocêntrica, as crianças também compõem esse grupo subalternizado, uma vez que compõe uma categoria social, até então, com pouca visibilidade e autonomia; sob minha perspectiva, por razões, entre outras, da linguagem. Meninas e meninos de pouca idade se manifestam das mais variadas formas, entretanto, dominam a língua falada do jeito delas, para a idade delas e naquilo que são, de maneira diferente dos padrões adultos; o que dificulta a própria luta por seus direitos e interesses. Dessa maneira, esta investigação ressalta a importância das/os futuras/os docentes assumirem a participação da meninada, na elaboração dos projetos e vivências em dança.

Sob esse aspecto, estudos que se preocupam em imergir no cotidiano infantil, revelar o ponto de vista dessa gente de pouca idade e reconhecer sua alteridade, dão maior visibilidade às crianças como protagonistas, contribuindo com a especificidade da formação docente para atuar com elas, bem como a construção de pedagogias decoloniais e de corpos inteiros para infância (PRADO, 2015).

Segundo Gallo (2008), numa perspectiva filosófica, alteridade é a ação de perceber a outra pessoa, reconhecida em sua diferença, e no exercício horizontal de compreender sua maneira de pensar, agir e reagir à vida. Esse entendimento considera os recursos que ela dispõe, imersa em um entorno permeado de possibilidades, desafios, alternativas e prioridades (NUNES; BARROS, 2022).

Inspirada em Frantz Fanon, Walsh (2008, 2009, 2013) aborda a noção de alteridade, como um ato de consciência da/o outra/o, por meio de um estado de “espelho”. Esse posicionamento faz com que em uma relação, para que ocorra a construção de um encontro genuíno, um/a sujeito/a reconhece o/a outro/a como sujeito/a também; sem que as diferenças sejam anuladas.

Isso não pressupõem uma atitude de concordar ou enfraquecer nossos saberes, assim como nossa capacidade de decisão, ao contrário, viabiliza a ampliação da experiência ao se permitir enxergar fatias do conhecimento e valores antes ocultos a nós, limitadas por qualidades que não possuímos. Essa prática possibilita sintonizar, com maior precisão, com as necessidades e circunstâncias das/os outras/os (RAM, 2015), no caso dessa tese, das crianças, demais docentes, equipe gestora, comunidade escolar e estudantes participantes da pesquisa.

A esse respeito, os diversos pontos de vistas que eu acessei ao longo do processo investigatório, contribuíram demasiadamente para meu processo permanente de formação, aprendizado e reflexão profissional e pessoal. Aspectos que serão relevados ao longo da tese.

Seguindo meu caminho na UFG, tão logo cheguei, algumas estudantes se interessaram em realizar, sob minha orientação, suas pesquisas de monografia e iniciação científica acerca da Dança na interface com a Educação e a Infância. Desse movimento surgiu, no início de 2016, o Grupo de Pesquisa em Dança: Arte, Educação e Infância (GPDAEI), sob minha coordenação e apoiado pelo projeto trienal (2016-2018) de pesquisa “Dançarelando: a práxis artístico-educativa em dança com crianças”¹⁰. Tal projeto almejou investigar caminhos para propor a dança no ambiente educativo formal e não formal de Goiânia/GO, com crianças entre 01 a 10 anos de idade, e verificar suas reverberações na prática profissional docente.

Para tal, além das observações, acesso ao projeto pedagógico das instituições e conversas informais com gestoras/es, professoras/es e crianças, para identificação dos temas norteadores para nossas intervenções, nos pautávamos pela concepção de Dança como uma linguagem artística e uma possibilidade de descoberta, exploração e criação de novas formas de movimentação e expressão. Uma dança alicerçada nos elementos que a compõem, sendo

¹⁰ Projeto de pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP-UFG) sob o nº 51819415.60000.5083.

eles: ações corporais (rolar, saltar, girar, torcer), peso, apoios, eixos, espaços, tempos, corpo todo, suas partes e sensações (LABAN, 1978, 1990 e ALMEIDA, 2016); em estreita conexão com a expansão, diversificação e aprofundamento do conhecimento de si, da/o outra/o e do entorno. Um dançar *com*, que estabelece relações, conexões e rompe os territórios corporais.

Contudo, antes de iniciarmos as ações com as crianças, realizávamos, entre nós, oficinas experimentais alinhando as leituras dos textos e discussões com o planejamento dos encontros e experimentações corporais das vivências que poderiam ser propostas. Ao longo de 3 anos permanecemos, entre 6 meses a 1 ano, em oito Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) da cidade de Goiânia/GO, atuando com a meninada bem como contribuindo com a Formação continuada de professoras/es durante as Paradas Pedagógicas¹¹.

Uma, dentre muitas ações basilares do GPDAEI que orientou e fortaleceu o desejo de aprofundar o estudo da Dança com a infância, assim como a Formação de professoras/es, e que possibilitou a ampliação do “Dançarelando” foi: “Dança e Infância: em cena os Centros Municipais de Educação Infantil da cidade de Goiânia” (ALMEIDA; COELHO; SÁ, 2019).

Esta investigação, selecionada pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica - Licenciatura (PROLICEN/UFG), buscou compreender as diferentes possibilidades nas quais a dança tem sido ofertada em 08 instituições municipais goianienses, por meio da análise de 53 questionários, preenchidos pelas/os professoras/es.

O estudo revelou que a dança está inserida no cotidiano de tais estabelecimentos de maneira diversa e multifacetada, além de múltiplas variações metodológicas ao organizar os afazeres em torno de tal conhecimento. Na maioria dos casos, a dança é um meio para atingir conteúdos pedagógicos, ou utilizada em atividades de musicalização com movimentos que imitam a letra da música.

Esse resultado, em certa medida, infringiu nossas hipóteses iniciais, uma vez que esperávamos uma predominância em relação à Dança como produto artístico, com a elaboração de coreografias para as festividades. Tais iniciativas não podem ser desvalorizadas e revelam a abrangência de uma área. Entretanto, a Dança como Arte, com seus elementos próprios, metodologias e processos de criação, ainda está pouco presente nos universos educativos formais em relação à demanda brasileira com a infância.

Isso apresenta uma necessidade de aprimorar e aprofundar o encontro entre a dança e a garotada a partir de um ambiente de produção artística que parta dos interesses das crianças, em que elas, como produtoras de culturas desde o nascimento (PRADO, 1999), sejam autoras de

¹¹ Paradas Pedagógicas são reuniões mensais da rede municipal de ensino goianiense.

suas danças (ALMEIDA, 2016, PRADO; SOUZA, 2017), experimentando os processos de criação e ampliando suas (e nossas) perspectivas de si, de nós, do entorno e da educação.

Com essas informações, passamos a refletir de maneira mais consistente a respeito da Formação das/os professoras/es de Educação Infantil em relação à Arte e das/os estudantes em Dança em relação às infâncias; uma vez que as/os próprias/os docentes apontaram a relevância de um profissional desta linguagem artística nessa etapa da Educação Básica. Desse modo, esses dados têm sido utilizados nas minhas investigações atuais para destacar a importância da produção de conhecimentos para a cidade de Goiânia, além de contribuir com o alargamento de um espaço de discussão acadêmico sobre a Dança na Educação Infantil. Um campo de pesquisa recente e pouco explorado.

Ademais, o detalhado estado do conhecimento em Dança e Educação Infantil, levantado por Andrade (2016), até 2014, revelou que de todas as publicações encontradas no que tangem movimento/dança e Educação Infantil, apenas 24% eram em Dança propriamente dita. Dessas, a maioria situa-se na área de conhecimento da Educação Física, ao passo que um número menor discute os aspectos da Arte e os elementos da dança como um campo de saberes. Quantidade incipiente para a demanda do vasto território brasileiro. Por fim, friso que dessas publicações nenhuma havia sido desenvolvida ou mencionava Goiânia; outro aspecto que esta pesquisa almeja contemplar.

Desse modo, a presente tese avança ao estado da arte no campo da formação em Dança e da Educação da infância, almejando fortificar as relações entre Dança e Educação Básica, na possibilidade de fomentar a inserção e estabelecimento desta linguagem artística no cotidiano educativo, como uma área de conhecimento. A esse respeito, para reforçar os elos entre Dança e Educação da infância, considerando que infância abrange a Educação Infantil e o ciclo I do Ensino Fundamental, é necessário investir em projetos de extensão, pesquisas *in loco* envolvendo a participação das/os docentes das instituições e propostas de formação inicial e continuada, tais como cursos, palestras, oficinas, além de variadas ações de diálogos horizontalizados entre Universidade, instituição de educação formal, comunidade e Estado, nas escalas, municipais, estaduais e federais.

Nesse sentido, as investigações do GPDAEI foram motivadas pelo contato direto com o “chão da escola”; um interesse particularmente meu, de mergulho no campo, para conhecer a realidade e “falar de dentro”, a partir da complexa trama de relações da sociedade. Em todas as ações do “Dançarelado”, participei assiduamente, ora oferecendo vivências às meninas e aos meninos, ora participando como uma delas/es ou por meio de observações participantes. Além de orientar as/os estudantes, oportunizando uma formação docente em contexto.

Nunes e Barros (2022) destacam que:

(...) para compreender a educação é necessário participar dela, vivenciá-la em seus diversos componentes. É essencial o “mergulho” do pesquisador no campo de pesquisa — a escola, para que aprenda mais sobre seus sentidos, dilemas, projetos entre outros para apontar possíveis soluções na perspectiva da pesquisa-ação (NUNES; BARROS, 2022, p. 408).

Com esse doutoramento não seria diferente, uma investigação do tipo participativa que busca não dividir o texto do contexto (BRANDÃO, 1999).

Desta maneira, o entrelaçamento de todos os aspectos acima citados e a concepção dessa gente de pouca idade como seres de direitos – direito de ser consultada, ouvida, de ter acesso à informação, tomar decisões em seu benefício (COSTA, 2016b) -, inventiva, imaginativa, investigadora incansável dos diferentes campos de experiências, portadora de histórias, produtora de culturas e protagonista, foi um dos pontos de partida que possibilitou ao GPDAEI assumir alguns princípios metodológicos de abordagem da dança com crianças pequenas, como: lúdico, múltiplas linguagens (ALMEIDA, 2020), educação do sensível (DUARTE JR., 2004), interação, improvisação, apreciação estética e criação. Fundamentos que perdem suas fronteiras, entremeando-se na tentativa de construir redes de relações criativas e inusitadas entre corpo, movimento, eu, outra/o, arte, educação e sociedade. Um dançar *com*, que estabelece relações, conexões e rompe os territórios corporais para pensar sobre, com, a partir e a favor da infância.

Concomitante a esse processo de explorar e inventar “Pedagogias para Dançarelar” (ALMEIDA, 2020); e de elencar os eixos norteadores para orientar as pesquisas e proposições empreendidas pelo GPDAEI, outras ações se desenvolveram. Assumi, em 2018, a presidência do Núcleo Docente Estruturante (NDE) da Licenciatura em Dança da UFG, em um momento de construção do novo Plano Pedagógico de Curso (PPC), impulsionado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação docente (Resolução CNE/CP nº 002 - BRASIL, 2015) e pela Base Nacional Comum Curricular, BNCC (BRASIL, 2017).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2017, p.34).

Sua homologação fomentou uma série de revisões dos documentos educacionais elaborados pelos municípios e estados, e está provocando uma sequência de ações de Formação

de professoras/es por todo Brasil. Em especial, no que tange a Dança na etapa da Educação Infantil, a BNCC (BRASIL, 2017) reconhece esta linguagem como essencial à infância, se fazendo presente como um dos objetivos essenciais de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, por meio da expressão e criação de movimentos, gestos e mímicas. Esse apontamento reitera a relevância de pesquisar a interface Dança, Educação, Infância e Formação docente, a partir do “chão da escola”, colaborando com uma Formação docente que integra teoria e prática.

Nesse ensejo fui convidada pela Secretaria de Educação de Goiás a compor um dos grupos de trabalho para debater e redigir o componente Dança inserido na área de conhecimento da Arte, tanto para o caderno de orientações goianas da Educação Infantil (ALMEIDA; SÁ, 2018), como do Ensino Fundamental. Além da nomeação para o Fórum de Licenciaturas da UFG, participando das discussões a respeito da Política de Formação docente de toda a Universidade.

Ademais, uma vez que a BNCC (BRASIL, 2017) propõe a revisão dos currículos e consequentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares, para garantir a sua implementação em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, o Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborou a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica – denominada BNC-Formação, no intuito de que os currículos da formação docente tivessem por referência a BNCC.

Com isso, em 07 de novembro de 2019, desponta no cenário das Políticas Públicas educacionais, sob o parecer CNE/CP nº 22 (BRASIL, 2019a), o documento acima mencionado que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e formação continuada (BRASIL, CNE/CP nº 2/2015), ao qual será abordado ao longo da tese.

Somado a isso, vem minha docência nas disciplinas: Estudos Introdutórios em Laban; A Dança, a Criança e o Lúdico; Laboratório Dança/Criança: Planejamento e Prática Educativa; Produção Artística em Dança para Crianças e Estágio curricular obrigatório III. Todas buscando experimentar e refletir acerca da Formação inicial para abordar a dança com a infância.

Como se nota, muitas frentes foram abertas dentro do meu tripé de estudo, atuação e paixão: Dança, Educação Infantil e Formação de professoras/es. Frentes que fomentaram inquietações sobre meu papel como docente e pesquisadora do Ensino Superior.

Inquietações essas intensamente provocadas logo que integrei o programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da USP, área de concentração Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças, linha de pesquisa Sociologia da Educação, sob orientação da Prof^{ra} Dr^a. Patrícia Prado. Em especial, destaco a proposta de avaliação final da disciplina intitulada “Introdução às Pesquisas Qualitativas nas Artes Cênicas”, ministrada pela

Prof^a. Dr^a. Marília Velardi, na Escola de Comunicação e Arte (ECA/USP), cursada no 1º semestre de 2019, por ter revirado meu baú de memórias a partir do mote: “Quem sou eu?”

Para compor o que fora solicitado refiz meu percurso artístico/profissional/acadêmico em busca de possíveis respostas. Quais eram meus valores? concepções de mundo? de ser humano? que conceitos desejava cunhar? o que me movia na vida e o que, e como, eu pensava a respeito do que queria desvendar como pesquisadora? Um processo vivido com profundidade a cada encontro.

Tal reflexão é muito significativa, uma vez que as vivências da/do investigadora/dor influenciam, altamente, a maneira com a qual ela/ele enxerga o entorno, as relações, o que concebe sobre o tema de estudo e busca autoras/es para dialogar. Sob esse aspecto, revelar a experiência traz à tona o papel político da/o pesquisadora/dor e sua conexão com o assunto, a influência nas escolhas e direcionamentos investigativos e seus possíveis avanços; assim como orienta suas prioridades (SANTOS, 2017). Essa arqueologia da trajetória possibilita a compreensão da maneira de pensar e de como o contexto profissional, político, social e econômico são determinantes.

Entendi que construo o pensamento a partir da lógica indutiva, pois parto das experimentações em ambiente real e tento transpor, propondo as devidas reformulações, para outros lugares. Ou seja, o eixo central das minhas inquietações decorre da ação cotidiana, prática e empírica em diálogo com autoras/es e do meu ímpeto de compartilhamento, embargado da vivacidade dialética do contexto e da multiplicidade dos modos de agir. Com isso, ao desenhar o percurso relatado nas páginas anteriores, compreendi que cada experiência foi como um pedacinho de tecido da colcha de retalhos de quem sou.

Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma. Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou. Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior. Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade. Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa. E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também. E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados (PIZZIMENTI, s/d).

Naquele momento, ao abrir a minha colcha, vi possíveis pontos de partida para esta investigação:

Tabela 1. Recorrência dos termos nos títulos publicados

Termos	Recorrências
Dança/Dançar	34
Educação Infantil	13
Criança(s)/Infância/Infantil	14
Educação/educacional/educativa/educadora	08
Formação de professoras/es/artista docente	06
Escola	06

Fonte: Fernanda de Souza Almeida (2020)

Considerando que o termo Educação Infantil, segundo a LDB 9304/96 (BRASIL, 1996), refere-se a educação e o cuidado de crianças entre 0 e 5 anos de idade, em instituições educativas formais, aponto que os pilares que pautam meus interesses investigatórios se consolidaram em: Dança, Educação Infantil e Formação de professoras/es. Identifiquei, também, que apesar de vastas e infinitas as possibilidades de abordar a dança com essa gente de pouca idade, uma vez que as infâncias são muitas e em contextos brasileiros amplamente variados, a grande maioria das publicações eram sobre esse assunto, e deixam de aprofundar e abranger a complexidade da Formação inicial docente. Uma área na qual atuo desde 2012.

Não obstante, a leitura dos textos apontou a modificação no modo de olhar para as meninas e meninos pequenas/os, relatado anteriormente. Em especial, destaco que houve uma alteração nas preposições utilizadas: de dança *na* Educação Infantil e *para* crianças; cambiando-se em *com*. Faz diferença? Claro! A esse respeito, Rengel (2018) frisa que as preposições estabelecem conexões de sentidos entre os termos de uma frase. Isso revela que a dança, na minha visão, deixa de ser uma escolha das/os adultas/os a ser realizada pelas crianças, passando a ser uma experiência (*com*)partilhada, uma relação horizontal, participativa e de responsabilidade entre ambas as partes. Ainda sobre as palavras, os textos até 2014¹² estão carregados de “instrumentos, ferramentas, oficinas, edificações, veículos, motores, grades, aplicações, conteúdos e resultados”. Quase uma aproximação ao labor de um mecânico e um distanciamento ao ofício docente.

Ademais, o destaque dado às teorias de Wallon (1941; 1975), Fonseca (1995; 2008), Vigotski (1999; 2004) e alguns de seus interlocutores (MAHONEY; ALMEIDA, 2004; 2009; PRESTES, 2010) reforçam a concepção desenvolvimentista e etapista de ensino, aprendizagem e crescimento, da personalidade, dos processos mentais, da estruturação do espaço e tempo,

¹² Para conhecer os 14 textos publicados até o ano de 2014, acessar o currículo *lattes* <http://lattes.CNPQ.br/9367074002146085>

bem como do esquema e da imagem corporal. Tais termos apresentam um modo de pensar, de ser, estar e agir no mundo em relação à garotada. Todavia, percebe-se uma preocupação recorrente com as especificidades, particularidades e características das crianças pequenas.

A partir de 2016, os artigos começam a assumir um diálogo, ainda que tímido, com as/os autoras/es da Pedagogia e da Sociologia da infância, entre eles Buss-Simão (2009), Sayão (2002a; 2002b), Gobbi; Pinazza (2015), Faria; Dermartini; Prado (2009) e Martins Filho; Prado (2011), ao discutir movimento, expressão, múltiplas linguagens, interação e ampliação, diversificação e complexificação das experiências corporais, potencializadas pelas sensações e percepções do corpo. Entretanto, em 2017, explicito em um dos textos, meu desejo aficionado de (con)fabular com a meninada, admitindo que:

[...] a abordagem histórico-cultural é um interessante caminho para oportunizar esta linguagem artística na escola; contudo, tem-se sentido a necessidade de expandir tais pensamentos, revisitar concepções e dialogar com autores e discussões mais atuais no campo da Educação, infância e da Arte; especialmente, no que tangem a Sociologia da infância, pedagogias decolonizadoras e a ecologia do saber. Mudanças de concepções que estão se assumindo e se desenhado no projeto de doutoramento da autora, provocando sua “desobediência epistêmica” (ALMEIDA, 2017, p. 2310).

Nesses processos, outros aspectos evocaram minha atenção:

- a) Ainda há um forte desejo de inserção e valorização da Dança como área de conhecimento, no espaço educativo formal como um patrimônio cultural, no qual as crianças tenham direito de acessá-lo de modo abrangente;
- b) Desde o início, eu acolho o movimento contraditório e não linear da vida, o papel da sociedade em quem somos, as relações humanas em nível micro e macro, um cuidado com as particularidades das infâncias e uma atenção ao que meninas e meninos têm a expressar;
- c) A participação no GPDEE (IA/UNESP) reforça minha decisão pela luta em prol da educação pública diversa, digna e de qualidade, da pesquisa de campo, de uma preocupação com as questões sociais e com a oferta da dança integrada às demais linguagens; bem como
- d) A presença na equipe proponente do projeto de pesquisa e extensão “Poéticas da Dança na Educação Básica” (2011-2012, GPDEE/UNESP/SP) possibilitou-me aproximar e conhecer alguns estudos sobre Formação de professoras/es no caso, Formação continuada; além de (re)pensar o papel da Universidade como formadora de profissionais e produtora de conhecimentos que podem metamorfosear a sociedade, por meio da articulação Ensino, Pesquisa e Extensão. Um impulso à minha gana de mudanças, principalmente, de problematizar a dança que chega e está nos contextos educativos.

Percebi que alguns pilares conceituais se edificaram com solidez em minhas ações como professora do Ensino Superior, por exemplo: valorizar os saberes provenientes da prática docente que se constrói em um intenso movimento de ação e reflexão; e adotar procedimentos participativos, horizontais e de diálogo com as/os estudantes e submetê-las/os às mesmas atividades, jogos e procedimentos que podemos utilizar com as crianças (SGARBI, 2009; 2010). Um saber sentido, vivido e experienciado.

Assim, a partir dessa autorreflexão, desvendi o caminho do doutoramento: olhar para a Licenciatura em Dança e o Estágio supervisionado. Um meio de mobilizar as pessoas para agir e transverter o entorno por meio do compromisso com a qualidade da educação das crianças pequenas. Uma tentativa de colaborar com uma mudança social.

1.1 Modelos de fuxico: objetivos norteadores da confecção investigatória

O objetivo central dessa pesquisa é investigar a Formação inicial docente em Dança, especialmente, o Estágio supervisionado obrigatório na Licenciatura em Dança, com crianças pequenas da Educação Infantil. Parte do pressuposto de que meninas e meninos de pouca idade são capazes de construir saberes e sentidos às experiências, in-corporando-as, decantando-as, no (re)conhecimento da alteridade da infância, em suas produções e expressões multilinguageiras, sensoriais, corpóreas e imaginativas, para uma Formação de professoras/es em Dança, que as tenha como parceiras de aventuras lúdicas, rumo à curiosidade, ao inusitado, ao espanto, ao encantamento, à imaginação, à criação e à própria formação de estudantes e professoras/es.

Assim, como os vários fuxicos que compõem uma colcha, são objetivos específicos:

- Identificar, a partir de uma pesquisa em campo, realizada na disciplina de Estágio curricular obrigatório e de leituras, na interface com os estudos sociais da infância, a Pedagogia da Educação Infantil, a Pedagogia decolonial, a Formação de professoras/es, a Filosofia e as Artes na infância, especialmente com a Dança, possíveis pressupostos fundantes para basilar a atuação da/o profissional que pretende trabalhar com meninas e meninos de pouca idade;
- Propor aos cursos de licenciatura em Dança do Brasil eixos de ação e discussão que permeiem toda a matriz curricular, bem como possa compor uma disciplina específica da formação inicial, no que tange à profissionalidade docente nessa linguagem artística com as crianças.

- Refletir sobre a minha ação docente, responsável pela formação inicial de futuras/os professoras/es em Dança, na interação com as pessoas envolvidas no processo do estágio supervisionado.

Alicerces e saberes estes, construídos em conjunto: *com* meninas e meninos de pouca idade e a partir de suas culturas, considerando-as/os produtoras/es de conhecimentos, bem como *com* as/os estudantes e em relação aos espaços educativos. Uma proposta política para uma Licenciatura engajada que se coloca em parceria com os diferentes campos e contextos, em busca de uma formação humana das crianças, estudantes, professoras/es e gestoras/es.

Nesse contexto, esse doutoramento, percorreu as trilhas da investigação qualitativa, uma vez que houve interesse em acessar o contexto e as particularidades no cotidiano. Como sublinha Denzin; Lincoln (2006), a competência da pesquisa qualitativa é o mundo da experiência vivida e das partilhas concretas construídas na realidade, na qual a pesquisadora, foco de estudo e participantes estabelecem uma relação íntima para falarem “de dentro” dos fenômenos sociais.

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

A produção de conhecimento a partir dessa ótica de estudo carrega, segundo Nunes e Barros (2022) possibilidades promissoras capazes de criar alternativas práticas, assim como contribuir para o desenvolvimento de reformas e inovações no sistema educacional, principalmente, porque estabelecem e criam constantes diálogos, alteridades e escutas sensíveis.

Sob tal aspecto, realizei um “mergulho” nos *lócus* de investigação na tentativa de apreender as concepções, propostas formativas, desafios, limites e possibilidades de estudantes, professoras/es e da própria pesquisadora sobre a atuação docente com as crianças. Uma potencialidade de diálogo entre teoria, dados empíricos, inferências, pressupostos do/a investigador/a e os saberes das/os envolvidos (SANTOS, 2015).

Para tal, foram criadas distintas situações que me permitiram gerar dados diversos no intuito de compreender e relevar os múltiplos fios, tingidos de várias cores, que tecem a complexidade social, política e cultural que entremeiam, a valorização, inserção, atuação e formação em dança no contexto educativo. Tais materiais de análise foram produzidos por meio do estado do conhecimento em Dança, Educação, Infância e Estágio, do acesso aos diários de

campo de estudantes, em três diferentes experiências do estágio supervisionado com crianças matriculadas nos CMEIs, exploração de fotos e apresentação das minhas impressões sobre o processo, bem como reflexões a respeito da minha própria atuação como formadora.

Dessa maneira, ao empregar um ponto de mirada multirreferencial para o objetivo dessa tese, em diálogo com construtos teóricos que atravessam os campos da Arte, da Educação, da Sociologia, da Filosofia e da pesquisa científica, assumo um modo *bricoleur* de investigar (RODRIGUES; THERRIEN; FALCÃO; GRANGEIRO, 2016). Foi na constituição do campo de pesquisa, ao longo da elaboração, análise, reflexão e escrita textual, que essa atitude se definiu. Um trabalho manual, artesanal, lento e cuidadoso, que buscou costurar peças de formatos e estampas diferentes para uma composição criativa e alternativa dessa colcha de retalhos.

E, como uma pessoa que se reconhece brincante, ridente, curiosa, sensorial, intensa, comprometida e do movimento, eu vivi a pesquisa e submergi na experiência do estudar, assim como acontece na construção do conhecimento em Arte/Dança. Um saber muitas vezes metafórico e corporal que necessita ser vivenciado para ser elaborado, assimilado, compreendido e ressignificado. Como bem pontuado por Maria Duschenes, a Dona Maria:

A dança tem uma qualidade primordial: ela é direta, obriga a um contato imediato, você trabalha e atua sobre o seu próprio corpo sem poder adiar nada. Não se pode ser preguiçoso nem no corpo, nem nas ideias, quando se está dançando. É possível através da dança causar uma síntese, provocando uma experiência muito profunda em relação à vida (BOGEA, 2011, p.5).

“O dançar requer testemunho de si na ação” (RIBEIRO, 2013, p. 77).

Assim, mais que uma costura, essa tese se transforma em um *patchwork* ao enganchar pesquisa em educação com a pesquisa em arte, sobressaindo em uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011).

Segundo Nunes e Barros (2022) na área da educação – e eu acrescento da dança educação – a pesquisa-ação apresenta-se como um caminho ativo e participante para uma maior aproximação da/o pesquisadora/or aos aspectos cotidianos, uma vez que o/a possibilita construir junto e pensar com as/os envolvidas/os no processo educativo e investigativo.

Esse procedimento de investigação permite aos participantes, incluindo a/o pesquisadora/or, repensar a própria prática docente, a partir de reflexões e apropriações críticas de algumas teorias educacionais, bem como da busca por alternativas reais e soluções para os desafios identificados em seus contextos profissionais (NUNES; BARROS, 2022). Dessa maneira, ao incitar outras/novas formas de pensar das pessoas envolvidas, é possível provocar

transformações nas concepções sobre o fazer pedagógico, viabilizando mudanças sociais (palavra central da colcha de retalhos exposta na Imagem 2).

Nesse sentido, a/o pesquisadora/or tem um papel ativo ao participar do planejamento, acompanhamento e avaliação das ações em campo, ao promover estudos e debates, apresentar conceitos, informações e ao discutir estratégias, reconhecendo e integrando os saberes das/os envolvidas/os e respeitando as decisões do grupo (THIOLLENT, 2011).

Sobre isso, como pesquisadora e supervisora de estágio, busquei trabalhar por meio de perguntas, retomadas de textos e vivências em outras disciplinas da graduação, sugestões de leituras e/ou materiais sem cunho acadêmico, além de compartilhar meus saberes sobre a prática profissional nos meus 14 anos de docência com crianças em instituições educação formal, somado aos 6 anos *in loco*, desenvolvendo pesquisa, orientações e formações iniciais e continuadas. Também pedia que, em no máximo 5 dias, me encaminhassem os diários de campo referentes a intervenção da semana, juntamente com o planejamento da ação subsequente, aos quais eu oferecia uma devolutiva. Isso possibilitou um acompanhamento ainda mais próximo e compreensivo a respeito dos desafios e inquietações provenientes de cada regência, para uma atuação mais efetiva na formação e uma abertura maior a escuta, gerando confiança na parceria.

Além do mais, como anuncia Thiollent (2011) busquei estar dentro e fora, mantendo concomitantemente a proximidade e o distanciamento para contemplar a natureza da conscientização das ações, decisões, modificações e aprendizados do processo de formação inicial docente.

Por fim, friso que a pesquisa de campo foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) (Apêndice 1), que destacou o mérito desse estudo ao alavancar contribuições bastante significativas para a formação profissional, sobremaneira, ao campo das Artes - especificamente a Dança - e da Educação, abrindo a possibilidade para a ampliação do debate, principalmente, para a Educação Infantil.

Ademais, foi considerado os princípios éticos de autorização prévia, sob condição do consentimento livre e esclarecido das/os envolvidas/os: professoras/es e estudantes, respeitando-se sua privacidade, a confidencialidade das informações e o retorno da pesquisa.

Desse modo, a tese em questão apresenta-se estruturada da seguinte maneira: **Passo 1 - Material de tecido poético: eu-professora-pesquisadora-criancista**, um inventário sobre quem sou/estou e como escolhi dançar com as linhas, acompanhado de uma reflexão a respeito da minha trajetória artística, docente e investigatória que trouxe a tona os objetivos desse estudos e como isso poderia orientar a busca por autoras/es para dialogar, assim como a delimitação da metodologia em pesquisa-ação.

Passo 2 - Para fiar: uma extração manual do estado do conhecimento, levantamento e estudo bibliográfico das produções acadêmicas brasileiras que envolvem as temáticas desse doutoramento, ou seja, a Formação inicial docente em Dança e o Estágio supervisionado na Educação Infantil, almejando mapear e visualizar a situação atual da produção científica na área a fim de contextualizar a relevância da pesquisa, encontrar convergências e divergências teóricas, identificar tendências temáticas e metodológicas, assim como questões pouco abordadas ou que necessitam de mais aprofundamento, identificando-se lacunas.

Esse estado atual do conhecimento foi realizado por meio de uma análise de artigos, publicações em Anais e, especialmente, de dissertações e teses acadêmicas (MELO, 2006), disponíveis para *download* nos sites 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); do Seminário Nacional de Arte e Educação (Montenegro/RS); do Portal de Periódicos e do Catálogo de Teses e Dissertações, ambos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

Passo 3 – Novelos, fitas e agulhas: pontos sem nó na formação docente em Dança para atuar na Educação Infantil, revela as experiências e descobertas na pesquisa de campo, realizado ao longo dos anos de 2017 e 2018, como docente/supervisora de Estágio na Licenciatura em Dança na UFG, acompanhando *in loco* as ações em três Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) na cidade de Goiânia/GO. Essa iniciativa descortinou a necessidade de (re)pensar uma Formação inicial docente que conceba essa gente como produtoras de culturas desde o nascimento (PRADO, 1999, PRADO; SOUZA, 2017) e, portanto, de seu próprio fazer artístico, autoras de suas danças, experimentando a criação e ampliando suas (e nossas) perspectivas sobre si, a outra pessoa e o entorno (ALMEIDA, 2016).

A partir dela, identifiquei 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, 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.

Passo 4 – Tramas lúdicas com os estudos sociais da infância: entrelaçamentos corporais entre adultas/os e crianças, busca um aprofundamento das informações evidenciadas no Passo anterior, concomitante a uma reflexão a respeito da alteridade das crianças numa sociedade essencialmente adulta, a partir dos eixos: a) culturas infantis, encontros e reelaborações; b) dimensões corporais, gestuais e de movimento, seus sentidos e significados; c) a comunicação, múltiplas linguagens, Arte e Dança e d) o imaginário infantil. Apontamentos que partem em busca do (re)conhecimento e acolhimento das produções e expressões culturais específicas, multilínguas, sensoriais, corpóreas e imaginativas das crianças para uma Formação de professoras/es em Dança que sejam parceiras/os de aventuras lúdicas rumo ao novo (para nós e para elas), à curiosidade, ao inusitado, ao espanto, ao maravilhamento e à imaginação criadora.

A partir da alteridade infantil e do apontamento de algumas características centrais de um curso superior em Dança o **Passo 5 – Redes cinéticas: o encontro na/da docência com a infância,** questiona: como formar profissionais conscientes das dimensões poéticas, estéticas, políticas e éticas em suas futuras atividades artísticas e pedagógicas em dança com crianças de Educação Infantil? Dessa maneira, o intuito desse passo de confecção da colcha é apontar possíveis conjuntos de valores, atitudes, concepções e particularidades desejáveis de permear a Formação inicial de professores/es em Dança para atuarem com a pequena infância. Uma viagem dialética e não fragmentada rumo à desaprendizagem, à desestruturação, ao desconhecido, ao inusitado, ao inesperado, à redescoberta do brincar, do riso e da imaginação, à decolonização, ao encontro autêntico, ao diálogo genuíno, ao jogo de olhares, “escutares”, “perceberes”, “perguntares”, temporalidades e subjetividades.

Por fim, o **Passo 6 – Pespontando as reticências para que mais/outros corpos comonham com a infinitude dessa colcha,** finaliza a pesquisa por meio de disposições reticentes em prol de uma formação inicial que adota, ao longo de todo o curso de Licenciatura, concepções brincalhonas, imaginativas, infancializantes, dialógicas, horizontais, autorais, decolonizadoras e transmutadoras, ao fomentar a emancipação, a autonomia, a investigação, a criação, as experiências artísticas/de movimento e modos diversos de se apropriar, transformar e revigorar o saber mediado na Universidade, ao ambiente educativo infantil. Além do mais, advoga por uma maior valorização, apoio e integração de todo o curso no Estágio Obrigatório e nas Práticas como Componentes Curriculares, não só nas disciplinas dedicadas a eles, mas no processo formativo desde o seu início. Um estágio que esteja, principalmente, mais próximo da escola, não só as/os estudantes da graduação, mas as/os próprias/os supervisoras/es de estágio e docentes universitárias/os.

PASSO 2

Para fiar: uma extração manual do estado do conhecimento

CRIANÇA

Seus olhos são dotados daquela qualidade que, para os gregos, era o início do pensamento: a capacidade de se assombrar diante do banal.

Tudo é espantoso: um ovo, uma minhoca, um ninho de guaxinim, uma concha de caramujo, o voo dos urubus, o zunir das cigarras, o coaxar dos sapos, os pulos dos gafanhotos, uma pipa no céu, um pião na terra.

Dessas coisas, invisíveis aos eruditos olhos dos professores universitários (eles não podem ver, coitados. A especialização os tornou cegos como toupeiras. Só veem dentro do espaço escuro de suas tocas. E como veem bem!), nasce o espanto diante da vida; desse espanto, a curiosidade; da curiosidade, a “fuçação” (essa palavra não está no Aurélio!) chamada pesquisa; dessa “fuçação”, o conhecimento; e do conhecimento, a alegria!

Rubem Alves (2010)

**Curiár/Explorar
Coletar/Delimitar
Compor/Selecionar
Alinhar/Sintetizar
Arrematar/Categorizar
Embalar/Considerar**

Uma vez delimitada as temáticas que envolvem essa pesquisa, ou seja, a Formação inicial docente em Dança e o Estágio supervisionado obrigatório na Educação Infantil, o sopro da satisfação abriu as janelas, sempre entreabertas, da minha curiosidade, virando o balaio de algodões dos conhecimentos no chão. Iniciei uma intensa, detalhada e atenta “fução” – nas palavras de Rubem Alves (2010) – em cada pluminha, almejando escová-las na roda de fiar dos descritores. Assim, as transformei nos fios da pesquisa; tudo feito à mão, bem rústico!

Entre a colheita e a trama, o longo processo constituiu no levantamento e estudo bibliográfico das produções acadêmicas brasileiras utilizando as palavras-chaves: “Estágio obrigatório em Dança” e “Formação de professoras/es em Dança”. Deparei-me com algumas referências que tangenciam esta pesquisa, como: Bittencourt (2015), Figueiredo; Paiva (2019), Paiva; Figueiredo (2016), Filho (2013), Pereira (2014), Pronsato (2012) e Sousa (2018).

Dentre as referências mencionadas, apenas Bittencourt (2015) aborda a Formação de professoras/es em Dança por meio do Estágio na Educação Infantil, na região sul do país, relatando e analisando experiências que visavam o desenvolvimento corporal das crianças. Já Figueiredo; Paiva (2019), Paiva; Figueiredo (2016) e Sousa (2018), tratam do curso de Licenciatura em Dança da própria UFG, contudo, discutindo os Estágios I e II, ambos no Ensino Fundamental.

Nesse contexto, percebi um número incipiente de produções acadêmicas, principalmente, em relação à extensão territorial do Brasil e à demanda por Formação inicial de professoras/es prevista no Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014), na Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2019a), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial em nível superior e para a Formação continuada (BRASIL, 2015) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 (BRASIL, 1996). Justifico, assim, a relevância teórica e social de minha investigação de doutoramento. Razões tais que também poderão contribuir com a ampliação de estudos na área e fomentar reflexões e experimentações acerca da Formação docente em Dança, contemplada como uma das especificidades das linguagens artísticas na Educação Básica.

A partir dessa primeira identificação, iniciou-se uma pesquisa documental na intenção de mapear e visualizar a situação atual da produção científica na área, a fim de contextualizar a

pertinência da pesquisa, encontrar convergências e divergências teóricas, aspectos expressivos, identificar tendências temáticas e metodológicas recorrentes, assim como questões pouco abordadas ou que necessitam de aprofundamento, verificando lacunas e contradições.

Tal reconhecimento pode revelar algumas necessidades do campo em discussão, no cenário nacional, propor linhas de investigação e apontar rumos para futuras investigações. O estado atual do conhecimento é, geralmente, realizado por meio de uma análise de artigos, publicações em Anais e em dissertações de mestrado e teses de doutorado (MELO, 2006).

Como a revisão bibliográfica é um método científico bem estruturado e metódico, seu caráter exploratório exige um planejamento que envolve, entre outros fatores, o estabelecimento preciso dos critérios de inclusão e exclusão do material de pesquisa a partir de uma estratégia de busca (SAMPAIO; MANCINI, 2007). No caso da presente investigação, tal estratégia foi guiada por meio de unitermos/descriptores, uma vez que o início do percurso investigatório do doutoramento se deu pela identificação dos termos mais recorrentes nos títulos dos meus estudos já publicados e dos retalhos de palavras na colcha.

Desta maneira, defini, previamente, que seriam selecionados os textos na área de conhecimento, especificamente, da Dança e que dissertassem acerca dela como assunto central. Com isso, descartou-se pesquisas sobre outras linguagens que eram atravessadas ou se apoiavam na Dança como meio ou complemento para suas metodologias. Já as investigações com propostas de integração de linguagens que posicionava a Dança como um saber com o mesmo destaque às demais foram incluídas.

Também foram excluídos escritos envolvendo a Educação Física e/ou que versavam sobre linguagem corporal, uma vez que o novo Documento Curricular para Goiás, Volume I – Educação Infantil (GOIÁS, 2018), fruto de uma ação cultural coletiva em torno da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), traz a terminologia *Dança*, nos Campos de Experiência¹³, intitulados “Corpo, gestos e movimentos” e “Traços, Sons, Cores e Formas”. O primeiro campo citado enfatiza, dentre outros aspectos, o papel central dos sentidos, gestos, movimentos e das diferentes linguagens, tais como a música, a dança, o teatro e as brincadeiras de faz de conta, nas interações, comunicações e expressões das

¹³ Campos de experiência são um conjunto específico de sentidos, saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, agrupados por afinidades, semelhanças e aproximações que resguardam uma relação com as áreas do conhecimento e seus objetos de estudo. Esses foram concebidos numa perspectiva flexível e intercomplementar, de forma articulada ao patrimônio da humanidade artístico, cultural, ambiental, científico e tecnológico às práticas sociais, aos contextos, às interações e aos encontros entre os sujeitos, num tempo e espaço de vida comum entre crianças e adultos/os (GOIÁS, 2018). Nesse sentido, “cada campo de experiência é composto por objetos, instrumentos, imagens, linguagens e situações de aprendizagens próprias, que o define e o caracteriza como um campo de atuação, mas sem desconsiderar a articulação entre os conhecimentos de um mesmo campo e entre os campos” (GOIÁS, 2018, p.48).

crianças. Já o segundo, prioriza e aborda como conceitos centrais as manifestações culturais e artísticas (Artes Visuais, Música, Teatro, Dança, Audiovisual) e a Sensibilidade e Criatividade.

Todavia, apesar de a dança ser mencionada e dialogar ativamente com o campo Corpo, Gestos e Movimentos, essa considera, prioritariamente, os cuidados necessários para um crescimento saudável, envolvendo hábitos alimentares, prevenção de doenças, noções de autocuidado, percepção e identificação do próprio corpo, gestos, expressividade e os movimentos típicos do grupo social ao qual pertence, além das práticas de atividades físicas. Desse modo, elegi ressaltar a Dança enquanto arte e como:

[...] uma das formas de expressão e comunicação humana, que envolve o pensamento e o sentimento do corpo, articula cognição e sensibilidade. Como manifestação individual e/ou coletiva, produto cultural e de apreciação estética, colabora para a compreensão do corpo e de suas capacidades de se movimentar, expressar, comunicar e se relacionar com os outros (GOIÁS, 2018, p. 85).

Tal delimitação revela a concepção de dança a ser abordada com a infância adotada nessa investigação: a Dança como linguagem da Arte; uma experiência corporal, artística, estética, cultural e política que abrange aspectos da comunicação, criação, imaginação, fruição, expressão, poética, conhecimentos do corpo, do espaço, do ritmo, do peso, da/o outra/o, do grupo, da sociedade, das interações, entre outros. O intuito desse viés é proporcionar às/aos participantes um universo de experiências corporais, artísticas, estéticas e culturais por meio do corpo que dança. Do mesmo modo que Andrade (2016), reforço que a dança não é um meio para alcançar outros objetivos se não ela mesma, assim como é a brincadeira para as crianças (PRADO, 1999).

A partir disso, realizei a apreciação dos títulos, resumos e unitermos de todas as pesquisas publicadas. Todavia, quando não foi possível identificar com precisão a área temática, realizei uma leitura flutuante, de caráter generalista.

Isto posto, o início desse mapeamento se deu pela listagem dos principais eventos e associações científicas brasileiras que debatem, entre outros temas, o eixo Dança, Educação, Infância e Formação de professoras/es, a saber: o Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil (ConFAEB); a Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE); a Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA); o Encontro Nacional de Pesquisadores em Dança (ENGRUPEdança); a Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); os Seminários de Dança do Festival de Dança de Joinville (SC) e o Seminário Nacional de Arte e Educação (Montenegro/RS). Além do

Portal de Periódicos e do Catálogo de Teses e Dissertações, ambos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

O ConFAEB ocorre anualmente e reuni estudantes, professoras/es, bacharéis, pesquisadoras/es, mestras/es da cultura, artistas e interessadas/os em ensino e pesquisa em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, que respondem pela docência na Educação Básica, na graduação e na pós-graduação, na pesquisa e na extensão universitárias. Além disso,

O ConFAEB vem se configurando ao longo da história do ensino das artes no Brasil como um dos espaços de produção de conhecimento científico, artístico e educacional na difusão e fomento de pesquisas que fundamentam e fortalecem as ações político-conceituais nas quatro áreas que compõem essa área de conhecimento (FAEB, 2019).

Entre 1988 e 2019 foram realizados 29 congressos, aos quais estive presente em 05 deles, a saber: XXII ConFAEB: Arte/Educação: corpos em trânsito (São Paulo/SP, 2012), XXIV ConFAEB e II Congresso Internacional da Federação dos Arte/Educadores Arte-Educação- Contemporânea: metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender (Ponta Grossa/PR, 2014); V ConFAEB e II Seminário de Cultura e Educação de Mato Grosso do Sul: “Enquanto esse velho trem atravessa...”: outros caminhos na experimentação e na formação docente em Arte (Campo Grande/MS, 2017); XXVIII ConFAEB e VI Congresso Internacional da Federação de Arte/Educadores “Ações Políticas de/para enfrentamentos, resistências e recriações” (Brasília/ DF, 2018) e XXIX ConFAEB e VII Congresso Internacional dos Arte/Educadores: “Nortes da Resistência: Lugares e Contextos da Arte Educação no Brasil” (Manaus/MA, 2019).

Os eventos da ABRACE também são anuais, em que se intercala Reunião Científica com Congresso. Ocorre a participação majoritária da comunidade acadêmica das Instituições de Ensino Superior (IES) em Artes da Cena (Teatro, Dança, Circo, Performances e outras formas híbridas), uma vez que o foco são os programas de pós-graduação. Desde o ano 2000 aconteceram 20 eventos, no qual estive presente na XI Reunião Científica: Artes Cênicas e Direitos Humanos, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em 2019, integrando o GT (Grupo de Trabalho) Pedagogia das Artes Cênicas, sob coordenação da Prof^a. Dr^a. Márcia Strazzacappa Hernandez.

Já os Encontros Científicos e Congressos da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança - ANDA, congregam investigadoras/es, docentes e discentes de graduação e pós-gradua-

ção, artistas, centros e instituições dedicadas/os a promover, incentivar, desenvolver e divulgar pesquisas no campo da Dança.

Desde 2008 promoveu-se 10 eventos, dos quais participei da maioria deles, sendo que em três compus a comissão organizadora. Foram eles: II Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança da ANDA - “Contrações Epistêmicas” (Porto Alegre/RS, 2011); II Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança da ANDA - “Teorias do corpodança: ensino, pesquisa e cena” (São Paulo/SP, 2012); III Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança da "Pesquisa em Dança na Universidade" (Salvador/BA, 2013); III Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança da ANDA - "O corpo que dança – a criação de espaços na atuação acadêmica e artística" (Salvador/BA, 2014); IV Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança da Anda - "Formação em Dança: estratégias de emancipação" (Goiânia/GO, 2016); VI Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança - “Que Danças estão por-vir? Trânsitos, poéticas e políticas do corpo” (Salvador/BA, 2019) e VI Congresso Científico Nacional de Pesquisadores em Dança (Edição Virtual, 2020).

O ENGRUPEdança é uma das ações que a Rede de Cooperação acadêmica, artística e cultural, CooperacDANÇA, composta por grupos de pesquisa das universidades UNESP, UNIRIO, UEM, UFG, UFV, UNICAMP e UFPE, desenvolvem. Segundo o site da organização:

[...] a rede integra pesquisa, ensino e extensão em Dança, com a intenção de abraçar o campo da educação brasileira, sobretudo o Ensino Superior, ressaltando a relação estabelecida com a escola formal e não formal, no sentido de contribuir para mudanças efetivas na formação do profissional em Dança em seus aspectos sociais, políticos, culturais e históricos (COOPERACDANÇA, 2014)¹⁴.

Desde 2007 foram organizados 5 eventos, aos quais presenciei 4 deles: II ENGRUPEdança 2009: “Diálogos e Dinâmicas” (UNIRIO-Rio de Janeiro/RJ); III ENGRUPEdança 2011: “Dilemas e Desafios” (UEM-Maringá/PR); IV ENGRUPEdança 2013: “Interculturalidade e Diásporas” (UFPE-Recife/PE) e V ENGRUPEdança 2017: “Memórias, Trajetórias e Novas Perspectivas” (UNESP - São Paulo/SP). Tais encontros foram criados para promover a discussão sobre a produção de conhecimento multidisciplinar desenvolvida no Brasil na área da Dança, sendo as produções acadêmicas empreendidas pelos participantes divulgadas no Periódico ENGRUPE. Também contribuí nos primeiros anos da CooperacDANÇA, momento em que fiquei responsável por levantar informações acerca dos grupos de pesquisa, contatar docentes das IES e alimentar a página da rede.

¹⁴ Disponível em <http://www.cooperacdanca.org/>. Acesso: 21 mar. 2020.

A ANPED foi fundada em 1978, visando tornar-se um espaço de intercâmbio entre os programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação, professoras/es e estudantes da área. Seus eventos e ações objetivam fortalecer e promover a pesquisa educacional, construir e divulgar uma relevante produção científica, formular políticas públicas para o Brasil, lutar pelo desenvolvimento da educação nacional, entre outros compromissos.

É importante destacar que todas as associações que promovem e organizam os eventos acima mencionados militam em favor da Arte com ações frente aos Ministérios Federais, Secretarias Estaduais de Educação, Cultura e Lazer, cursos de graduação, reitorias universitárias, editoras de livros e revistas científicas, grandes mídias e outros órgão de influência nacional e internacional. Fortalecendo, desse modo, as diversas linguagens da Arte nos espaços educativos, na pesquisa, nas políticas públicas e no cenário profissional.

Já o Seminário Nacional de Arte e Educação é um espaço de diálogo e troca de saberes entre arte/educadores das várias linguagens da área. Visa-se uma constante reavaliação das práticas docentes na perspectiva das propostas de ensino contemporâneo que transborde para a comunidade. Esta é uma ação anual fomentada pela Fundação Municipal de Artes (FUNDARTE) de Montenegro/RS, com início em 1986. O evento é composto de painéis, palestras, oficinas, mesas temáticas de comunicações de projetos científicos e relatos de experiências docentes, exposições, pôsteres e programação cultural.

Por fim, o Festival de Dança de Joinville/SC é um evento tradicional e plural. Com início em 1983, é composto por diversas ações que incluem apresentações de montagens completas de balés consagrados, peças de destaque de gêneros diversos de dança ou criações contemporâneas que abrangem o universo da dança. Além da Mostra Competitiva, há o Festival Meia Ponta, os Palcos Abertos espalhados pela cidade e opções para aprimoramento profissional, por meio da oferta de cursos, oficinas, workshops, palestras e debates.

Dentre as diversas iniciativas, em 2008, nasceu o Seminários de Dança, visando discutir o conhecimento sobre a Dança, as tendências e concepções bem como as possibilidades de pesquisa na área e estimulando reflexões sobre os diversos caminhos da produção acadêmica em Dança na contemporaneidade.

Friso que entre os anos de 2016 e 2018, tive o apoio da Universidade Federal de Goiás (UFG) para acompanhar as/os estudantes do GPDAEI para apresentarem suas pesquisas de iniciação científicas e monografias, orientadas por mim, e vinculadas ao projeto “Dançarelando”, no ConFAEB, no ANDA e no ENGRUPE.

Dessa maneira, como presenciei muitos eventos, como anteriormente mencionado, previ que haveria uma pequena porção de publicações relacionadas diretamente com as

temáticas que envolvem esse doutoramento. Com isso, optei por não realizar um recorte temporal para o mapeamento, ou seja, não delimito o ano das publicações que acessaria, incluindo todas as que eu encontrasse.

Na sequência, estabeleci os critérios de inclusão e exclusão do material da pesquisa a partir dos unitermos: 1) Dança e Educação formal; 2) Dança e Educação Infantil; 3) Dança e Formação inicial de professoras/es; 4) Dança e Estágio curricular obrigatório na licenciatura; e 5) Dança, Educação Infantil e Formação inicial docente/Estágio curricular obrigatório.

Para a revisão bibliográfica, obtive os artigos por meio de *download* dos materiais disponíveis de cada evento via site. Na página da Federação de Arte Educadores do Brasil¹⁵ encontram-se os Anais de 19 ConFAEB's. Entre os arquivos coletados havia documentos com apenas um texto de abertura e a programação do evento. Outros continham somente os resumos e ainda aqueles com artigos completos. A produção científica da ABRACE está disponível na plataforma SEER¹⁶, em que constam os Anais de 12 eventos, iniciando pelo volume 8 da IV Reunião Científica, em 2007.

No portal da ANDA¹⁷ estão os Anais de 09 eventos, de 2011 a 2019. O Periódico ENGRUPE¹⁸ conta com os Anais dos quatro primeiros eventos. As discussões em Arte e Educação da ANPEd¹⁹ encontram-se em 7 Anais dos eventos. Já a Revista da FUNDARTE²⁰ apresenta a publicação de 11 Anais do Seminário Nacional de Arte e Educação (Montenegro/RS). Por fim, como consequência de cada encontro dos Seminários de Dança do Festival de Dança de Joinville, os trabalhos acadêmicos apresentados são publicados em formato de livro impresso e virtual, disponibilizados gratuitamente no site do evento²¹.

2.1 Fios da meada: o saber acumulado em infância e formação docente em Dança

Considerando que o ConFAEB debate Arte/Educação, busquei as pesquisas que tinham como objetivo central discorrer sobre a Dança. Obtive, assim, os seguintes dados:

¹⁵ Disponível em <https://faeb.com.br/anais-confaebs/> Acesso: 23 jul. 2020.

¹⁶ Disponível em <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace> Acesso: 16 mar. 2020.

¹⁷ Disponível em <https://portalanda.org.br/anais/> Acesso: 19 dez. 2020.

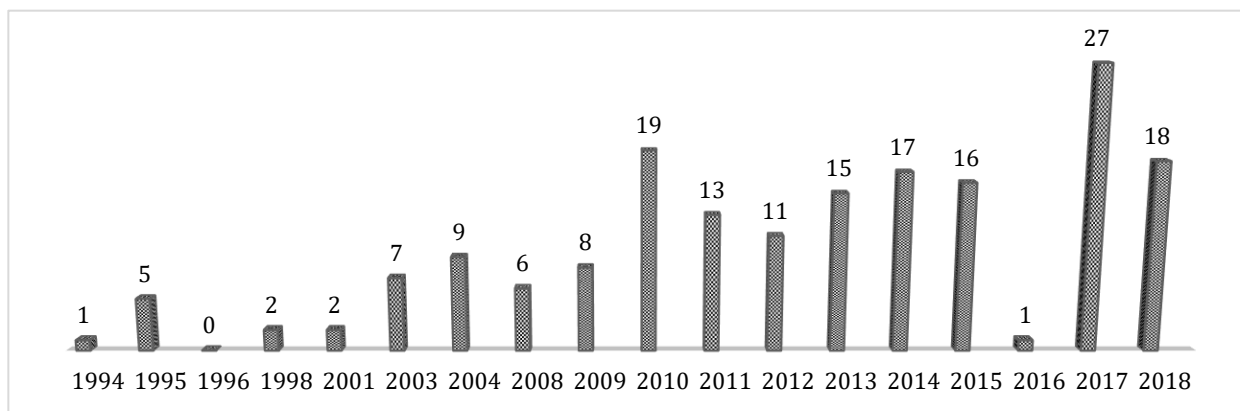
¹⁸ Disponível em <https://www.ia.unesp.br/#!/pesquisa/grupos/danca-estetica-e-educacao/cooperacadanca/> Acesso: 22 mar. 2020.

¹⁹ Disponível em <https://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional> Acesso: 27 abr. 2020.

²⁰ Disponível em <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/Anaissem/index>. Acesso: 08 abr. 2020.

²¹ Disponível em <http://festivaldedancadejoinville.com.br/acervo/categorias/seminarios-de-danca/>. Acesso: 20 abr. 2020.

Gráfico 1. Pesquisas em Dança por ano do ConFAEB



Fonte: Fernanda de Souza Almeida (2020)

Tendo em vista que a ABRACE aglutina pesquisadores que investigam, principalmente, o Teatro, a Dança, o Circo e a Performance, organizados em Grupos de Trabalhos (GTs), procurei, em um primeiro momento, quantificar as publicações em Dança distribuídas nos diversos GTs. É possível notar, pelo site oficial da Associação²², que há uma mudança nas nomenclaturas e organização dos GTs ao longo dos eventos.

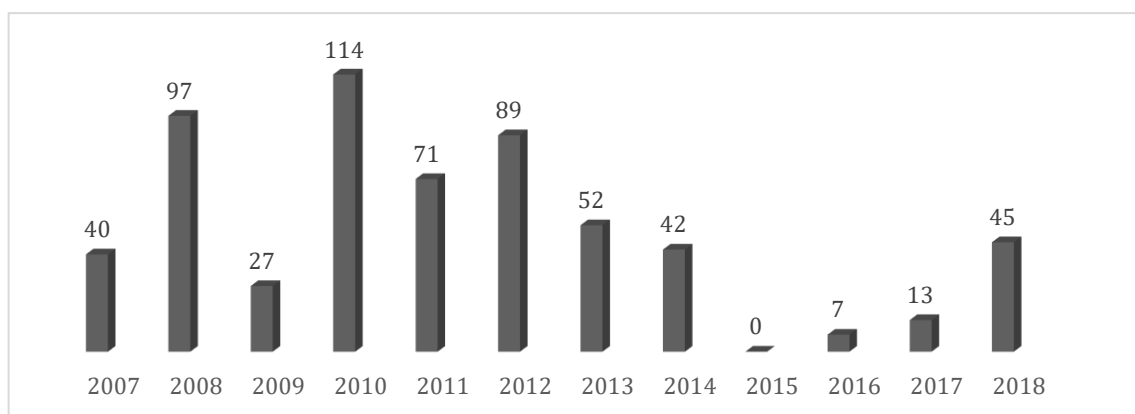
Isso corresponde a uma necessidade apresentada pelas/os pesquisadoras/es-participantes e coordenadoras/es. Atualmente, são eles: Pedagogia das Artes Cênicas; Grupo Pesquisadores em Dança; Artes Performativas; Modos de Percepção e Práticas de Si; Processos de Criação e Expressão Cênica; Mulheres na Cena; Territórios e Fronteiras; Mito, Imagem e Cena; Estudos da Performance; Circo e Comicidade; Dramaturgia, Tradição e Contemporaneidade; O Afro nas Artes Cênicas: Performances Afro-Diaspóricas em uma Perspectiva de Decolonização; Poéticas Espaciais Visuais e Sonoras; História das Artes do Espetáculo; Artes Cênicas na Rua; Etnocologia; Teorias do Espetáculo e da Recepção²³.

Devido à característica de dinamicidade dos eventos da ABRACE, o mapeamento abrangeu os artigos publicados em todos os GTs, resultando nos seguintes dados:

²² Disponível em <http://portalabrace.org/4/>. Acesso: 15 mar. 2020.

²³ As ementas de cada Grupo de Trabalho da ABRACE estão disponíveis em <http://portalabrace.org/novo2022/grupos-e-foruns/>. Acesso: 15 mar. 2020.

Gráfico 2. Pesquisas em Dança por ano de ABRACE



Fonte: Fernanda de Souza Almeida (2020)

Nos encontros científicos e congressos da ANDA, as discussões e, portanto, as publicações, estão organizadas em Comitês Temáticos. Até o ano de 2018, o Comitê Temático que aglutinou as investigações em torno da Dança na Educação formal foi Dança em Mediações Educacionais. Em 2019 e 2020, os eixos de discussão foram reorientados e o debate sobre o contexto formativo foi dimensionado para os seguintes novos comitês: Dança em Múltiplos Contextos Educacionais: práticas sensíveis de movimento; Dança como Área de Conhecimento: Perspectivas Epistemológicas, Metodológicas e Curriculares; Dança e Tecnologia: Dança, memória e história; Relatos de experiência com ou sem demonstração artística; Dança e diáspora negra: poéticas políticas, modos de saber e epistemes outras; Dança e(m) Cultura poéticas populares, tradicionais, folclóricas, étnicas e outros atravessamentos²⁴.

Entretanto, apesar de a discussão a respeito da Dança na Educação estar reunida, prioritariamente, em um dos comitês, decidi por aglutiná-los na sondagem inicial, uma vez que poderia haver pesquisas que dialogassem, de alguma forma, com diversos saberes, incluindo os educativos.

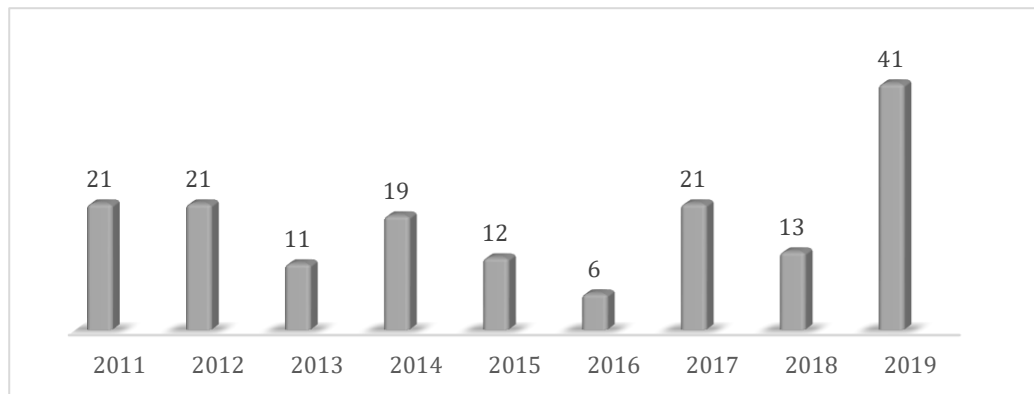
Desta maneira, foram acessados os 897 artigos completos e resumos expandidos disponíveis para consulta, em que realizei a apreciação dos títulos, resumos e unitermos. Ponderando que todos os artigos dos Anais da ANDA são na área de conhecimento da Dança, quantifiquei os que tematizavam esta linguagem artística em instituições de Educação formal²⁵

²⁴ As ementas dos Comitês Temáticos da ANDA, desde a primeira configuração, estão disponíveis em: <http://www.portalanda.org.br/historico>. Acesso: 19 dez. 2019.

²⁵ Segundo Gadotti (2005, p. 2), “(...) a Educação formal tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação”.

(Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Superior); o que resultou em um total de 165 pesquisas, apresentadas por ano de publicação, no gráfico a seguir:

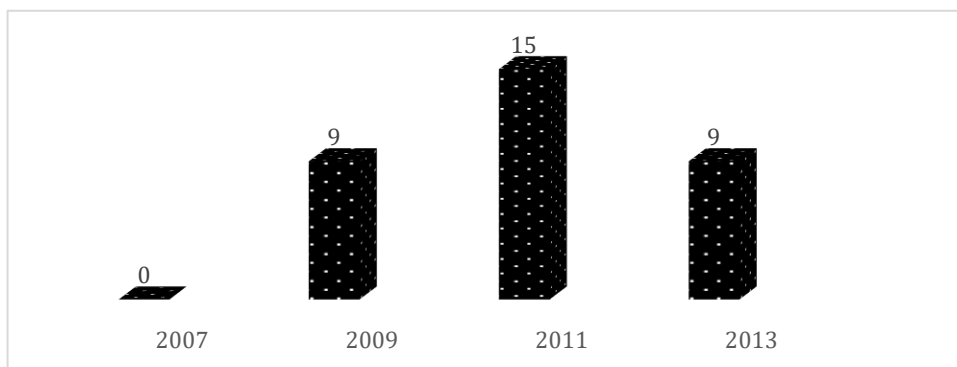
Gráfico 3. Pesquisas em Dança e Educação por ano da ANDA



Fonte: Fernanda de Souza Almeida (2020)

O Periódico ENGRUPE não apresenta distribuição por grupos de trabalho ou comitês temáticos. Desta maneira, foram acessados os 132 artigos completos e resumos expandidos. Ponderando que todos os artigos são na área de conhecimento da Dança, quantifiquei os que tematizavam esta linguagem artística em instituições de Educação formal (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Superior), excluindo os estudos envolvendo a Educação Física, mencionado anteriormente.

Gráfico 4. Pesquisas em Dança e Educação por ano de ENGRUPEdança



Fonte: Fernanda de Souza Almeida (2020)

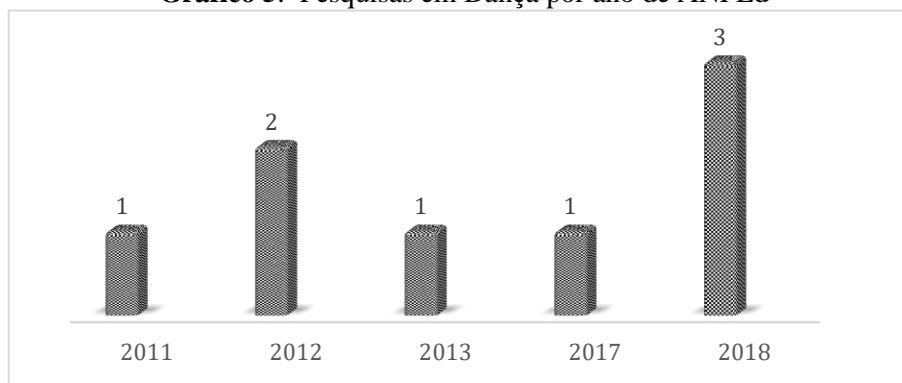
Destaco que quase todos os textos apresentados em 2007 objetivaram as apresentações dos grupos de pesquisas que, naquele momento, compunham a rede, por isso a ausência de artigos a respeito do contexto educacional.

As reuniões científicas da ANPEd possuem caráter nacional e regional, ambas bianuais, ocorrendo em anos intercalados, e organizadas por Grupo de Trabalhos (GTs). Os GTs são

aglutinações por temas especializados no intuito de aprofundar debates específicos. O GT 24, cujo título é Educação e Arte, discute a interface entre tais áreas do conhecimento em suas diversas linguagens (Teatro, Dança, Música, Artes Visuais, Circo e Performance).

Nesse contexto, para o mapeamento bibliográfico, optei por uma busca nos Anais das reuniões nacionais do referido GT que integrou o rol de discussões da ANPED com apresentação de trabalhos e publicação de artigos na 32ª Reunião Anual, em 2009. Entretanto, havia apenas 5 Anais disponíveis no site da Associação.

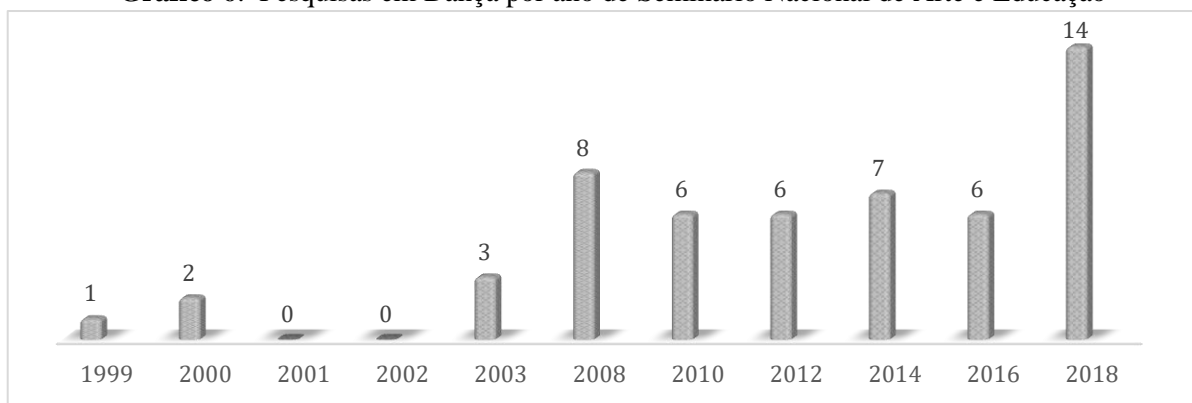
Gráfico 5. Pesquisas em Dança por ano de ANPED



Fonte: Fernanda de Souza Almeida (2020)

Já nos Anais da Revista FUNDARTE foram encontrados os seguintes dados:

Gráfico 6. Pesquisas em Dança por ano de Seminário Nacional de Arte e Educação



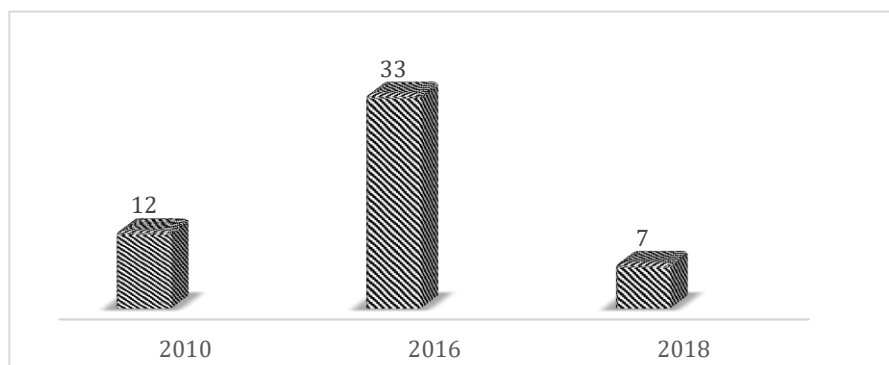
Fonte: Fernanda de Souza Almeida (2020)

Por fim, dos 12 livros publicados com os textos dos Seminários de Dança do Festival de Dança de Joinville/SC, três deles tematizavam sobre os eixos centrais desta investigação de doutoramento aos quais foram selecionados para a revisão bibliográfica. Não obstante, procedi uma leitura flutuante e superficial dos demais livros para verificar se havia algum texto sobre Formação inicial de professoras/es e/ou Estágio obrigatório e a Dança com a pequena infância.

Não foi encontrado nenhum escrito acerca do tema, desta maneira, o mapeamento centrou-se nos seguintes títulos:

- Algumas perguntas sobre dança e educação (TOMAZZONI; WOSNIAK; MARINHO, 2010);
- Graduações em dança no Brasil: o que será que será? (ROCHA, 2016);
- 1, 2, 3 e já! A criança pinta, borda e dança (XAVIER, 2018).

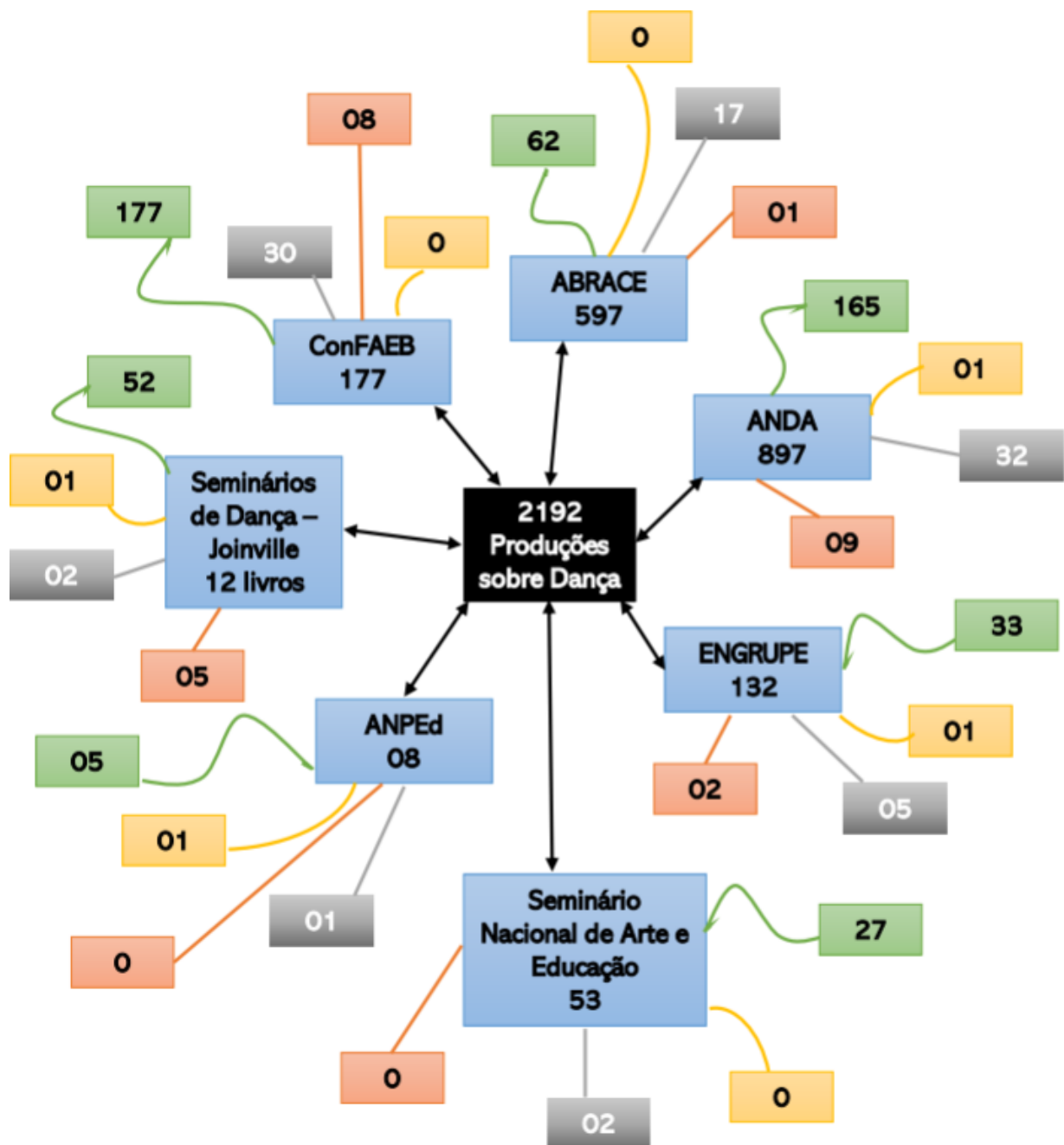
Gráfico 7. Pesquisas em Dança e Educação por livro dos Seminários de Dança



Fonte: Fernanda de Souza Almeida (2020)

A partir dessa primeira seleção, empreendi outros refinamentos visando uma aproximação mais precisa com a delimitação do tema do doutoramento. Nesse sentido, os escritos acerca do bacharelado, mesmo estudando Formação inicial e/ou Estágio obrigatório, foram excluídos, assim como os que apenas citavam a Educação Infantil sem desenvolver a relação da Dança com as especificidades dessa etapa da Educação Básica. Esse percurso resultou nos fios de uma meada dos dados gerais, possíveis de serem visualizados na Imagem 3 e detalhados na sequência:

Imagem 3. Pesquisas em Dança e Educação formal; Dança e Educação Infantil; Dança e Formação inicial de professoras/es; e Dança e Estágio obrigatório; presentes nos Anais do ConFAEB, ABRACE, ANDA, ENGRUPE, ANPEd, Seminário Nacional de Arte e Educação e Seminários de Dança.



- Dança
- Dança e Educação formal
- Dança e Educação Infantil
- Dança e Formação inicial de professoras/es;
- Dança e Estágio obrigatório

Fonte: Fernanda de Souza Almeida (2020)

Dos 177 textos contidos nos Anais do ConFAEB a respeito da Dança e Educação Formal, identifiquei (ALMEIDA, 2019b):

- a) 08 investigações em Dança e Educação Infantil, sendo a grande maioria sobre prática educativa com as crianças. Ressalta-se que 04 deles foram publicadas por mim;
- b) 30 estudos em Dança e Formação inicial de professoras/es, com a ocorrência de apenas 5 textos com a abordagem acerca do Estágio obrigatório na licenciatura;
- c) Nenhum estudo a respeito da Formação inicial de professoras/es e/ou do Estágio supervisionado obrigatório na Licenciatura em Dança com a Educação Infantil.

Nos 62 artigos sobre Dança e o espaço formal de Educação, viabilizados no site dos Anais ABRACE, verificou-se:

- a) 01 escrito sobre Dança e Educação Infantil que mencionou Políticas Públicas para a área;
- b) 17 estudos em Dança e Formação inicial de professoras/es, porém nenhum era a respeito da Formação inicial docente e/ou do Estágio supervisionado obrigatório na licenciatura em Dança na Educação Infantil²⁶;

Em 165 artigos completos e resumos expandidos dos Anais da ANDA sobre Dança e a Educação formal, observou-se (ALMEIDA; PRADO, 2020):

- a) 09 pesquisas em Dança e Educação Infantil, a maioria sobre prática educativa com as crianças. Dois deles foram publicadas por mim e 01 que abordava superficialmente as especificidades desse grupo etário;
- b) 32 estudos em Dança e Formação inicial de professoras/es, todavia apenas 02 acerca do Estágio supervisionado obrigatório na licenciatura;
- c) 01 estudo apenas, também escrito por mim, a respeito da Formação inicial de professoras/es e/ou do Estágio supervisionado obrigatório na licenciatura em Dança na Educação Infantil.

De 33 investigações apresentadas no Periódico ENGRUPE, constatou-se:

- a) 02 investigações em Dança e Educação Infantil a respeito da prática educativa com a garotada, sendo 01 delas publicadas por mim e a outra escrita por Carolina Romano Andrade, em parceria comigo;
- b) 05 estudos em Dança e Formação inicial, no qual nenhum objetivava investigar o Estágio supervisionado obrigatório na licenciatura em Dança;

²⁶ No período de busca *online* pelos Anais dos Congressos e Reuniões Científicas da ABRACE, a coletânea relativa ao ano de 2016 não estava disponível. Tal fato se manteve até a finalização deste capítulo. Posteriormente, recebi das próprias autoras, em *pdf*, o artigo: PAIVA, Warla Giany de, FIGUEIREDO, Valéria Maria C. de. Reflexões sobre a disciplina de Estágio curricular obrigatório I e II do curso de licenciatura em dança da UFG. **Anais do IX Congresso da ABRACE: Poéticas e Estáticas Decoloniais - Artes Cênicas em Campo Expandido: Uberlândia, MG. 2016.** Tal pesquisa não foi contabilizada no mapeamento, mas será abordada posteriormente.

c) Apenas uma pesquisa (ANDRADE, 2015) a respeito da formação docente para abordar a Dança com a Educação Infantil.

Nesse último, Andrade (2015) apresenta alguns caminhos que permearam sua pesquisa de doutoramento, finalizada em 2016 (ANDRADE, 2016). Assim como a minha investigação, ela pretendeu refletir sobre os saberes necessários ao profissional que atua/atuará com dança em instituições de Educação formal, especificamente, com a Educação Infantil. Entretanto, sua perspectiva parte de um estudo de caso em um curso de Formação continuada para identificar lacunas na Formação inicial, diferindo, portanto, desta tese que dialoga com o Estágio supervisionado obrigatório: uma Formação inicial em contexto real de ação. Ademais, seu enfoque está na/o profissional de Pedagogia e o meu na/o licenciada/o em Dança.

Das 128 pesquisas disponíveis no site da ANPEd, 08 eram sobre Dança. Dessas, 05 dissertavam a respeito da Dança no espaço educativo formal, havendo apenas uma sobre Formação inicial de professoras/es em Dança, precisamente, sobre o Estágio na Licenciatura (PRONSATO, 2012). Esse artigo relaciona-se com as vivências profissionais da autora como docente universitária na graduação em Dança, no qual exerceu, entre outras funções, a orientação de Estágios e de projetos de pesquisa e de extensão nessa linguagem artística entre os anos de 2006 e 2009.

Experiências que, segundo a pesquisadora, indicam uma realidade de constrangimentos e tensões para a/o licenciada/o em Dança que contrariam o que é previsto por lei, principalmente no que tange a busca por uma afirmação profissional na Educação Básica.

Nos 27 textos sobre Dança e Educação formal encontrados no Seminário Nacional de Arte e Educação, identificou-se apenas duas pesquisas sobre Dança e a Formação inicial de professoras/es (BALDI, 2014a; ALLEMAND; CORRÊA, 2016). No primeiro, Baldi (2014a) discute a formação do artista-docente no curso de Licenciatura em Dança da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), por meio de apontamentos sobre a sua experiência como docente em dois Estágios em criação/composição coreográfica. Segundo a autora, além da produção cênica, as/os estudantes eram convidadas/os a pensarem sobre o fazer docente, uma vez que, citando Gilberto Icele, não existe processo criativo que não contenha em si uma dimensão pedagógica.

Já Allemand e Corrêa (2016) debatem sobre suas vivências em instituições de Educação Básica, considerando as potencialidades e os desafios da dança nas instituições de Educação Formal. Discorrem sobre a necessidade de repensar os currículos da graduação para qualificar a Formação de professoras/es de Dança, uma vez que existe um imaginário romantizado sobre a docência que é distanciada da realidade educativa.

As inserções de licenciandas/os no espaço educativo formal, ao longo do curso, não são suficientes para diminuir o hiato entre a Universidade e outros locais de troca de saberes. Nesse sentido, as estudiosas destacam a necessidade do aprofundamento da noção de transposição didática na graduação para que as/os estudantes saibam analisar de que maneira aqueles conhecimentos são adequados, coerentes e fazem sentido para determinado contexto.

Essa última investigação se aproxima desta pesquisa, dado que a partir da percepção prática de lacunas da formação docente, enseja enfatizar a transposição didática e o exercício de criar pontes, entre as diversas instituições de educação, como um dos eixos essenciais para permear grande parte das disciplinas de um curso de Licenciatura em Dança. Além de apontar a necessidade do/a professor/a universitário/a se (re)inventar.

Por fim, nas publicações dos Seminários de Dança, destacou-se que:

- a) O livro de 2016 trouxe à tona o olhar de 15 universidades e os estudos acadêmicos sobre os cursos de graduação em Dança no Brasil, em que a maioria dos artigos mencionavam a Licenciatura ou a formação docente, mas sem focalizar nesse tema, apresentando, essencialmente, o histórico e a contextualização do curso e/ou da estrutura curricular. Ademais, há um relato de experiência de um licenciando acerca de suas vivências no Estágio curricular III: Prática Artística Pedagógica na Educação Básica, no ano de 2014, ocorrido com uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental. Tal texto aborda as estratégias escolhidas para fomentar a improvisação e a criação em Dança, sem aprofundar, porém, no Estágio e/ou na Formação inicial.
- b) Em 2018, com o eixo temático sobre as possíveis relações entre Dança e Infância, grande parte dos escritos usam o termo Educação Infantil, todavia, não como uma etapa da Educação Básica. Referem-se apenas à idade das crianças integrantes da pesquisa em um contexto não-formal de ensino de balé. Além disso, identificou-se muitos textos dialogando com as áreas de conhecimento da Psicologia da educação, Psicomotricidade e Desenvolvimento motor, justificando o que e como as/os professoras/es *precisam ensinar*, almejando auxiliar a criança na construção do seu vocabulário de movimento a conhecer a sua estrutura corporal e ser capaz de identificar os elementos da Dança.

Essas concepções fundamentam-se numa perspectiva cronológica de progresso e de evolução linear das/os sujeitas/os como denuncia Prado (2012) e têm como objetivo medir o desenvolvimento das performances das crianças a partir de modelos preestabelecidos e de teorias cognitivistas aplicadas como padrão universal. Nelas, existe uma defesa da educação preparatória que aspira habilitar as crianças para o Ensino Fundamental. Caminhos aos quais este doutoramento em andamento não trilhará.

Desta maneira, nas 52 publicações sobre Dança e Educação formal dos Seminários de Dança, encontrou-se 05 em Educação Infantil, 02 a respeito da Formação inicial docente e apenas um relacionado ao Estágio obrigatório.

No intuito de abranger a busca por artigos científicos, acessei ao Portal de Periódicos CAPES, um site criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculado ao Ministério da Educação, para oportunizar o acesso *online* à produção acadêmica mundial em todas as áreas do conhecimento. Como o site disponibiliza conteúdos de mais de 45 mil publicações periódicas nacionais e internacionais, foi necessário refinar as estratégias de buscas. Para tanto, utilizei os seguintes descritores: Licenciatura em Dança, professor/a de dança, Estágio curricular e Estágio obrigatório.

Para cada unitermo empregado, centrei-me nos títulos e resumos, a fim de selecionar as investigações que dissertavam sobre as experiências do Estágio na Formação inicial de professoras/es de Dança, a Formação inicial para abordar a pequena infância e/ou o Estágio supervisionado com a Educação Infantil na Licenciatura em Dança. Mantive o critério de exclusão dos textos inseridos na área de conhecimento da Educação Física.

Também optei por não mapear a produção em Dança e Educação Infantil, pois, pela experiência da revisão documental realizada nos eventos acadêmicos anteriormente mencionados, verifiquei significativa predominância em assuntos sobre as experiências educativas com as crianças. Tema este que se desvia do eixo central desta pesquisa. Ademais, Andrade (2016) se debruçou nesse mapeamento em sua tese de doutoramento, relevando que:

[...] os temas específicos de Dança voltados para Educação Infantil estão, em sua maioria, centrados em descrever experiências e são mais escassos os trabalhos que enfocam a reflexão sobre o ensino de Dança. São raras as publicações que reúnem princípios, fundamentos e procedimentos, bem como organização de propostas pedagógicas (ANDRADE, 2016, p. 42).

Esse levantamento permitiu verificar que a Dança voltada para a infância é um campo novo, que carece de pesquisas e aprofundamento teórico. Isso porque as diversas fontes categorizadas mostram que a maior parte da produção da área se concentra em relatos de experiência, que muitas vezes apenas descrevem os fatos, com insuficiência de dados, pouca reflexão sobre a prática apresentada e referencial teórico escasso. Os textos que refletem sobre a Dança na Educação Infantil são minoria, e muitos estão preocupados em defender sua importância e permanência na escola, expondo pouco aprofundamento em suas análises (ANDRADE, 2016, p. 66).

Desse modo, foram encontrados os seguintes dados no Portal de Periódicos CAPES:

- a) 03 artigos a respeito da Licenciatura em Dança, a saber: um sobre as concepções de corpo presente nos currículos das Universidades; outro sobre a experiência do movimento durante

as aulas da graduação como uma potência para o conhecer-se, revisitar as próprias referências estéticas e socializar tal experiência na forma de narrativas. E o terceiro, que aborda a implantação e a estrutura de uma Licenciatura em Artes Cênicas e Dança por meio do relato de ações propostas durante os quatro primeiros anos de existência do curso;

- b) 03 textos sobre a Formação de professoras/es de Dança: um com um mapeamento e análise das teses e dissertações contidas no Portal de Teses e Dissertações da CAPES, entre os anos de 2011 e 2012. Outro, também, com uma revisão sistemática de literatura, todavia, em relação a epistemologia da formação dos/as professoras/es de Dança em artigos publicados entre 2002 e 2017. O terceiro, por sua vez, a respeito da atuação docente em Dança nos contextos educativos formal e não-formal no Estado de São Paulo;
- c) 01 estudo sobre o Estágio supervisionado obrigatório no qual apresenta um panorama da implementação desta disciplina, ministrada aos 5^{os} e 6^{os} períodos do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Goiás (UFG). Nele, Figueiredo e Paiva (2019) buscam tecer considerações relativas às mudanças significativas na estrutura e organização dos Estágios, bem como nas escolas-campo.

Um artigo que se associa efetivamente a esse doutoramento, uma vez que traz à tona percepções de docentes e discentes envolvidas/os no processo, na cidade de Goiânia, e aponta lacunas, dificuldades e potencialidades da inserção das/os estagiárias/os na Educação formal. Aspectos que alavancam a reflexão acerca de novas propostas para a Formação inicial de professoras/es.

Para finalizar o mapeamento, examinei o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). O IBICT é um órgão nacional de informação e pesquisa vinculado ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações e Comunicações (MCTIC), sediado em Brasília. Segundo o site oficial, o IBICT:

[...] tem por missão fomentar e articular infraestrutura de organização, armazenamento, disseminação, acesso, preservação e análise da informação, por meio dos fundamentos da Ciência da Informação, para geração de conhecimentos e gestão em ciência, tecnologia e inovação em todos os campos do saber (IBICT, 2020)²⁷.

Dentre outras ações, o instituto desenvolveu e coordena a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que integra os sistemas de informação de teses e dissertações

²⁷Disponível em <https://bdtb.ibict.br/vufind/> Acesso: 09 mai. 2020

existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil. Pelo fato de ambos, BDTD e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, aglutinarem um vasto acervo, repeti os descritores e procedimentos utilizados ao explorar o Portal de Periódicos CAPES. Além disso, como muitas pesquisas estão presentes nas duas plataformas, apresentarei as informações de maneira conjunta.

Em linhas gerais, muitas investigações encontradas com o unitermo “Licenciatura em Dança” não objetivavam estudar a Formação inicial docente em Dança e, sim, eram realizadas no espaço/para/com estudantes da Licenciatura em Dança. Tais investigações refletiam, por exemplo, sobre processos de criação coreográfica (DALTRO, 2014), estratégias de abordagem da Educação somática (BALDI, 2014b) ou dos estudos de Rudolf Laban (BEZERRA, 2012) e Merce Cunningham (CASTRO, 2014), a influência de alguma/um artista importante no currículo de determinado curso (ROCHA, 2014), concepções de discentes e/ou docentes acerca de determinado tema do universo da arte, corpo, cultura, entre outros (PEREIRA, 2018).

Esses trabalhos transversalizam e são deveras relevantes à Formação inicial, contudo, não se debruçam a essa discussão, como este doutoramento em andamento pretende realizar. Desta maneira, das 09 pesquisas selecionadas na temática da Licenciatura em Dança com enfoque na Formação inicial de professoras/es, nenhuma abordava o Estágio supervisionado.

Já os 19 estudos sobre as/os professoras/es de Dança eram, em sua maioria, acerca da Formação continuada, da identidade docente, das experiências de egressos e de trajetórias artísticas, pessoais e de conhecimento de tais profissionais. Dos 08 trabalhos sobre Estágio supervisionado, nenhum era na área de conhecimento da Dança. As investigações relacionadas à Formação inicial das/os professoras/es de Dança, estavam na área da Educação Física. Por fim, o único sobre a Formação inicial docente para abordar a infância foi desenvolvido em uma Licenciatura em Arte – Teatro, não na Licenciatura em Dança.

Desta busca, destaco duas teses alinhadas ao descritor “Licenciatura em Dança”, as quais enfocam a Formação inicial docente a partir das “vozes” das/os estudantes (ANJOS, 2014) e das/os professoras/es formadoras/es (BARBOZA, 2019) do curso. Ambas abordam, entre outros temas, como eixo central da formação, a conexão entre teoria e prática a partir das vivências realizadas dentro da Universidade e no interior dos locais que estagiaram. Tais pesquisas dialogam em muitos aspectos com a minha, sobretudo, em relação aos procedimentos metodológicos, autoras/es referenciadas/os e interesse primário na Formação inicial.

Isto posto, friso que entre as teses e dissertações acessadas por meio das bases de dados da BDTD e do Catálogo CAPES, nenhuma estabelece relação direta com o meu tema de pesquisa. Todavia, a busca se fez extremamente válida para amadurecer as sugestões dos passos

para confeccionar esta colcha de retalhos.

Nesse contexto, as informações encontradas em todo mapeamento apontam que as/os docentes-pesquisadoras/es que participaram dos eventos elencados - ConFAEB ABRACE, ANDA, ENGRUPE, ANPEd, Seminário Nacional de Arte e Educação e Seminários de Dança -, assim como as/os mestras/es e doutoras/es da área, ainda não focalizam suas investigações nas temáticas que envolvem a presente pesquisa. Entretanto, além da incipiente produção científica sobre Estágio, notei que a Formação inicial de professoras/es em Dança encontra-se às margens das publicações, constituindo-se um importante *lócus* de saber, pelo fato de:

[...] o crescimento do número de cursos de Licenciatura em Dança proporciona um maior número de professores de dança que se formam a cada ano; o que (...) configura o período atual como um momento de expansão, avaliação e criação de metodologias e pesquisas de produção própria da área e, em especial, de preocupação com a inserção desses novos profissionais no mercado de trabalho (ALVES, 2019, p. 602).

Até o ano de 2020 foram mapeados 2192 textos sobre Dança, sendo 521 abordando a Dança na Educação Formal. Desses, apenas 12 refletiam sobre a Dança acontecendo na Educação Infantil e somente 04 a respeito da Formação inicial de professoras/es e/ou do Estágio supervisionado obrigatório na Licenciatura em Dança com a Educação Infantil, a saber:

- ALMEIDA, Fernanda de S; PRADO, Patrícia D. Quais danças dançamos? A produção de conhecimento em dança, infância e estágio nos Anais da ANDA (2011-2019). In: BALDI, Neila C; ARAÚJO, Lauana V. C.; ZANELLA, Andrisa K. (Orgs.). **Processos criativos, formativos e pedagógicos em dança**. Salvador: ANDA, 2020, p. 490-504.
- ALMEIDA, Fernanda de S. O Estágio Curricular Obrigatório e a Formação do Licenciado em Dança para uma abordagem com a primeira infância. **Anais** do 6º Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança, Salvador, 2019.
- ANDRADE, Carolina R. Caminhos da pesquisa: o professor reflexivo em dança e os possíveis diálogos com a educação infantil. **Periódico Engrupe**, v. 2, 2013.
- PRONSATO, Laura. Do estágio supervisionado à docência em dança: desafios e possibilidades no ensino básico formal. **Anais** 36ª reunião nacional da ANPED. Porto de Galinhas, 2012.

Isso releva a necessidade de ampliar a produção de conhecimentos sobre a Formação inicial de professoras/es em Dança, assim como do Estágio, eixo fundamental da Formação docente, pois carrega a potência de fomentar um diálogo crítico e reflexivo com a realidade de maneira ética, comprometida e autônoma. Ademais, mostra-se importante a criação de um

corpus-prático-teórico mais consistente que vise qualificar a formação pedagógica das/os licenciandas/os para se enfrentar os desafios tão conhecidos acerca da inserção e legitimação da Dança no campo educativo formal como uma área de conhecimento específica e autônoma.

Tal cenário aponta que, apesar da Dança como área de conhecimento estar produzindo um número significativo de pesquisas, há algumas brechas em seus pontos de atenção, uma vez que é um campo que, particularmente no âmbito educativo, envolvendo a licenciatura de um modo geral, ainda está se estruturando. São tantas e tamanhas as demandas que as publicações acabaram assumindo outras prioridades que a Educação Infantil. Tal aspecto, desvela que a Dança, assim como outras áreas do conhecimento, no encontro com as crianças, ainda necessita, conhecer a produção de pesquisa mais ou menos recente do campo dos estudos sociais da infância (especialmente da Pedagogia da infância e da Sociologia da infância) para conceber as meninas e meninos de pouca idade como aquelas/es que também formam e educam as professoras, não somente o contrário. Fato esse, que justifica a relevância e a emergência desse doutoramento.

Friso também que, nessa busca encontrei uma crescente produção que relaciona a Dança às experiências *in loco* nas instituições educativas formais, todavia, proveniente das ações dos Programas Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Residência Pedagógica (BRASIL, 2019b). Tais programas, instituídos pelo Ministério da Educação (MEC), apresentam-se atualmente mais fortalecidos e melhor estruturados que o próprio Estágio e com publicações acadêmicas sobre a Dança na Educação Infantil, que não entraram no escopo deste estado da arte, pois não contemplavam os descritores.

Após a realização desse panorama geral das produções acadêmicas elencadas, procedi uma leitura, na íntegra, de todos os artigos sobre Formação inicial e Estágio supervisionado, visando encontrar convergências teóricas e metodológicas, além de aspectos relevantes que pudessem contribuir com o presente doutoramento, apresentados em seguida.

2.2 Das linhas gerais à diversidade do campo: pluralidades temáticas, teóricas e metodológicas

O fato de a grande maioria das pesquisas encontradas dissertarem sobre as práticas educativas e as problemáticas que envolvem a Dança no âmbito das instituições de educação pode evidenciar que a efetivação desta linguagem artística na jornada educativa formal ainda é um desafio a ser superado (PRONSATO, 2012). Entretanto, foi possível observar, ao longo do levantamento bibliográfico, que é crescente a preocupação com a elaboração de uma epistemologia em torno da Formação do/a professor/a de Dança. As/os docentes

universitárias/os estão fazendo considerações importantes e interessantes em torno dos projetos pedagógicos e das práticas desenvolvidas em suas aulas na Licenciatura.

A esse respeito, identifica-se muitos relatos de experiências refletindo sobre metodologias de ensinamentos nas disciplinas, discussões sobre gênero e Dança, indagações acerca de preconceitos e resistências no trato das culturas de matrizes afro-ameríndias em aulas, a hegemonia da Dança cênica e das técnicas e estéticas ocidentais na Universidade, concepções do senso comum (de ingressas/os, gestoras/es, comunidade), entre outros questionamentos e embates.

Esses dados reforçam a pesquisa de doutoramento de Santos (2013) no que tange a análise da produção de conhecimento acadêmico em Artes Cênicas no Brasil entre 2007 e 2009, na qual verificou-se uma predominância de estudos de caso e relatos de experiência. Tal opção metodológica demonstra uma necessidade própria do ambiente artístico na Universidade de relatar e compartilhar seus modos de produzir conhecimento, uma vez que os saberes da Dança se constroem pelas experiências. Ademais, a autora aponta a grande variedade e uso não uniforme de descritores nas teses, o que dificulta tanto o acesso à produção quanto a constituição do próprio campo, fato que também atravessou o presente mapeamento.

Este contexto revela os rastros percorridos pela Dança nas instituições de educação formal desde a sua inclusão nas festividades, momentos de lazer, vivências no contraturno, inserção nas Políticas Públicas Educacionais até a fundação dos cursos superiores de formação docente e sua configuração como área de conhecimento²⁸.

Memórias cheias de hiatos que destacam a criação do primeiro curso de Dança, em 1956, na Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA - Salvador) e somente duas décadas depois em outras localidades do país, como em Curitiba/PR (UNESPAR), Campinas/SP (Unicamp) e Rio de Janeiro/RJ (UFRJ). Vinte anos se passaram e surgiram as graduações em Viçosa/MG (UFV), Porto Alegre/RS (UERGS) e em algumas faculdades particulares de São Paulo e Rio de Janeiro, entre elas a Universidade Anhembi Morumbi (SP), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), a Faculdade Paulista de Artes (FPA/

²⁸ Para saber mais sobre percursos historiográficos da dança na escola, a dança nas políticas públicas educacionais, a criação dos cursos superiores em Arte, Teatro e Dança, acessar, entre outros: ANDRADE, Carolina R. **Dança para criança**: uma proposta para o ensino de dança voltada para a Educação Infantil. Tese de Doutorado em Artes, UNESP, São Paulo, 2016. MOLINA, Alexandre J. **(Im)pertinências curriculares nas licenciaturas em dança no Brasil**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008. PEREIRA, Marcelo A.; SOUZA, João B. L. Formação superior em dança no Brasil: panorama histórico-crítico. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 39, n. 1, jan./abr., p. 19-38, 2014. PIMENTA, Rosana A. Ensino superior em Artes Cênicas: Dança e Teatro no Brasil. **Periódico Engrupe**, v.4, n. 1, 2013. VIEIRA, Marcílio S. A dança em cena: reflexões para o ensino superior de dança. **Dança**, Salvador, v. 4, n. 1, jan./jun., p. 25-33, 2015. VIEIRA, Marcílio S. História das ideias do ensino da Dança na Educação Brasileira (Parte II). **Anais ABRACE**, v. 18, n. 1, 2017.

SP) e a Faculdade Angel Vianna (RJ).

Contudo, a expansão do Ensino Superior, entre Licenciaturas e Bacharelados em Dança, adveio, segundo Vieira (2017), do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI – 2008/2018) como proposta de governos anteriores de ampliar consideravelmente a educação de nível superior, incentivando o acesso e a permanência de estudantes brasileiras/os na graduação. O autor referendado ainda aponta que o REUNI abriu a possibilidade da implantação dos cursos em Licenciatura e Bacharelado em Dança em quase todas as capitais brasileiras, inclusive em Goiânia, na UFG.

Notadamente, trata-se de uma história recente em Formação de professoras/es e produção científica quando comparamos com as demais áreas de conhecimento das Ciências Humanas, Letras e Artes.

Se por um lado, tal jovialidade desvela corpos docentes nos cursos de Dança constituídos de professoras/es provenientes de diferentes formações, em diversas áreas do conhecimento e com trajetórias artísticas variadas, por outro, transborda em luta, dedicação e engajamento político na consolidação dos cursos e com a própria Dança. Um anseio pela reflexão/construção dos saberes das/os docentes em Dança para atuar, especialmente, em âmbito educativo formal.

A esse respeito, Barboza (2019) destaca haver grande preocupação das/os professoras/es de Licenciaturas em Dança para que haja uma formação inicial crítica, com vistas à emancipação e autonomia, almejando questionar modelos pré-existentes de dança e do ensinar e aprender, pautados na reprodução de passos codificados. Para isso, investem em um pensar/fazer a dança em ambiente universitário que potencialize a criação, a investigação e a emergência do novo.

Nesse sentido, muitos estudos e discussões em eventos científicos, palestras e cursos – incluindo as diversas reuniões do corpo docente das faculdades as quais trabalhei/o – são categóricos quanto a relevância da experiência artística no centro do processo formativo como um modo de conhecer. Um caminho artístico, estético e educativo que favorece às/aos estudantes em formação serem seres dançantes.

Sobre isso, Porpino (2014) alega que as/os professoras/es só podem ensinar a partir de suas próprias experiências. A autora defende as vivências de movimento ao longo da graduação “como mobilizadoras não só do fazer artístico, mas também das práticas pedagógicas, como possibilidade de um revisitar constante das próprias referências estéticas” (PORPINO, 2014, p.47). Um espaço para dilatar e aprofundar a compreensão de Arte, da organização do corpo e dos processos criativos.

Por fim, outro tema que demonstra a mobilização das/os docentes das Licenciaturas em Dança é a problematização do campo educativo, suas estratégias, desafios e potencialidades. Os estudos, nesse sentido, destacam a relevância do entendimento da prática pedagógica como uma ação complexa, construída por meio de um exercício constante de escuta e reflexão da própria prática, das possibilidades e limites de intervenção, do que emerge das/os jovens, dos seus pares, dos projetos pedagógicos em ação, do contexto de sua atuação e da realidade (MATOS, 2010).

Entretanto, tais aspectos só serão possíveis, segundo Porpino (2010), a partir de uma articulação entre a Universidade e a comunidade em iniciativas como o Estágio supervisionado, os projetos de pesquisa e extensão, em ações integrativas e cruzamentos de saberes entre as diversas disciplinas da matriz curricular e as instituições de Educação Básica. Aqui, justifica-se a escolha pela pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011) como procedimento investigativo deste doutoramento, no intuito de criar oportunidades de tensionar as responsabilidades da produção de conhecimento e da universidade pública com a melhoria da Educação Básica brasileira.

A esse respeito, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente (BRASIL, CNE/CP nº 2/2015) e a BNC-Formação (BRASIL, CNE/CP nº 22/2019a), denunciam que muitos currículos das mais plurais Licenciaturas brasileiras, incluindo a própria Pedagogia, são constituídos por um conjunto de disciplinas do bacharelado correspondente, que se soma a um pequeno grupo de disciplinas teóricas da área da Educação, contudo, sem nenhuma conexão entre eles e a prática educativa, resultando entre outros aspectos em Estágios sem projetos e apoios institucionais, sem vínculo efetivo, transformador e recíproco com as escolas-campo e/ou com acompanhamento e avaliação precários.

Molina (2007) sintetiza as temáticas destacadas nesse levantamento bibliográfico como a premissa para a formação das/os professoras/es de Dança: a re-sistematização da cultura artística e das práticas de ensino alicerçadas na tríade Corpo, Dança e Educação. Dessa maneira, palavras como: emancipação, autonomia, investigação, criação, transposição didática, experiências artísticas/de movimento, diálogo e trocas são categorias fundamentais para compor a rede de saberes que podem permear a Formação inicial docente em Dança para abordar esta linguagem artística com as crianças pequenas da Educação Infantil; objetivo central deste doutorado e que atravessaram os demais Passos dessa tese.

Apesar disso, Molina (2016), ao investigar os currículos de seis cursos de Licenciatura em Dança do Brasil, alerta que os processos de formação na Universidade ainda decorrem de uma lógica dualista que fragmenta teoria e prática; mente e corpo; técnica e criação; sujeito/a e ambiente. Desse modo, para evitar a hierarquização dos saberes e a composição de currículos

que se incham através do acoplamento de matérias com pouca articulação e identidade, os assuntos acerca da infância, das práticas pedagógicas em Dança, das concepções decoloniais de corpo, educação, criança, arte e cultura (e outros conhecimentos) devem permear todo o curso.

Nessas dicotomizações as partes se destacam e o todo torna-se responsabilidade das/os docentes ou das/os discentes. Muitas vezes, subtende-se que as/os discentes devam interligar os conhecimentos, intuïrem as devidas associações e dialogarem com a realidade do mundo do trabalho, especialmente, das instituições de Educação Básica. Isso acarreta um despreparo na própria formação docente, assim como experiências de baixo aproveitamento e que contribuem pouco para o desenvolvimento profissional. A esse respeito, Allemand e Corrêa (2016) denunciam que:

[...] o embate sofrido pela falta de entendimento sobre os saberes docentes de um professor de dança, por parte da escola e pela falta de preparo dos professores iniciantes para a solução de conflitos relacionados a esta falta de entendimento configura-se, na minha opinião, como um dos maiores motivos para o alto índice de desistência da profissão docente na nossa Área. Volto a dizer: o susto ao entrar na escola só poderá ser minimizado se as Licenciaturas estiverem acompanhando os professores que hoje estão atuando e que, por terem já passado por vários desafios, se viram obrigados a (muitas vezes para conseguir permanecer nos seus locais de trabalho) criar suas próprias, inovadoras e inusitadas estratégias de ensino. Este lento caminhar em direção a possibilidades de atuação mais concretas e coerentes com as realidades escolares, ainda tem relação com nossa recente história de ocupação das escolas brasileiras (de algumas poucas escolas brasileiras) com ensino de dança. Afinal, é bastante difícil, para um professor universitário, facilitar a aprendizagem de um saber que ele mesmo não construiu. Para além disso, ainda há o tímido interesse por parte dos futuros professores de Dança pela Licenciatura ou pelo que ela significa, já que muitos acadêmicos que ingressam em Cursos de Dança estão interessados mais na produção cênica e no ensino de dança em espaços não formais, do que na atuação docente na Educação Básica. Isso também se estende aos professores universitários que, na sua maioria, têm pouco interesse por pesquisar a dança no espaço escolar, o que também não incentiva os acadêmicos a fazerem o mesmo (ALLEMAND; CORRÊA, 2016, p.8).

Uma situação que se apoia na escassez de pesquisas atreladas à essa temática. Assim, a leitura completa envolvendo a síntese da produção do conhecimento selecionada sobre Formação inicial de professoras/es de Dança demonstrou uma, ainda, gradual e singela composição de um *corpus teórico* na tentativa de constituir uma epistemologia específica com a afirmação da identidade da dança em instituições de Educação Básica enquanto componente curricular (PEREIRA; PAIXÃO, 2018). Sobre isso, os estudiosos destacam o:

[...] caráter articulador que existe entre pesquisadores e professores em um esforço de fortalecer a atividade de dança enquanto linguagem da arte que

necessita de pessoas formadas para atuar nas escolas, afastando a polivalência que ainda persiste sobre esse ensino (PEREIRA; PAIXÃO, 2018, p. 1081).

Nota-se que as concepções, metodologias de pesquisa e estratégias de ensino são diversas, bem como a escolha de autores para dialogar. Todavia, há uma inclinação para um referencial teórico ancorado mais no campo da Filosofia e na Educação.

A maioria das pesquisas relativas ao Estágio supervisionado obrigatório na Licenciatura em Dança focaliza as experiências em dança no espaço educativo formal e denunciam contradições, tensões e, por vezes, constrangimentos: os grandes e velhos/contemporâneos desafios (ALMEIDA, 2019b). Essa dualidade foi chamada assim por Araújo e Oliveira (2017), pela razão de:

[...] o que parece superado no campo da arte como velho desafio, ainda desenha para nossos alunos e egressos do curso enfrentamentos atuais, que caminham desde a luta com a razão instrumental que insiste em povoar os currículos da escola até a tentativa de dar sentido à experiência estética em suas aulas, o que é mais grave para o professor-artista-cênico, que trabalha com o corpo sutil, pelo viés do saber sensível (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2017, p. 3023).

Sobre isso, resalto que essas e outras dificuldades, mencionadas a seguir, são cotidianas entre as/os docentes e discentes dos cursos de Licenciatura em Dança nas diferentes cidades do Brasil, principalmente, no momento do Estágio.

Tal consideração apoia-se nos diálogos informais estabelecidos com outras/os docentes de diversas Universidades, em eventos científicos e nas informações encontradas no mapeamento bibliográfico sobre o Estágio, a saber: dois artigos referindo-se ao município de Fortaleza/CE (GONÇALVES; ALMADA, 2013; DALTRO; BARROS, 2015), dois em Viçosa/MG (PRONSATO, 2012; LOVATO, 2018), um em Belo Horizonte/MG (PEREIRA, 2014), um em Campo Grande/MS (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2017), três em Goiânia/GO (ALMEIDA, 2019a, PAIVA; FIGUEIREDO, 2016, FIGUEIREDO; PAIVA, 2019), um em Salvador/BA por Marcia Silva (2017) e outro em Curitiba/PR (NARDIN; SPAGNOLO, 2017). Ou seja, podemos intuir que as circunstâncias apresentadas se aproximam em grande parte do território brasileiro.

Os desafios apontados foram:

- Reduzida inserção da Dança na estrutura curricular, com forte predomínio pelo contraturno e pelo contexto educativo não-formal;

- Ausência de professoras/es especializadas/os em boa parte das instituições formais de ensino que possam oferecer às/aos estagiárias/os espaço de observação e orientação. Tal fato decorre, especialmente, da escassez de concursos na maioria das redes municipais e estaduais para contratação da/o Licenciada/o em Dança, com docentes formados em várias outras áreas do conhecimento ministrando a disciplina. Essa realidade compromete a experiência do Estágio por não oferecer às/aos discentes a oportunidade de conhecer devidamente sua área de atuação, o que compromete a possibilidade de construir uma identidade profissional coerente com o mundo do trabalho (PEREIRA, 2014);
- Professoras/es que ministram Arte aplicando notas a partir de tarefas que não dizem respeito ao conteúdo da disciplina, como participar da festa junina ou outra atividade que o espaço educativo considere importante (GONÇALVEZ; ALMADA, 2013);
- Presença da dança fortemente relacionada às datas comemorativas, realizadas apenas para apresentações na instituição, ou seja, mero entretenimento; e/ou privilegiando a execução de passos feitos pelas/os professoras/es e repassados às/aos crianças e adolescentes, demonstrando uma visão tradicional de ensino;
- Resistências institucionais, tanto de gestoras/es, educadoras/es como das/os jovens e das famílias para abrir a possibilidade de Estágio e inserir-se/intervir no ambiente educativo formal. Isso demonstra a incompreensão da área como profissão e um conhecimento específico, importante e que merece compor o cotidiano desse local. O fazer artístico ainda é reduzido como distração, catarse, passatempo e supérfluo;
- Vivências de Artes/Dança sendo incentivadas como reforço escolar para outras disciplinas ou utilizadas apenas em projetos;
- Não existência de espaço físico e infraestrutura adequados e específicos para a realização de vivências corporais, artísticas e/ou sonoras, somada ao grande número de jovens (30 ou 40) por turma;
- O embate entre o que é lido e discutido na Universidade acerca das novas concepções e abordagens em Dança que ultrapassam os limites do tecnicismo com o que, muitas vezes, é presenciado nas escolas, onde a Dança é entendida como lazer, preparação para festividades ou desenvolvimento da coordenação motora. São “muitos desencontros e confrontos que compõem o espectro da dança na escola hoje” (FIGUEIREDO; PAIVA, 2019, p.2).

Isto posto, Figueiredo e Paiva (2019) afirmam que a dança, de alguma forma, faz parte do cotidiano educativo. Essa presença é motivadora, mas ao mesmo tempo, não legitimadora de saberes e esvazia essa área de conhecimento.

Como professora de Estágio supervisionado acompanhando *in loco* as ações das/os estudantes, corroboro com tais indicações e destaco que, apesar do ensino da arte em suas expressões regionais, especialmente, ser componente curricular obrigatório da Educação Básica desde 1996, com a homologação da LDB nº 9394/96, apenas vinte anos mais tarde é que a palavra dança aparece no texto pela primeira vez, com a redação da Lei nº 13.278, de 2016, que apresenta no parágrafo 6º as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro como as linguagens que constituirão o componente curricular Arte. Um passado longo para um presente recente, que desponta em um futuro a ser construído paulatinamente, com muita luta, persistência e insistência.

Todavia, grande parte das pesquisas encontradas nesse levantamento bibliográfico também problematizam a docência nos tempos atuais e buscam propor práticas educativas em dança que se contraponha ao sistema unilateral de mera transmissão de conhecimentos técnicos e instrumentais. Isso reaviva a crença na educação a partir da (re)significação e (re)invenção das experiências *in loco*, destacando as potencialidades do Estágio obrigatório.

Nesse sentido, as escolas-campo são concebidas como o local em que as/os futuras/os professoras/es têm a oportunidade de vivenciar outras possibilidades entre o ensinar e o aprender a partir de uma práxis emancipatória, criativa e transformadora, além do exercício reflexivo. Esse pressuposto, segundo Márcia Silva (2017), pode potencializar a criticidade e a politização da formação das/os licenciandas/os em Dança para que elas/es transformem suas práticas numa ação de presença no mundo e de tomada de postura frente as situações vividas na ação educativa.

Com isso, a presença do Estágio em Dança na Educação formal pode abrir brechas e possíveis caminhos, por meio da construção de alternativas e vivências inovadoras, tendo como eixo a produção de saberes artísticos, estéticos, históricos e educativos (FIGUEIREDO; PAIVA, 2019). Um tensionamento importante de seguir acontecendo para que haja uma formação compartilhada entre as/os estagiárias/os, as/os educadoras/es e gestoras/es das instituições que participam direta ou indiretamente desse processo de formação. Uma possibilidade de legitimar a Dança na Educação formal.

Tais dados só reforçam a necessidades de pesquisas que:

[...] permitam aos licenciandos conhecer melhor e mais profundamente a área que irão atuar. Dessa maneira, será possível ressignificar o "senso-comum" e as ideias e conceitos equivocados sobre a área da Dança que há muito se encontram arraigados no contexto escolar (PEREIRA, 2014, p. 3035).

Isso demonstra a importância de se ampliar a produção de conhecimentos em Formação inicial de professoras/es em Dança, assim como do Estágio. Quiçá na Educação Infantil, um espaço que necessita começar a ser galgado pela Dança durante a jornada educativa. Aspecto que esse doutoramento e minhas ações como docente universitária pretendem militar.

Tal característica pode ser problematizada pela razão de a resolução CNE nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, intitular que é no curso de Pedagogia que acontece a “formação inicial de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2006, p. 02). Ou seja, historicamente, compreende-se que o profissional indicado para trabalhar com a primeira etapa da Educação Básica é, prioritariamente, o Pedagogo.

Entretanto, alguns artigos das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) (BRASIL, 2015), para as licenciaturas (CNE nº 02, de 9 de junho de 2015), afirmam que:

§ 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na Educação Básica em suas etapas – Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância.

§ 4º Os profissionais do magistério da Educação Básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância), e possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

§ 5º São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2015).

Nesse contexto, todas as licenciaturas devem preparar as/os futuras/os docentes para atuarem com a Educação Infantil, incluindo o curso de Dança. Corroboro com Ayoub (2001),

quando aponta para a necessidade de se garantir as diversas linguagens em suas múltiplas formas de expressão no espaço educativo infantil, não as fragmentando em disciplinas. Para tanto, a autora contempla o ser criança na sua inteireza de interação com o mundo. Tal aspecto justifica a atuação, quase que exclusiva, das pedagogas/os, entretanto, a presença da/do “especialista” pode constituir-se numa rica possibilidade para o desenvolvimento de parcerias não dicotomizadas enquanto projeto concebido para cada grupo de crianças.

É possível pensar em um cotidiano integrado, sensível e criativo com a/o professora/or de Dança, principalmente, porque essa área do conhecimento integra o rol de saberes relevantes que são adequados às crianças de 0 a 5 anos de idade, como preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Contudo, apesar dos documentos federais atuais dissertarem de tal maneira, há legislações regionais que atribuem à atuação nessa etapa da Educação Básica, exclusivamente, à Pedagogia, ou que ainda possuem uma intensa defesa apenas dessa/e profissional atuando com as crianças pequenas. Por este motivo muitas licenciaturas em Dança não focalizavam e/ou ainda não focalizam seus estágios na Educação Infantil.

Ademais, Strazzacappa (2011), em sua pesquisa intitulada “Profissão: professor artista da dança”, verificou que o número de licenciadas/os em Dança atuantes na Educação Básica ainda é irrisório, ficando a cargo da professora de sala o ensino da dança. Sob tais aspectos, a partir da tese em questão, almejo lutar pelo reconhecimento e inserção da/o docente de Dança na Educação Básica.

Com isso, a partir de todo o contexto apresentado desde o início dessa tese, é possível constatar como o debate entorno da Dança na Educação Formal é um assunto amplo, complexo, profundo e denso, que fragiliza a formação de professoras/es (inicial e continuada), particularmente no âmbito do Estágio obrigatório. Nesse sentido, apesar de esperar que esta investigação possa apontar perspectivas que fomentem conexões, ideias, trocas, subsídios e, sobretudo, o aprofundamento da epistemologia da Dança, contemplando novas propostas de Formação de professoras/es em Dança no Brasil, tenho a clareza de que sua possível inserção como uma política pública institucional ocorra a longo prazo. Pode demorar, mas se carece começar!

A esse respeito, Sousa Santos (2018) reflete que, para pensar o futuro é necessária uma boa dose de utopia.

E por utopia entendo a exploração, através da imaginação, de novas possibilidades humanas e novas formas de vontade, e a oposição da imaginação à necessidade do que existe, só porque existe, em nome de algo

radicalmente melhor porque vale a pena lutar e a que a humanidade tem direito (SOUSA SANTOS, 2018, p. 73).

As/os licenciadas/os em Dança têm o direito de atuarem na Educação Infantil, assim como as crianças pequenas têm o direito de acessar essa linguagem artística, essa área de conhecimento e patrimônio cultural da humanidade com qualidade, de maneira sensível, poética, criativa e aprofundada. A meu ver, para isso vale a pena lutar!

Conforme Lewis Carroll (1998), no seu célebre livro Alice no País das Maravilhas:

Alice: - Chapeleiro, você me acha louca?

Chapeleiro: - Louca, louquinha! Mas vou te contar um segredo: as melhores pessoas são (CARROLL, 1998, p.28).

Ainda segundo Sousa Santos (2018), imaginar o novo germina de escalas que já existem e requer conhecimento profundo e abrangente da realidade. O novo se constitui parcialmente a partir de rearranjos e de outras costuras, por isso a necessidade de trocar, compartilhar e intercambiar saberes para nos nutrirmos, nos fortalecermos e nos inspirarmos em experiências anteriores de estudantes, docentes, pesquisadoras/es e de gestoras/es.

Por essa e outras razões, trago a metáfora da colcha de retalhos, do ofício artesão e do coser para essa investigação, uma vez que faço questão de destacar minhas trocas com as crianças, estudantes da graduação, docentes, equipe gestora, colegas de profissão e grupos de estudos e de pesquisas que provocaram em mim reflexões, aprendizados e transformações. Além do mais, tal afirmação de Sousa Santos (2018) me impulsionou a elaborar o detalhado e cuidadoso estudo do conhecimento apresentado nesse Passo 2 da tese e a escutar as/os estudantes nos estágios, nos anos de 2017 e 2018, com falas reveladas no Passo a seguir.

Almejo que essa pesquisa se coloque nutrida, fortalecida e inspirada em experiências anteriores para que as proposições e intenções de mudanças possam ser mais efetivas, permitindo, assim, que se avance no status de pura elucubração.

PASSO 3

Novelos, fitas e agulhas: pontos sem nó na formação docente em Dança para atuar na Educação Infantil

OIUQÓNIP

[...] Era uma vez um menininho, de carne e osso, igual a tantos, que se deleitava nas coisas simples que a vida dá. Ria nos seus mundos de faz-de-conta, voava nas asas dos urubus, assustava os peixes, nariz achatado nos vidros dos aquários, assobiava para os perus, andava na chuva – todas essas coisas que as crianças fazem e os adultos desejam fazer, e não fazem por vergonha. Sua vida escorria feliz por cima do desejo.

Não sabia que uma conspiração estava em andamento. Tudo começara bem antes, quando um nome lhe fora dado. Nome do pai. Claro, confissão de intenções: que o menino sem nome e sem desejos aceitasse como seus o nome e os desejos de um outro que ele mesmo nem conhecia.

Filho, extensão do pai, realização de desejos não-realizados (...).

Até que chegou o dia em que lhe foi dito: -É preciso ir para a escola. Todos os meninos vão. Para se transformarem em gente. Deixar as coisas de criança. Em cada criança brincante dorme um adulto produtivo. É preciso que o adulto produtivo devore a criança inútil. E assim aconteceu (...).

Começaram as transformações. Primeiro os olhos. Já não refletiam outros olhares nem borboletas... Aprendera a concentração, a disciplina. Depois do corpo desaprendeu a dança, o voo dos papagaios e o brinquedo. Era necessário dedicar-se totalmente. Os pensamentos abandonaram as fantasias e os contos de fadas (...).

Mas tantos sacrifícios acabaram por receber merecida recompensa.

Já não era o menino de outrora, carne e osso. Crescera. Estava diferente. Os aplausos de madeira enchiam a sala. Era a glória. E foi então que o milagre aconteceu. O recinto se encheu de uma suave luminosidade, e a Mosca Azul, que até então só habitara os seus sonhos, veio de longe e roçou seu rosto com suas asas. Era um boneco de madeira, inteligência pura, sem coração.

Rubem Alves (2007)

Ensinar a ensinar
Interação entre os saberes
Teoria e Prática
Autonomia/Diversidade
Articulação com a escola
Licenciatura x Bacharelado!?

Em 24 de junho de 2015, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) homologou as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) (BRASIL, 2015) para a formação inicial e continuada das/os profissionais do magistério da Educação Básica, tendo por base a Resolução nº 02 de 9 de junho de 2015, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Segundo Dourado (2015), tais DCNs (BRASIL, 2015) foram objeto de discussões e debates de mais de uma década, motivadas por uma necessidade de repensar a Formação de professoras/es para atuarem na Educação Básica. Um processo que considerou os documentos legais da Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (BRASIL, 1996) e o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014)²⁹, além de diversas deliberações das Conferências Nacionais de Educação. No bojo do texto são definidos princípios, fundamentos, dinâmicas formativas e procedimentos a serem observados nos cursos de formação e suas respectivas formas de avaliação e gestão educacional.

Logo que as DCNs (BRASIL, 2015) foram publicadas, tive a oportunidade, como professora de um curso de Licenciatura e membro do Fórum de Licenciaturas da UFG, de acompanhar palestras, seminários e mesas redondas com discussões acerca da nova política de formação docente. Dentre eles, participei de uma roda de conversa com o Prof.º Luis Fernandes Dourado, autor do artigo “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e

²⁹ Todos os documentos oficiais e leis mencionadas ao longo desta pesquisa não só contribuíram, e ainda contribuem, para impulsionar uma formação docente para atuar nas instituições educativas formais, com uma melhor qualidade, mas também deflagraram um movimento de expansão e fortalecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, assim como da Arte/Dança como área de conhecimento necessárias a Educação. Em especial, somada a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) número 9.394 (BRASIL, 1994), encontra-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sob a lei número 8.069 (BRASIL, 1994), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental (BRASIL, 1997) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998). Para saber mais sobre tais Políticas Públicas e sua relação com a Infância, Educação e Dança, acessar: ALMEIDA, Fernanda de S. **Que dança é essa?** uma proposta para a Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Artes), Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (IA-UNESP), São Paulo, 2013. ALMEIDA, Fernanda de S.; SÁ, Andreza L. M. Políticas Educacionais e o Contexto Goianiense: horizontes para a Dança com a Educação Infantil. **Anais** do VI Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil (ConFAEB). Brasília: Federação de Arte/Educadores do Brasil, v. 1, p. 2432-2447, 2018. ANDRADE, Carolina R. **Dança para criança:** uma proposta para o ensino de dança voltada para a educação infantil. Tese (Doutorado em Artes), Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (IA-UNES), São Paulo, 2016.

Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: Concepções e Desafios” (2015) e relator do parecer CNE/CP 02/2015 que se refere as novas DNCs mencionadas acima.

Segundo os estudiosos da temática em questão, com exceção da ampliação da carga horária de 2800 para 3200 horas, essas diretrizes não trouxeram grandes mudanças, todavia, se diferem das anteriores em aspectos que ainda não foram conquistados, entre eles:

- o fazer pedagógico e a gestão, não como um atributo apenas da Pedagogia, mas de toda/o licenciada/o;
- a relevância da pesquisa como parte do processo de olhar para os locais de ensino formal e uma maior preocupação com a educação pública;
- sólida formação teórica e interdisciplinaridade com um entrelaçamento mais aprofundado entre os conteúdos específicos das áreas de conhecimento, com os temas centrais da ação docente, tais como didática, metodologia, prática de ensino e orientação para o Estágio;
- valorização da experiência extraescolar e vínculo entre universidades e instituições de Educação Básica, almejando intercambiar saberes;
- apreço a tolerância e contrariedade sob qualquer forma de discriminação, seja cultural, religiosa, de gênero, étnico-racial, sexual, faixa geracional e outras.

Entretanto, após meu afastamento para cursar o doutorado ter sido aprovado pelo Pró-Reitor de Pós-Graduação da UFG, a BNC-Formação (BRASIL, 2019a), apresentada no Passo 1 desta pesquisa, foi publicada. Diferente das DNCs, este novo documento é baseado em eixos e competências que objetivam nortear a formação inicial e continuada dos docentes de todo o país. Pautada, em tese, pela interdisciplinaridade, interculturalidade e contextualização, a BNC-Formação pretende garantir a implementação da BNCC (BRASIL, 2017), sem deixar de lado a criatividade, a inovação e a formação humana integral, como menciona seu texto introdutório.

Para além dos impactos, críticas, limitações, tentativas de uniformização e visões parciais e em disputa em torno da definição do que é ser docente e do que sejam boas práticas educativas, argumento que não cabe a esta pesquisa discutir e analisar a BNC-Formação (BRASIL, 2019a), uma vez que os diferentes saberes que irão compor e subsidiar a ação docente são multifatoriais e complexos. Contudo, trechos do seu parecer serão utilizados para fundamentar algumas relações entre os Estágios, práticas profissionais e o vínculo com o contexto educativo formal.

Inserida nesse universo formativo de sensibilidade, conectividade e frisando o contexto real das/os estudantes de graduação e da escola pública, retorno ao pensamento de abertura desse passo de confecção da colcha, metaforicamente tecido por Alves (2007): será que as políticas públicas, bem como as Licenciaturas, estão e/ou desejam transformar as/os discentes

em professoras/es de pau? Ou será que ensinamos as/os futuras/os docentes a “madeirizar” as crianças. E se forem os dois!? Será que as graduações em Dança, embebidas de arte e poética, deixam os sonhos e a criatividade das/os estudantes escorrerem pelo ralo ou potencializam tais atributos? Será que existe uma dança da Universidade, na qual o contexto real e as características socioeducacionais e culturais das/os discentes são desvalorizados?

Questionamentos interessantes para permear um debate acerca da elaboração de um currículo de Formação inicial docente em Dança, especialmente, porque o compromisso social dessa formação é para todo o curso, e não apenas das disciplinas com uma conexão maior com a área pedagógica. Tais preocupações são, em certa medida, apontadas por Darras (2012) ao refletir sobre os doutorados profissionais baseados na prática em Artes criativas e cênicas na Universidade de Paris 1 – Sorbonne (FR).

O autor revela, em seu estudo de caso, que o ambiente acadêmico valoriza alguns dispositivos formativos, entre eles: a intelectualização das sensações, do juízo e dos discursos assim como da supervalorização do que é contemporâneo e a construção de posturas artísticas modernistas, sobretudo, as pós-modernas.

Além do despreço pela técnica e habilidades, há uma tendência de:

[...] desprezo pelo gosto comum e pelas criações comerciais e de entretenimento, ainda que nesse âmbito, como em muitos outros, a paleta das práticas culturais seja bastante ampla e que daí resultem paradoxos culturais às vezes complicados para serem administrados pelos estudantes. Suas preferências estéticas, musicais e cinematográficas derivam em geral da cultura jovem, enquanto suas preferências e referências em artes são universitarizadas no campo intelectual da arte contemporânea. Toda a formação estética e artística visa a acelerar e reforçar o processo de adesão aos valores estético e ético do capital cultural e, em corolário, à rejeição dos valores do capital econômico (DARRAS, 2012, p.112).

No campo das Artes, noto que tais percepções estão presentes na concepção de algumas e alguns docentes brasileiras/os a respeito da formação em nível superior. Essa hierarquização de valores e saberes inculcada nas/os estudantes provoca embates em suas formas de atuação nas instituições de Educação Básica, especialmente, no Estágio, quando se deparam com crianças e jovens dançando, ouvindo, cantando e se interessando pelo *funk*, *sertanejo universitário* e outros produtos midiáticos e da indústria cultural.

Há um tentame para modificar esse pensamento, ao invés de acolhê-lo como um saber legítimo de um determinado grupo. Ao invés de rechaçar os produtos midiáticos poderiam, por exemplo, realizar diálogos com os aspectos históricos, sociais, econômicos e do próprio movimento dançante, associando-os a outras manifestações culturais e artísticas, de modo a

colaborar com a ampliação e diversificação do conhecimento de si, das/os outras/os e da sociedade.

Desse modo, vulneráveis, as/os futuras/os docentes não se sentem aptas/os a lidarem com o saber e se embaraçam na mediação entre os conhecimentos “da rua”, “os escolares” e “os acadêmicos”. Isso provoca, ainda segundo Darras (2012), conflitos em nível institucional, profissional, pedagógico e epistemológico entre Universidade, Educação Básica, escolas livres de artes e academias de dança. Fica o questionamento: quem legitima/valida cada saber?

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2015) e a BNC para a formação docente (BRASIL, 2019a), mencionadas no início desse Passo 3, o ideal é existir uma unidade entre teoria e prática com uma articulação respeitosa, fronteiriça e afinada entre os saberes das instituições de Educação formal, desde o básico ao superior e o não-formal, sem estruturas curriculares fragmentadas, com ementas genéricas quanto aos saberes pedagógicos.

A esse respeito, escutei o depoimento de uma professora de Ensino Fundamental de uma escola pública de Manaus, no XXIX ConFAEB, em novembro de 2019, alertando que o corpo docente escolar, por vezes, não simpatiza com as formações continuadas que as/os professoras/es universitárias/os oferecem. Alegam que as/os “doutoras/es” chegam transbordando títulos e conhecimentos teóricos, dizendo o que a escola deve ou não fazer sem conhecer as reais condições do local. Além de usarem, como exemplo, em seus artigos científicos, práticas que escutam e/ou observam nesses espaços educativos.

Sob tais indicações, reflito, como professora universitária, sobre a importância de se desenvolver projetos de extensão acompanhando *in loco* a jornada educativa. Desse modo, nossas pesquisas e ações formativas serão pautadas, também, na experiência cotidiana. Compreendo que quanto mais as/os professoras/es universitárias/os se avizinharem dos centros de ensino voltado para crianças e jovens, mais conhecimento significativo e consistente elas/es produzirão, contribuindo, entre outros aspectos, para rever as necessidades reais da formação.

Além do mais, é relevante que as/os docentes e pesquisadoras/es universitárias/os que atuam no cotidiano da formação inicial docente olhem para lugares ainda pouco pesquisados na Licenciatura em Dança e um deles é a infância.

Tal perspectiva de pesquisa pode contribuir para que se evite a dicotomização entre teoria e prática, corpo e mente, universidade e escola, conhecimento acadêmico e conhecimentos tácitos; aspectos frisados no Passo 2 desta tese e aprofundados nos estudos de Molina (2007, 2016).

A esse respeito, esclareço que, segundo a legislação brasileira, as/os professoras/os de dança são as/os únicas/os habilitadas/os para atuar na Educação Básica, possuindo um diploma de Licenciatura. E, é intitulado professor/a de dança a/o graduada/o em curso superior de Licenciatura em Dança e áreas afins (STRAZZACAPPA, 2011).

Todavia, somadas as dimensões pedagógicas de um curso de Licenciatura, abordadas até aqui, estão as especificidades da área de conhecimento da Dança, abrangendo os princípios da sensibilidade artística, estética, cinesiológica, linguagem corporal, interpretação, técnica, criação, composição coreográfica, história e artes integradas (Música, Teatro, Artes Visuais e Performance) (BRASIL, 2004).

Na graduação em Dança as/os estudantes, além de dançarem, irão ampliar seus conhecimentos na área por meio da participação em um espaço de debate, criticidade, reflexão, indagação e documentação das políticas culturais e educacionais e do contexto histórico local, regional, nacional e internacional da Dança.

Também serão convidadas/os a conhecerem, vivenciarem e criarem movimentos, tecnologias da informação e comunicação, trocarem experiências, pesquisarem, estudar metodologias para o ensino e para o desenvolvimento de processos criativos, compreenderem mais acerca da sua atuação como profissional cidadão consciente na educação e na sociedade, entre tantas outras questões (TOMAZZONI; WOSNIAK; MARINHO, 2010). Um conhecimento especializado que se dá no e pelo corpo.

Dessa maneira, tendo como estopim a publicação das novas DCNs (BRASIL, 2015), o Núcleo Docente Estruturante – Dança UFG iniciou uma série de reuniões, discussões, eventos, leituras e pesquisas para elaborar o novo Projeto Pedagógico de Curso (PPC). A iniciativa almejava elaborar uma maior conexão entre as disciplinas, uma solidez nas bases teóricas e um diálogo mais profícuo com os saberes escolares, didáticos e da prática de ensino.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Dança da Universidade Federal de Goiás (UFG, 2023) apresenta-se como o documento norteador da ação educativa no âmbito da formação acadêmica em nível de graduação e explicita os objetivos, a organização curricular, os processos de avaliação e os fundamentos políticos, filosóficos e teórico-metodológicos da proposta de formação docente nesta área do conhecimento.

A estrutura do curso, que teve seu início em 2011, é voltada para uma formação ampliada no campo da Dança que intersecciona educação, arte e estudos sobre o corpo e a cultura, a partir dos diferentes componentes curriculares que se articularam de maneira complementar, visando entre outros aspectos, mas principalmente, uma docência sensível que problematize os significados e consequências sociais do preconceito, da discriminação, do

assédio, do machismo, da misoginia, dos diferentes tipos de homofobia, de violências de gênero e em relação às populações de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBTT), das questões étnico-raciais, dos grupos sociais historicamente excluídos da sociedade e de outros assuntos que se fizerem pertinentes ao combate à intolerância, visando o respeito à diversidade e à construção de uma justiça social (UFG, 2023).

Por tal razão, o foco das discussões do Núcleo Docente Estruturante recaiu e recaiu, especialmente, sob as práticas de autonomia com situações de análise crítica, investigação, atitude científica e trabalho em equipe, acolhimento e trato a diversidade étnico-racial, afro-ameríndia, deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, gênero, sexualidade, intercultural e peculiaridade regionais; indissociabilidade do fazer artístico com a prática docente e experiências com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e inovações e Educação Ambiental³⁰. Tudo isso porque, como aponta Rubem Alves (2007), é preciso quebrar o feitiço dessas histórias que se repetem, criando magias para outras histórias sem perdermos o encantamento.

Algumas indicações, tanto das DCNs (BRASIL, 2015), quanto da BNC-Formação (BRASIL, 2019a), referem-se ao reconhecimento de que a formação docente exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que estão inerentemente alicerçados na prática. Com isso, o Estágio torna-se eixo central de uma Licenciatura, aonde irá se alinhar os conteúdos educacionais e pedagógicos e os específicos da área do conhecimento.

Entretanto, é essencial que a relação prático-conceitual se adense desde o início do curso, de maneira articulada entre todas as disciplinas, mediante reflexões sobre o ensino, observações na escola, estudos de caso, situações simuladas, planejamento e desenvolvimento de vivências e ações poéticas, e outras experiências que as/os licenciandas/os poderão construir suas docências e compartilhar com seus próprios grupos de jovens e crianças, no futuro.

A esse respeito, os pareceres acima citados (BRASIL, 2015; 2019a) apontam a relevância do engajamento de toda a equipe docente no planejamento e no acompanhamento das atividades de Práticas educativas, assim como do Estágio. Isso possibilita reconhecer e valorizar as instituições de Educação Básica como lugares privilegiados para a Formação inicial de professoras/es, para atuação e pesquisa.

Todavia, segundo Sartori (2015):

[...] ainda, tem-se a visão de que as questões de ensino serão vistas em outro momento do curso, no final, quando, então, os alunos estarão em Estágio.

³⁰ O processo de elaboração e consolidação do PPC do curso de Licenciatura em Dança da UFG não será aprofundado nesta pesquisa por não fazer parte dos objetivos centrais da investigação.

Concretiza-se o velho esquema de deixar para “depois”, para os últimos anos do curso, o que (não) fazer com os conteúdos das diversas disciplinas estudadas. Ou que as disciplina “responsáveis por isso” (metodologias, didáticas, darão conta de fazer as transposições) (SARTORI, 2015, p. 264).

Nesse sentido, Figueiredo e Paiva (2019) revelam que, mesmo em um curso de Licenciatura, o espaço voltado às disciplinas de âmbito pedagógico, como é o caso do Estágio, da Psicologia, da Sociologia, da Filosofia, das Políticas Públicas e todas da Educação, recebem uma valoração menor (por docentes e discentes), e precisam ser continuamente afirmadas como legítimas e significativas à formação.

Sobre isso, Sartori (2015) aponta que, além do papel fundamental na Formação inicial de professoras/es, tais disciplinas, imbricadas às ações práticas em espaços de Educação formal, podem transformar-se em rico material de pesquisa às/aos investigadoras/es. Também podem ampliar e favorecer a reinvenção da formação das/os próprias/os professoras/es universitárias/os e das/dos docentes nas escolas, dispostas/os a refletir, compartilhar, formar-se de forma permanente e a buscar alternativas, metodologias inovadoras e outras dinâmicas formativas que propiciem às/aos futuras/os professoras/es aprendizagens consistentes, a partir da escuta dos diferentes contextos.

Um encontro que pode promover às/aos envolvidas/os o compartilhar de conhecimentos/experiências, vivências, estudos, reflexões, frustrações e ideias para a compreensão da complexidade da educação, da comunidade escolar e seus problemas, origens e desafios (PIMENTA, 2019).

Considerando que a formação, em uma concepção mais geral, está conectada ao contexto histórico, político, cultural e social em que a pessoa está imersa, ela se dá numa dialética entre harmonização e desorganização dos próprios saberes, em diálogo com a experiência profissional (ANDRADE, 2013). Dessa forma, é importante que seja instigada nas/os envolvidas/os a elaboração, e o desenvolvimento coletivo de intervenções criativas e inovadoras que permitam a compreensão, a discussão e a superação das situações vivenciadas (PIMENTA, 2019). Esses fatores ficam evidentes ao longo do Estágio, no qual estudantes e docentes universitárias/os, muitas vezes, “entram em choque” com as realidades educativas.

Um eixo interessante para a realização de todas essas articulações e diálogos, não só entre as disciplinas do curso, mas entre teoria e prática, Universidade e Educação Básica, Licenciatura e Bacharelado, são as 400 horas de Prática como Componente Curricular (PCCs)³¹.

³¹ “A prática como componente curricular é o conjunto de atividades formativas teórico-práticas em que se problematizam, ao longo de todo o curso de licenciatura, as questões pertinentes à relação entre o campo

Essa proposta carrega a potência das primeiras experimentações e consistem em um momento laboratorial e investigativo, inclusive, para as matérias que envolvem os processos de criação, podendo trazer um vigor e uma consistência maior ao próprio Estágio.

3.1 Tear criativo: malhas circulares entre a Licenciatura e o Estágio em Dança

O Estágio integra, obrigatoriamente, todo projeto pedagógico de um curso de graduação, seja na Licenciatura ou no Bacharelado. Como uma disciplina, tem por característica básica ser prático-conceitual, visando oferecer experiências reais, próprias da atividade profissional; sem, entretanto, criar vínculos empregatícios com a instituição concedente (BRASIL, 2008; UFG, 2017a).

Nesse momento, as/os estudantes dos cursos de Licenciatura têm a oportunidade de vivenciar a jornada educativa, acompanhar as/os professoras/es em ação, frente às questões que se apresentam, diretamente, com as/os jovens e/ou as crianças, na instituição, na relação com os demais profissionais, com a família, com a comunidade e a sociedade. Ações que potencializam o conhecimento do contexto histórico, social, cultural e organizacional da ação educativa; assim como o conjunto de comportamentos, saberes, habilidades, atitudes e valores que configuram a especificidade de ser professor/a e estar na profissão docente.

Sob tais aspectos, o Estágio oportuniza, para além de compreender, na prática, o ofício docente, a contextualização curricular, ou seja, uma interface com os conhecimentos debatidos em âmbito universitário paralelo com a reconstrução das experiências prévias como discente e o alargamento das representações acerca do significado de ensinar e aprender (PIMENTA, 2019).

Nesse sentido, o Estágio 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).

Segundo Figueiredo e Paiva (2019) e Brito (2017), o campo do Estágio é um lugar embargado de uma riqueza de aprendizados, pois revela uma complexa trama política, educacional e social que se estabelece nas infinitas possibilidades de relações que determinam

educacional e os conhecimentos específicos, oriundas do contato direto do(a) estudante com o espaço escolar, suas vivências e suas experiências acadêmicas ou profissionais” (UFG, CEPEC 1541/2017b, p. 04; BRASIL, 2015).

cada situação. Tais tramas, muitas vezes, se embarçam nas várias culturas que interagem e disputam significados sociais na escola.

A esse respeito, Bernardy e Paz (2012), discorrem que, majoritariamente, as/os discentes sentem dificuldades, entre outros aspectos, de (des)envolver teoria e prática juntas. Desse modo, a experiência do Estágio é uma forma de vivenciar, transpor e expandir os aprendizados do curso para uma situação concreta, revelando-se um importante momento de confluência das experiências acadêmicas.

Todavia, Pimenta (1999) pontua que quando o conteúdo abordado nas diversas disciplinas do curso, incluindo o Estágio, acontece de maneira distanciada da realidade escolar, pouco contribui para o crescimento das/os futuras/os docentes. As/os estudantes precisam identificar e experimentar a própria didática para, desta maneira, realizar um trabalho de qualidade e potencialmente transformador do contexto educativo.

Como disciplina obrigatória, o Estágio, no âmbito da Licenciatura, é regulamentado pela lei nº 11.788/08 (BRASIL, 2008), sendo requisito básico para a obtenção do diploma. A carga horária dessa disciplina é pré-estabelecida em 400 horas, respeitando-se o limite de no máximo 6 (seis) horas diárias e 30 (trinta) horas semanais. Deve-se haver 100% de frequência e ser ofertado pela Universidade, conforme regimento próprio.

A resolução CEPEC nº 1539/17 (UFG, 2017a), que define a política de Estágios dos cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Goiás (UFG), complementada pelo Projeto Político Pedagógico do curso (PPC) de Licenciatura em Dança, estipula que o exercício de tal disciplina deve ocorrer a partir do quinto período da graduação em Dança, em 4 etapas, uma a cada semestre. Um momento em que as/os discente já estão inseridas/os no contexto da discussão acadêmica.

A coordenadoria de Estágio do curso de Dança da UFG - composta, na época da realização desta pesquisa, pela coordenadora, Prof.^a Dr.^a Valéria Figueiredo, mais as duas docentes das quatro disciplinas de Estágio - se mantém em uma escuta sensível as demandas, críticas e sugestões das/os estudantes egressos, graduandas/os e das/os professoras/es dos centros de ensino que nos recebem. A coordenadoria realiza uma série de debates e avaliações acerca da organização, estrutura, experiências e formas de avaliação, no processo de atuação nas escolas-campo.

Desde a primeira oferta do Estágio I, ocorrida em 2012, no curso de Dança da UFG, muitos encontros, reuniões e críticas realizadas por parte das/os estudantes e professoras/es das disciplinas provocaram inúmeras reflexões, o que acarretou adaptações na proposta inicial, especialmente nos Estágios III e IV. Obteve-se a seguinte estrutura:

- Estágio Obrigatório Curricular I (112h) – 5º período: Estudo da organização do trabalho pedagógico. Investigação e apreensão da complexidade do contexto escolar, compreendendo estudos sobre currículo, projeto político pedagógico, planejamento e gestão nas relações com cada escola campo. Problematização das realidades da educação a partir dos campos de Estágios, bem como da prática docente em dança na Educação Básica, priorizando a rede pública de ensino.
- Estágio Obrigatório Curricular II (96h) – 6º período: Planejamento, construção, desenvolvimento e avaliação de uma proposta de ensino de dança, a partir das realidades observadas nos campos de Estágios e dos aportes teóricos da dança, da arte e educação, tendo em vista o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e compromissos inerente à prática docente em escolas da rede pública de ensino, podendo contemplar Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultas/os, Educação Indígena e Educação Especial.
- Estágio Obrigatório Curricular III (96h) – 7º período: Planejamento, construção, desenvolvimento e avaliação de uma proposta de ensino de dança a partir das realidades observadas nos campos de Estágios e dos aportes teóricos da dança, da arte e educação. Aprimoramento de conhecimentos, habilidades e atitudes relativas à profissão docente, em escolas da rede pública de ensino, podendo contemplar Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultas/os, Educação Indígena e Educação Especial.
- Estágio Obrigatório Curricular IV (96h) – 8º período: Reflexão acerca da identidade docente e sobre os diferentes contextos nos quais a dança se faz presente na sociedade, envolvendo a discussão sobre iniciativas de criação de novas propostas e/ou novos espaços de atuação do profissional da dança, podendo contemplar ambientes educacionais não-formais.

Na prática, as principais modificações implementadas foram: o fato do Estágio I ter, em sua configuração, o caráter essencial de aproximação com a organização educativa formal por meio de visitas à Secretaria de Educação Municipal e Estadual; observação e compreensão do cotidiano escolar; percepção das relações que se estabelecem entre as diferentes pessoas que compõem cada contexto; entrevistas com a gestão; acesso à documentos como o Plano Político Pedagógico da instituição concedente, instrumentos de planejamento de ensino, investigação do currículo e das teorias/propostas pedagógicas do ensino de arte/dança e verificação de como ocorre a 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 regências em Dança (SOUSA, 2018). Assim como nos Estágios subsequentes, as/os estudantes se dividem em duplas ou trios, escolhem as escolas-campo conforme critérios de cada um, sendo que a maioria opta pela instituição mais próxima de sua residência. Uma dupla de estudantes revelou que:

Nós escolhemos a pequena infância, por curiosidade de experienciar a prática de dança com esta etapa da Educação Básica e por afinidade com as características da professora orientadora (Estudante 6, Diário de Campo, 04/04/2018).

As docentes universitárias buscam o contato com, aproximadamente, quatro instituições diferentes por semestre para que haja a oferta de idades, público e contextos variados, no intuito de enriquecer a troca de experiências entre as/os estudantes.

Antes da ida a campo, as/os discentes são auxiliadas/os pelas professoras acerca de como poderiam ser as observações *in loco*, sugerem textos de autoras/es que pesquisam o espaço educativo e promovem debates, principalmente, a respeito de como sensibilizar o olhar para uma observação participante. Esse momento de aproximações é inspirado nos princípios da pesquisa etnográfica voltada para os processos educacionais³² (ANDRÉ, 2009).

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, almejando, assim, diversificar as experiências da prática profissional. Desta maneira, compreendendo a Licenciatura como *locus* de formação de gestoras/es e professoras/es para o exercício a atuação nas diferentes etapas e modalidades da educação, a Coordenadoria de Estágio do curso de Dança da UFG decidiu ampliar o *hall* de instituições-campo, abrangendo, a partir de 2017, a Educação Infantil. Desde então, a disciplina de Estágio III busca priorizar ações junto às crianças da primeira etapa da Educação Básica.

A Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Goiânia, gerida pela Secretaria Municipal de Educação (SME), é ofertada de maneira pública e gratuita a crianças entre 6 meses e 5 anos e 11 meses de idade, em período integral ou parcial - diurno ou vespertino-, em instituições educacionais próprias, nomeadas de Centros Municipais de Educação Infantil

³² Para saber mais a respeito dos Estágios I e II, consultar o artigo: FIGUEIREDO, Valéria Maria Chaves de; PAIVA, Warla Giany 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. Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas: Uberlândia, 2016.

(CMEI) e Escolas Municipais (EM), além das instituições parceiras, representadas pelos Centros de Educação Infantil (CEI), conforme disponibilidade de vagas e funcionamento da instituição de ensino. Segundo o site oficial da prefeitura de Goiânia (GOIÂNIA, 2022), atualmente há 146 CMEIs, 39 CEIs e 129 EM atendendo um total de 30.538 crianças.

As instituições acolhem a garotada nos agrupamentos, geralmente acompanhadas por uma professora regente e uma auxiliar de atividades educativas. Agrupamento é a denominação de grupos com até 20 crianças de idades iguais, sendo que: Agrupamento A ou Berçário atende bebês entre 0 a 11 meses; o Agrupamento B, crianças com 1 ano, o C, 2 anos; o D, 3 anos; E, 4 anos e o Agrupamento F, crianças com 5 anos. Em algumas instituições há o Agrupamento EF, que recebe crianças de 4 a 5 anos.

Apesar de não estar especificada na LDB (Lei 9.394/96), a necessidade da presença das/os licenciadas/os em Dança nessa etapa da Educação Básica, a Dança está inserida na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 2017) e na Proposta Política Pedagógica “Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia” (GOIÂNIA, 2014), como forma de expressão, ao lado das Artes Visuais, do Teatro, da Música e da Literatura.

Todavia, as/os pedagogas/os reconhecem suas limitações ao trabalharem essa linguagem com as crianças pequenas e enfatizam a importância das/os profissionais de Dança comporem o cotidiano educativo por terem um olhar específico sobre essa área de conhecimento (ALMEIDA; COELHO; SÁ, 2019). Nesse contexto, como docente responsável pelo Estágio III, orientei 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 (CMEI), da cidade de Goiânia/GO.

Na intenção de preparar a todas/os para as experiências em campo, independentemente da escola e idade escolhidas, discutimos alguns textos com foco numa ação reflexiva e autônoma das/os professoras/es que se constrói na prática, a partir de um movimento de ação, reflexão e volta a ação de maneira diferenciada. Aspectos alinhados aos pressupostos de Donald Schön (1992) no que se referem à/ao docente reflexiva/o.

Assim, buscamos incentivar as/os discentes a serem pesquisadoras/es da própria prática para que o desejo e a curiosidade de aprender, sejam constantes ao longo da profissão. A esse respeito, destaco o planejamento coletivo pré-ação, a conversa pós-ação (na sequência) e o registro reflexivo em diário de campo como potentes instrumentos para a construção de conhecimentos sobre o ofício do professorado que serão exemplificados ao longo do Passo 3 de confecção da colcha de retalhos.

Além do mais, todo o Estágio deve ser planejado, orientado, supervisionado e avaliado pelas/os docentes da instituição formadora, acompanhado constantemente e em conjunto por professoras/es das instituições-campos. Sobre tal aspecto, Kirsch e Bolzan (2005), destacam que para a formação inicial, a sua supervisão se faz necessária para que haja uma qualificação profissional comprometida e crítica, buscando um compartilhamento de experiências entre docentes e discentes quanto às dúvidas, erros, acertos, angústias, frustrações e estratégias. Tal atitude possibilita que as/os futuras/os professoras/es compreendam o processo educativo, construam seus próprios conhecimentos e se preparem para o exercício da profissão, que não se esgota ou se define nesse momento de formação inicial, mas permanece ao longo de toda a vida.

Nesse sentido, o curso de Dança da UFG investe em um acompanhamento comprometido e atento, uma vez que as professoras responsáveis pelas disciplinas de Estágio vão à campo *com* as/os estagiárias/os para orientação *in loco*. Assim, logo após cada atuação profissional efetiva, sugerem aperfeiçoamentos na prática educativa das/os estudantes, tecem críticas construtivas e propõem ideias para as intervenções subsequentes. Tudo por meio de reflexões em grupo.

Tal possibilidade se dá, entre outros fatores, pelos objetivos do projeto pedagógico do curso, por sua organização curricular, pela dinâmica da cidade e dos contextos educativos e pela quantidade de estudantes por turma, entre 12 e 20. Entretanto, há licenciaturas com 40 discentes e mais de uma turma por período, localizadas em cidades mais cosmopolitas, por exemplo, o que dificulta esse acompanhamento tão aproximado e quase individualizado, inserido no horário e no turno, como outra disciplina qualquer.

A decisão por essa estruturação e organização das quatro disciplinas voltadas ao Estágio, também fundamenta-se no eixo metodológico ao qual o PPC de Dança da UFG se pauta: a pesquisa-ação.

Ao longo desse processo, juntamente com as experiências e discussões das disciplinas que eu ministrei entre os anos de 2017 e 2018 (Estudos Introdutórios em Laban; A Dança, a Criança e o Lúdico; Laboratório Dança/Criança: Planejamento e Prática Educativa; e Produção Artística em Dança para Crianças), iniciei uma reflexão a respeito da formação das/os licenciadas/os em Dança que contemplasse as especificidades, características e necessidades da Educação Infantil. Com isso, empreendi um estudo de campo na disciplina de Estágio obrigatório ao qual supervisiono para tentar elencar algumas dificuldades apontadas pelas/os estudantes e observadas por mim, almejando despertar meu olhar para os possíveis eixos basilares para tal formação.

Esse estudo de campo foi resguardado pelo projeto de pesquisa trienal (2016-2018) “Dançarelando: a práxis artístico-educativa em dança com crianças”, aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), da Universidade Federal de Goiás (UFG)³³ e contou com os termos de assentimento, anuência e consentimento livre e esclarecido das/os envolvidas/os e responsáveis, bem como a autorização para uso de imagens para fins investigativos e educacionais.

Destaco que a escolha dessa experiência, assim como a sistematização, complexificação e aprofundamento do material gerado na disciplina de Estágio foi impulsionada pela proposta de trabalho final da disciplina de Pós-Graduação, “Educação de Corpo Inteiro”, ministrada pela minha orientadora, em conjunto com a Prof.^a Dr.^a Mônica Ehrenberg, na FEUSP, no 1º semestre de 2019. Para isso, utilizei os diários de campo das/os sete estudantes, aos quais supervisionei, nos anos de 2017 e 2018, como material para a produção dos dados. Esses diários estão inseridos nos portfólios que são apresentados como parte da avaliação contínua e processual das disciplinas de Estágio.

Portfólio é uma coletânea de trabalhos que favorece a reflexão de um percurso (um curso, um período de aprendizagem, uma fase profissional). Sua confecção no âmbito educativo oferece a oportunidade de notar progressos, peculiaridades, compreender a realidade e possibilitar mudanças necessárias imediatas (ALVES, 2003, p. 4-5). Tal material, vinculado à disciplina de Estágio na Licenciatura em Dança da UFG, traz em sua estrutura a contextualização da instituição-campo, suas observações *in loco*, os modos de concepções dos planos de ação, registros fotográficos, relatos de regências comentando as experiências, os desafios, as frustrações, as aprendizagens e demais reflexões realizadas ao longo do semestre. Isso sempre em interface com a bibliografia elencada ao longo do curso.

Tais registros revelam-se importantes em todo processo de formação docente, tanto inicial como continuada, uma vez que trazem à tona subjetividades, inquietações, aflições e satisfações das/os escritoras/es. A esse respeito, Dahlberg, Moss e Pence (2003), alegam que o registro e acesso subsequente provoca uma revisitação das experiências e eventos vividos, bem como cria memórias e favorece novas interpretações e reflexões que valorizam o saber da prática.

Tendo como base a pesquisa qualitativa, os registros nos diários de campo são procedimentos fundamentais para revelar os sentidos que as pessoas atribuem aos fatos, isto é, como as situações são percebidas e interpretadas por quem está *dentro*, possibilitando destacar as singularidades, sutilezas e complexidades das vivências cotidianas. Assim, os diários de

³³ Sob o n. 51819415.60000.5083.

campo das/os estudantes³⁴ foram meios usados para colocar as falas das/os participantes em evidência, no centro da investigação, gerando com isso, uma possibilidade para o estudo das informações.

Além do mais, inserido no meu processo de formação e reflexão permanentes a respeito da minha profissionalidade docente, o uso dos portfólios, as conversas informais, algumas gravações em vídeo, lembretes, anotações particulares e outros materiais não analisados, assim como os próprios diários de campo, permitiram me aproximar do ponto de vista das/os estudantes, equipe gestora e docentes das instituições-campo, promovendo o desvelar de sutilezas que, de outra maneira, estariam ocultas a mim. Sobre isso, Sri Ram (2015) frisa que:

O ponto de vista de cada pessoa é amplamente o produto de sua experiência, e a vida é tão rica em experiência que ninguém obtém exatamente a mesma porção que seu próximo, seja em qualidade ou quantidade. É desse ponto de vista que ela reage à vida, e suas reações podem expressar qualidades que não possuímos (RAM, 2015, p.3).

Lendo os diários de campo é notável a diferença de ponto de vista sobre uma mesma situação. A pessoa responsável pela regência, mais envolvida com a proposição, geralmente revela sentimentos mais intensos, descreve com maiores detalhes, aborda com mais profundidade suas frustrações, reflexões, aprendizados e conquistas, do que as estudantes que estão no papel de auxiliar. É importante comentar que a dinâmica de cada regência é decidida exclusivamente pelo grupo discente. As estudantes planejam entre si se cada uma media uma parte da vivência, se ministram juntas, se apenas uma ministra e as demais ficam como suporte organizando os materiais, as músicas, as crianças que querem ir ao banheiro e outras demandas que surgem no desenvolvimento da proposta do dia.

É comum também, dependendo da experiência artística, profissional, da história de vida, das expectativas e concepções de infâncias, Educação, Arte e Dança, umas se queixarem da agitação da meninada, outras considerarem interessante ou previsível, a exemplo dos seguintes relatos sobre uma mesma proposta:

Depois perguntei quem conhecia a música da pipoca e tentei ensiná-los a cantar e dançar a música, mas essa ação foi algo bem complicado. Como estavam agitados, não conseguiam prestar atenção ao que eu dizia e nem ficaram quietos para me ouvir. Durante todo o tempo, eles esbarravam uns nos outros ou conversavam. Foi complicado passar a música inteira e a todo momento eu tinha que ficar pedindo silêncio. Eles não aprenderam direito a letra, mas no momento de pular eles pularam bastante, mesmo sem entender

³⁴ Os nomes das/os estudantes não serão revelados para preservar suas identidades, sendo nomeados como: estudante 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7.

bem as direções que eu pretendia trabalhar com a música. Fiquei pensando por que não consegui alcançar o objetivo traçado com essa atividade e comentei com a professora Fernanda sobre isso (Estudante 1, Diário de Campo, 10/05/2017).

A atividade ocorreu como planejado e o objetivo de trabalhar as direções, níveis e espaço foi atingido na primeira turma, mesmo com as dificuldades que tivemos em relação ao barulho, ou quando as crianças se empolgam e começam a brincar, ou a sair do que foi proposto, elas se mostraram atentas para o realizar e dispersaram poucas vezes (Estudante 2, Diário de Campo, 10/05/2017).

Em primeiro instante ensinamos a música da pipoca, que as crianças gostaram muito e já ficaram agitadas. O que foi muito bacana (Estudante 3, Diário de Campo, 10/05/2017).

Estas diversidades são notadas quando se age por meio da pesquisa-ação, uma vez que essa metodologia investigativa provoca a trocas de conhecimentos e de pontos de vistas nos variados níveis, oportunizando a aprendizagem de todas as pessoas envolvidas. Um processo que corresponde também à educação e ao meu papel docente quando me encontro com as múltiplas singularidades que habitam minha sala de aula. Assim como reflete Gallo (2008) que:

Educar significa lançar convites aos outros; mas o que cada um fará – e se fará – com estes convites, foge ao controle daquele que educa. Para educar, portanto, é necessário ter o desprendimento daquele que não deseja discípulos, que mostra caminhos, mas que não espera e muito menos controla os caminhos que os outros seguem. E mais: que tenha ainda a humildade de mudar seus próprios caminhos por aquilo que também recebe dos outros. Um tal processo educativo é necessariamente criação coletiva, que se coloca para além de qualquer controle (GALLO, 2008, p. 15).

Essas são considerações relevantes para a construção da docência em qualquer etapa da Educação Básica, universitária, formal e não formal, e que necessita ser discutida no processo de formação inicial e continuada.

Para a produção de dados também foi utilizada a fotografia. A fotografia é concebida aqui como uma arte que representa uma maneira de enxergar o mundo: a da pessoa que fotografa. O que ela escolhe fotografar, quando, o ângulo utilizado, o enquadramento e demais recursos tecnológicos utilizados que revela um ponto de vista, uma intenção, um desejo de registrar e (talvez) de compartilhar algo que lhe foi caro aos olhos, à experiência (ZAN, 2010). A fotografia é uma linguagem, um modelo de pensamento visual que aborda uma ideia (EGAS, 2015), mas é preciso saber o que, como, porque, quando e contar com ela.

No caso de pesquisas acadêmicas, as imagens fotográficas são materiais gerados em e pelo campo que constroem argumentos, apresentam e discutem hipóteses e sustentam

visualmente o desenvolvimento conceitual de uma investigação, formulando perguntas, descrevendo situações e defendendo posições éticas. Há elementos que só a fotografia pode oferecer (EGAS, 2015, p. 3437). Portanto, muito pode ser dito, sobre aquele “(...) preciso fragmento de espaço/tempo retratado” (KOSSOY, 2001, p. 47).

A maioria das fotos presentes nessa tese foram capturadas por mim quando eu acompanhava as regências *in loco* e, mesmo as imagens as quais não registrei, foram selecionadas por mim para compor o texto dessa pesquisa. Escolhi quatro fotos que pertenciam ao diário de campo de estágio da estudante Andreza Lucena Minervino de Sá, em 2018 (com sua devida autorização), uma vez que continham os elementos de análise aos quais eu havia elencado.

Meu olhar pautou-se numa tentativa de revelar essencialmente as particularidades dos contextos e os fazeres docentes em dança com as crianças pequenas, especialmente, como a meninada apropriava-se e transformava os elementos da dança, como as/os discentes e as crianças dialogavam em suas proposições, com os eixos teóricos elencados nessa pesquisa em relação à alteridade infantil (sensorialidade, corporalidade, imaginação, lúdico, criação, entre outros), bem como a participação, interação e integração docente nas situações propostas, incluindo os desafios postos, literalmente, em cena. Ou seja, o que parecia ser significativo, para essa tese, de ser registrado para compor e aprofundar as minhas reflexões investigativas.

Não só no ato de fotografar e de “buscar” esse roteiro sobre o que contar com os registros, ao revisitar as imagens e selecioná-las houve uma ampliação do meu olhar, outras percepções vieram à tona (ZAN, 2010) e que aguçaram, especialmente, minhas memórias e história como docente da Educação Básica, bem como do Ensino Superior. Reflexões, percepções e lembranças desveladas ao longo do texto na companhia de cada foto, realizada de maneira subjetiva para deixar espaço para a interpretação da/o leitor/a.

A esse respeito Kramer (2002) menciona que a fotografia é um constante convite à releitura que pode ser olhada muitas vezes, em diferentes ordens e momentos, provocando outras interpretações cada vez que é contemplada. Sob tal afirmação, depois de meu exame de qualificação da tese, retomei as fotos, refletindo e reavaliando minhas escolhas e contextualizações. Interessantemente, outras seis fotos convocaram meu olhar - ainda que nenhuma tenha sido descartada -, sendo acrescentadas ao texto da presente pesquisa.

Aqui, envolve também a discussão e o desafio a respeito das fotografias apresentarem uma imagem estática e a dança compor-se essencialmente da movimentação. Como “fixar” o movimento? Como e o que captar de uma ação que aconteceu/acontece em frações de segundo e que carrega toda uma energia, uma expressividade e uma relação própria com o espaço e o

tempo? A fotografia, nesse caso, acaba desvelando rastros poéticos repletos de emoção que hipotetizavam, de maneira sutil, como as crianças dançavam (MACHADO, s/d.).

Silva Machado (s/d) é fotógrafa profissional especializada no registro dançante de grandes companhias nacionais e ao ser entrevistada pela IPhoto Channel, afirmou não concordar que a fotografia seja o congelamento da imagem. Para ela, a imagem é inundada de memórias que nos faz deslocar no tempo, nas percepções e sensações. Aspectos que eu senti e comentei anteriormente. É uma arte fotografar a dança, especialmente, porque não sou fotógrafa profissional - apesar do meu grande interesse.

Assim, me atrevi a utilizar, como pesquisadora, esse recurso como elemento de produção de material investigativo, “(...) fazendo ver aquilo que os pesquisadores não conseguiam registrar no cotidiano da pesquisa” (GOBBI, 2011a, p.1218). Em pesquisas com crianças, as fotografias podem auxiliar como apoio das observações, mas também constituir os próprios objetos a serem investigados (GOBBI, 2011b). Entretanto, as fotografias e filmagens também trazem elementos que “falam” por si e que dificilmente poderiam (e deveriam) ser traduzidos em palavras (GOBBI, 2011a).

Além dos aspectos dançantes e a prática docente nessa seara, as fotografias buscam contribuir para que o/a leitor/a se aproxime da cultura local daquelas instituições situadas em uma região específica de Goiânia/GO e algumas redes de relações que compõe a vida daqueles ambientes educativos (ZAN, 2010), que impulsionaram as escolhas dos projetos dançantes. Tendo o exposto, destaco que as fotografias não são ilustrações dessa pesquisa, mas estão intimamente articuladas com o texto escrito e também falam por si e com/atraves dele.

O relato dessa costura de experiências, além do diálogo com esse Passo 3, também será destacado no próximo Passo de confecção desta colcha de retalhos.

3.2 Emaranhados imaginativos: (des)embolando o Estágio em dança com crianças

Para uma atuação mais consistente no campo de Estágio, realizamos duas imersões para melhor conhecimento da realidade, do cotidiano, das características e das necessidades das instituições educativas. A primeira visita vai ao encontro de uma observação não-participante, isto é, as/os estudantes se colocam em uma posição de observadoras/es externas/os, os quais não tomam nenhuma iniciativa no desenrolar das situações que acompanham. É claro que essa tentativa de invisibilidade é corrompida quando falamos de crianças pequenas, pois elas próprias convidam as/os discentes a participarem de suas atividades, entretanto, orientamo-nos a tentar intervirem o mínimo possível.

É importante frisar que respeitamos as crianças como seres de direitos e como protagonistas de suas próprias vidas. Nesse sentido, pedimos o assentimento delas para realizar anotações, fotografar e filmar, assim como usar tais materiais nos portfólios e possíveis artigos que possam ser publicados.

Em um primeiro momento caminhamos pela instituição identificando seus espaços e disponibilidades de materiais. Olhamos para os rostinhos das meninas e meninos que ali se encontram, sentimos o clima e a energia do ambiente e conversamos com as/os professoras/es, auxiliares, colaboradoras/es e gestoras/es na tentativa de aproximarmos-nos da organização, tão peculiar, de um CMEI. Também buscamos nos inteirar dos projetos que estão sendo desenvolvidos com cada agrupamento etário.

Já na segunda visita, a proposta é a de uma observação participante, na qual as/os estudantes se integram ao cotidiano e participam de atividades como servir a merenda, acompanhar alguma criança ao banheiro, brincar junto e auxiliar as professoras regentes. Na sequência, cada dupla/trio de estagiárias/os se direciona para a sala onde estão as crianças com quem irão atuar, de modo que façam registros que envolvem: como se relacionam, suas regras de convivência, curiosidades e potencialidades para que um possível projeto em Dança, quando elaborado, faça sentido àquele contexto.

Ambas as propostas de observação objetivam despertar: a) a percepção de que, segundo Flores-Pereira, Davel e Almeida (2017), o campo não é só um lugar de *coleta* de informações, mas de vida, com significados sociais; b) a oportunidade de lidar com duas possibilidades diferentes de geração de dados, e como eles se dão numa pesquisa e/ou na atuação com meninas e meninos de pouca idade, e c) se aproximar com calma do campo, vislumbrando a própria ambientação, almejando deixar-se afetar e se entregar à experiência. Ademais, favorece a tentativa de ser aceita/o pelo cotidiano, especialmente, porque envolve gente bem miúda, o que solicita um processo maior de adaptação (BRANDÃO, 2007).

Na semana seguinte a 2ª visita, retornamos à Universidade para rever os textos discutidos acerca do planejamento, avaliação educacional, formação docente, abordagens da dança em espaços formais, a Arte na educação e a Dança/educação. Também conversamos acerca das características das instituições, problematizamos as vivências, elencamos o eixo inspirador do projeto de intervenção e sistematizamos um plano de ação com os possíveis temas a serem abordados.

No ano de 2017, supervisionei em campo três discentes-estagiárias, mulheres, na época, com idades entre 20 e 27 anos, atuando no mundo do trabalho, duas em academias de dança e uma na Secretaria Municipal de Saúde de Goiânia/GO, exercendo sua primeira formação em

Comunicação Social. Apenas uma possuía uma experiência de prática de dança iniciada na infância, percorrendo sempre a trajetória do balé e dançando em igrejas.

Elas atuaram em um CMEI de localização urbana em Goiânia/GO, que atende crianças entre 6 meses e 5 anos e 11 meses de idade. A instituição começa a receber a garotada a partir das 06h30 da manhã. Às 08h00, elas tomam o café da manhã e logo após escovam os dentes, às 09h30 tomam banho, às 10h10 é servido o almoço e após o almoço o momento da soneca. Entre a chegada das crianças e o descanso são realizadas inúmeras atividades propostas pela professora e pela auxiliar de cada agrupamento, integrado por até 20 crianças cada um.

O espaço físico da instituição é composto por sete salas pequenas, uma sala de professoras, corredores estreitos, um refeitório de tamanho mediano, cozinha, dois banheiros para as crianças com chuveiros, vasos e lavatórios, um banheiro para as/os adultas/os, uma recepção, uma sala de secretaria, um pátio descoberto com área verde e parque infantil, despensa e almoxarifado.

As salas dos agrupamentos contam com bebedouro, colchonetes, estante para as crianças guardarem suas mochilas, armários para as professoras organizarem os materiais de uso em sala, aparelho de som, TV e DVD, um local para pendurarem as toalhas e ventilador. Esses espaços são bem decorados, com cortinas coloridas, painéis, cartazes e brinquedos, que demonstram o zelo e o capricho com que as profissionais do CMEI recebem as crianças, proporcionando um ambiente limpo, harmonioso, agradável e lúdico.

Foram nove idas a 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 crianças de 4 e 5 anos de idade, matriculadas nos Agrupamentos E (apenas 4 anos) e EF (4 e 5 anos). A partir da percepção dos interesses das meninas e meninos participantes, somado aos projetos pedagógicos que já estavam em andamento, buscamos um alinhamento com os elementos da dança.

O Projeto Pedagógico de uma das turmas de crianças estava assim configurado:

[...] 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 de sapo e rã para exemplificar comportamentos indesejáveis, perguntando para as crianças o que elas prefeririam ser. As crianças respondiam, de pronto, que queriam ser princesas e príncipes. Tal atitude nos pareceu um reforçador de estereótipos há muito tempo construídos, e que carregam discursos preconceituosos e limitadores que as crianças acabam aprendendo mesmo quando, aparentemente, o intuito era apenas ensinar-lhes a cordialidade (Estudante 1, Diário de Campo, 05/04/2017).

A esse respeito, em conversas pós-observações, comentei com as discentes sobre práticas educativas hegemônicas que ainda perpetuam modelos dominantes acerca dos modos de viver (ABRAMOWICZ; RODRIGUES, 2014). No âmbito da Educação Infantil tal discussão parece ter uma força maior, dado que a maioria dos locais dedicados a essa gente miúda é inundado por *Hello Kits*, Cinderelas, Brancas de Neves e *Minions*. Nesse sentido, instiguei as estagiárias a tentarem propor um projeto de dança que destacasse as crianças e suas singularidades, valorizando formas outras de existências/pensamentos.

Já o projeto pedagógico da segunda turma envolvia:

[...] o corpo e o que o compõem, e a professora regente iniciou o projeto apresentando para as crianças os nomes dos membros do corpo, seguido dos órgãos e suas funções, pretendendo apresentar, também, os nomes e onde se localizam as articulações e os ossos. Percebemos que as crianças conseguiram guardar as informações passadas pela professora, mas não conseguiram fazer uma relação direta com o próprio corpo, aceitando as informações como algo externo a elas (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 (Conhecendo castelos e Corpo), conjugado com a instigação acima 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 do outro, o que conecta com um conhecimento sensível do próprio corpo (partes, articulações, sensações, percepções, movimentação). A intenção era expandir as possibilidades de ações corporais (ALMEIDA, 2016) na investigação do espaço (com ênfase no espaço geral e pessoal), tempo (rápido, lento e moderado), direções e níveis (alto, médio, baixo) para favorecer a interação, autonomia e o acolhimento a diversidade.

Ainda foram trabalhados aspectos como a deficiência, o gênero, a faixa geracional, étnico-raciais e tantas outras belezas encontradas nas diferenças. Nesse sentido, o projeto em dança se alinhou essencialmente com os conceitos centrais dos campos de experiência “O Eu, o Outro e o Nós” e “Corpo, gesto e movimentos” (BRASIL, 2017).

Imagem 4. Investigações espaciais



Fonte: Fernanda de Souza Almeida (2017)

A turma registrada nessa Imagem 4 apresentava uma peculiaridade na maneira com a qual se relacionavam. A maioria das crianças passavam um tempo considerável tentando provocar brigas e discussões, tecendo críticas, acusações, apontando defeitos, entre outras situações que deixavam a energia do ambiente tensa. Somada as atitudes enérgicas da professora para conter os ânimos e a pouca experiência das estagiárias com escassas habilidades imaginárias e brincantes, o projeto iniciou com propostas mais engessadas e “quadradas”.

Uma das estratégias da docente regente para organizar os momentos de exaltação das crianças era anunciar “- Cada um em seu quadrado”, aproveitando os desenhos no piso da sala. As estagiárias, com dificuldade de se fazerem vistas e ouvidas, lançaram mão desse recurso.

Todavia, para impulsionar uma formação inicial mais reflexiva em relação aos adultocentrismos e modelos hegemônicos – aos quais o próprio projeto em dança elaborado pelas estagiárias abordava-, sugeri, após acompanhar *in loco* essa proposição, que repensassem, desconstruíssem e atribuíssem outros sentidos para aqueles quadrados, por meio de propostas que envolvessem investigações do espaço pessoal (cinesfera), espaço interpessoal e o espaço geral (LABAN, 1978). Mediante essa recomendação, nas vivências seguintes tal estratégia de organização da garotada nos quadrados foi alterada, instigando outras percepções, curiosidades e distribuição no espaço. O quadrado, suas linhas, direções e vértices viram elementos de cria-

ção.

Já em 2018, supervisionei em campo quatro discentes-estagiárias/os, três mulheres e um homem, na época, com idades entre 21 e 35 anos, que não atuavam no mundo do trabalho, sendo 3 bolsistas de projetos da Faculdade, tais como iniciações científicas e extensões. Uma utilizava moto, a outra carro e o casal, o ônibus, como principais meios de transporte para chegar à Universidade e ao campo de estágio, e todas/os com experiência de prática regular de dança iniciada na vida adulta, na própria Universidade.

Elas/es atuaram em outro CMEI público, também de localização urbana, em Goiânia/GO, que atende, gratuitamente, crianças entre 6 meses e 5 anos de idade, nos períodos integral, matutino e vespertino. Apesar da instituição estar mais afastada do centro da cidade, próximo a região de chácaras, é de fácil acesso e sua fachada é bem visível. As dependências encontram-se em um bom estado de conservação no que se refere à estrutura geral do prédio, com os materiais sempre organizados, bem distribuídos, locais limpos e paredes construídas de tijolinhos de uma cor vermelha amadeirada, que atribui beleza e acolhimento ao espaço.

Ele dispõe de um pequeno estacionamento para funcionárias/os, uma área de lazer grande, descoberta e gramada, com um parquinho com brinquedos para as crianças (trepa-trepa, escorregador, gangorra, balanço, pula-pula) e uma horta plantada pela própria garotada, em parceria com as professoras e auxiliares. Nela, já há pés de alface, acelga, coentro, cebolinha, entre outras hortaliças. Há também diversas calçadas pintadas com jogos como amarelinha, sudoku, caracol, damas, jogo da velha, jogos numéricos e jogos de apoios com mãos e pés.

O espaço físico foi projetado em 4 prédios, 3 deles compostos por duas salas de vivências e uma área de higiene com sanitários, lavabos, chuveiros e bebedouros acessíveis e apropriados às crianças. Em um dos prédios, o mais próximo à entrada, estão localizadas a sala das professoras, a sala da direção e a secretaria, um banheiro comum para adultas/os, e um refeitório amplo com área de alimentação e cozinha.

Cada sala de atividades é equipada com mesas e cadeiras adequadas para a meninada, jogos de montar, brinquedos de vários tamanhos, estilos e cores, televisão com aparelho de DVD e som, cabides para organização dos pertences das crianças, armários para organização dos materiais, quadro negro, ventiladores de parede e colchonetes. Todos os materiais estão localizados em espaços e alturas acessíveis às crianças para que elas tenham oportunidades de desenvolver a autonomia.

As salas são bem espaçosas e arejadas, possuem grandes janelas, com cortinas de *blackout*, já que as crianças dormem após o almoço. Essa é uma das singularidades dos CMEIs

goianienses, eles funcionam em período integral, então, boa parte das crianças realizam até três refeições na escola e ficam lá nos períodos da manhã e da tarde³⁵.

Nesse CMEI realizamos oito intervenções propositivas, também uma por semana, de abril a junho, no período matutino, sendo uma dupla discente atuando com os agrupamentos C e E1, e a outra com os agrupamentos E2 e F. Com os agrupamentos C e E1 surgiu o projeto “Corpo, Sensações e Dança”, despertado pelo seguinte momento:

[...] saímos da horta e fomos para um espaço ao lado do refeitório onde a professora deu continuidade a atividade com as partes do corpo. Primeiro, as crianças brincaram de amarelinha, uma de cada vez. 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. Nesse momento, um dos pequenos pediu para me desenhar e, com a permissão da professora, deitei-me no chão para ele me desenhasse. “Choveu” criança em cima de mim para contornar meu corpo. 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, bem como os sentidos) (Estudante 4, Diário de Campo, 04/04/2018).

Após as observações nos reunimos para discutir as informações percebidas e através delas chegamos a alguns apontamentos que podem servir de base para o planejamento das intervenções. Como na primeira turma percebemos uma relação muito grande com o estudo do corpo, pensamos que uma possibilidade é desenvolver as atividades pensando a partir das partes internas do corpo (ossos, articulações) e como essas partes podem ser usadas na dança (Estudante 5, Diário de Campo, 11/04/2018).

Imagem 5. Crianças contornando o corpo da estagiária



Fonte: Andreza Lucena Minervino de Sá (2018).

³⁵ Com exceção, nessa instituição, do agrupamento F, que acontece no período matutino (F1) e outro no vespertino (F2).

As estagiárias que atuaram nesse contexto tinham uma atitude disponível, dispostas e aberta ao brincar, se permitiam entrar nos devaneios e imaginários infantis, assumiam as falas das crianças e aceitavam seus convites para inventar, favorecendo uma relação mais horizontal e aproximada da alteridade infantil.

Já as/os estudantes responsáveis pelo Agrupamento E2, em diálogo com a professora regente, descreveram que:

[...] ela nos contou sobre alguns assuntos que têm sido tema dos encontros com as crianças: o cerrado num recorte mais específico, que são as abelhas. Logo, me surgiu a ideia de desenvolver a atividade de dança relacionada a esse tema, trabalhando com alguns animais do cerrado como abelhas, tamanduá, lobo guará, capivara, 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).

Também estão abordando músicas e filmes. Tanto xs que escutam e assistem em casa, quanto xs que a própria professora leva para o CMEI. Logo, pensamos que seria bom para conectar o nosso trabalho ao projeto desse agrupamento ofertar diferentes estilos musicais, atentando as crianças para isso (Estudante 7, Diário de Campo, 11/04/18).

O Projeto Pedagógico do agrupamento F consistia na relação das crianças com o seu corpo, com um enfoque no equilíbrio, percepção, atenção e conhecimento corporal, motivados por brincadeiras como pular corda, corre-cutia, amarelinha, jogar a bola para o colega, andar de bicicleta e contar números. Todavia, o que mais chamou a atenção das/os estagiárias/os foi:

[...] a clara divisão de gênero, na qual as próprias crianças estabelecem essa relação em suas falas, modos de agir e nas 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 na escola, em casa e em todo lugar. Meninas e meninos são lembrados diariamente o quão diferentes são. Meninos são fortes e brutos e meninas não; meninos jogam bola e andam de bicicleta, meninas não. E assim, isso vai se engessando num molde em que se torna verdade, pois as meninas, ali, realmente não sabiam andar de bicicleta. Na atividade de jogar bola que aconteceu mais a frente, as meninas tinham muita dificuldade de segurar a bola quando jogavam para elas. A esse respeito, farei o possível para que em momento algum ninguém se sinta melhor nem pior, independente do gênero (Estudante 7, Diário de Campo, 04/04/2018).

Um dos meninos disse que ele era o *deadpool* (super-herói do vídeo) e uma das meninas disse que era o robô. Começou, então, uma discussão, pois, segundo ele, meninas não podem ser robôs. Interrompemos a discussão deixando claro que meninos e meninas podem ser o que quiserem. Fiquei um pouco pensativa depois desse momento: é triste que já nessa idade meninos carreguem consigo e perpetuem o machismo, mesmo que, talvez, nem saibam que isso é errado. Nessas oportunidades percebemos o quanto a escola ocupa

um papel importante no sentido de esclarecer que esse comportamento é preconceituoso e não deve ser repetido, mesmo que ele já esteja enraizado no convívio, na família e na sociedade onde essa criança está inserida (Estudante 5, Diário de Campo, 16/05/2018).

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

Tais percepções também foram relatadas na dissertação de mestrado de Anselmo (2018), mas chamou sua atenção, meninas experimentando brincadeiras que exigiam força, agilidade, velocidade, desafios corporais mais intensos e certo perigo, habilidades frequentemente atribuídas aos meninos e valorizadas quando vividas por eles. Segundo a pesquisadora, esse “(...) fato mostra que (felizmente) nem sempre as crianças estão fazendo o que as/os adultas/os esperam delas” (ANSELMO, 2018, p.35).

A esse respeito, observamos no estágio, assim como a referida pesquisadora citada acima, professoras incentivando os meninos a serem corajosos, se desafiarem, enfrentarem seus medos e a realizarem tarefas difíceis sozinhos, ao contrário das meninas que necessitavam pedir ajuda e preservar sua fragilidade.

Sobre as situações ocorridas em instituições educativas formais especificamente relacionadas às brincadeiras e vivências corporais, Mariano e Altman (2016) ressaltam que, "em relação às práticas corporais, as falas e formas de intervenção docentes podem tomar as crianças mais ou menos confiantes em relação a suas possibilidades de experimentar o corpo, logo, mais ou menos hábeis corporalmente" (MARIANO, ALTMANN, 2016, p. 424). [...] Com isso, as meninas arriscavam-se cada vez menos porque eram desencorajadas e os meninos tornavam-se cada vez mais habilidosos nos jogos propostos, por se arriscarem mais. A desigualdade, então, era produzida e reafirmada a cada dia, com falas, gestos e formas de atuar que a reforçavam (ANSELMO, 2018, p. 38).

Assim, partindo das observações desses dois últimos agrupamentos, as/os estagiárias/os construíram o projeto “Eu, o Cerrado e o Mundo”, o qual abarcou os elementos da Dança em comunhão com o qual as professoras do CMEI estavam desenvolvendo. Dessa maneira, o projeto visou a oferta de vivências dançantes próxima à realidade das crianças e ao entorno: o

Cerrado, acolhendo as “Goianidades” prevista pelo Documento Curricular para Goiás (DC/GO) - Educação Infantil (GOIÁS, 2018).

Imagem 6. Animais do Cerrado



Fonte: Fernanda de Souza Almeida (2017)

Nesse caso, o projeto em dança se alinhou essencialmente aos campos de experiência “O Eu, o Outro e o Nós” e “Corpo, gesto e movimentos” (BRASIL, 2017) e com um dos conceitos centrais de “Traços, sons, cores e formas”, no que diz respeito as “Manifestações Culturais” (GOIÁS, 2018). Ademais, por meio de experiências estéticas novas/diferentes provenientes de variados campos artísticos, tentou-se diluir a evidente separação de gênero notada.

O tema e a atitude do estagiário, observada na Imagem 6, de entrega e permissividade ao brincar, expressar e rir, proporcionou momentos de muita diversão, criação e recriação por parte das crianças, que se apropriaram dos elementos da dança para transformar seus animais em animais dançantes, poéticos e subversivos.

Foi desse modo que se deu a primeira fase da pesquisa-ação, que consistiu no planejamento coletivo (THIOLLENT, 2011), no qual as/os estudantes escolheram as turmas com as quais iriam trabalhar, realizaram um estudo diagnóstico dos grupo de crianças, identificaram os interesses e as características do contexto, selecionaram os temas de tratamento prioritários, compilaram os dados para elaborarem um plano de ação em dança, definiram em conjunto comigo, a professora-supervisora e pesquisadora, os objetivos e estratégias, assim como construíram um cronograma de atuação.

Isto posto, iniciamos o período de regências: a fase de realização coletiva da pesquisa-

ação, no qual as ações propostas entraram em movimento concomitantemente à busca pelas metodologias mais adequadas. Um momento permeado por descobertas, crises, frustrações, alegrias e questionamentos da realidade e das próprias convicções, 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, de fato um campo de batalha. Uma gama de questões delicadas, por vezes, paradoxais, vai se estabelecendo nos entremeios das relações que compõem as várias camadas constituidoras do Estágio. No bojo destas estão as/os agentes principais, estagiárias(os), professoras supervisoras(os), professoras orientadoras(os), professora coordenadora do Estágio e coordenadoria de Estágio, tencionando-se e acolhendo mutuamente as proposições lançadas, (re)construindo, a cada campo, essas relações, ao questionar qual é o papel de cada um desses agentes (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 adaptação e aceitação. Isso porque tal angústia já vem amenizada pelas experiências dos Estágios I e II. Greves, ocupações, datas comemorativas, aplicação de projetos externos, presença de gestoras/es municipais, reuniões entre professoras/es e responsáveis das crianças, conselhos, formações em serviço, entre outros, preenchem o cotidiano institucional, o que gera reorganizações constantes na estrutura do Estágio (PAIVA; FIGUEIREDO, 2016).

Por outro lado, há de se denunciar que, em algumas situações, somos surpreendidas com as alterações, pois a equipe gestora esquece de nos avisar, seja porque não está acostumada com nossa presença, seja porque não nos incluem como equipe, ou por ainda não valorizarem nossa atuação, assim como nossa área, como um conhecimento legítimo de permear o cotidiano infantil. Uma dessas situações foi mencionada por uma das estudantes:

Esse ensaio [para a festa junina realizado pela professora regente] durou mais de meia hora, o que nos deixou um pouco aflitos porque estava diminuindo nosso tempo em sala. Dessa forma, decidimos reduzir as músicas que iríamos cantar para termos um tempo bom na despedida (Estudante 6, Diário de Campo, 16/05/2018).

Certamente, é necessário manter a flexibilidade e um clima amistoso e colaborativo com as/os demais profissionais do ambiente educativo, entretanto, é importante estar atentas/os e saber se posicionar quando uma situação deixa de ser ocasional. Tal denúncia é endossada pela minha própria prática docente em dança na Educação Infantil, uma vez que, por diversas vezes, me deslocava até a instituição para os encontros dançantes com a criançada e, depois de esperar

um certo tempo, descobria que as turmas tinham saído para passeio. Além de observar, o costume de punir uma criança, seja por não ter terminado a tarefa proposta, seja por apresentar um comportamento indesejado, privando-a de participar das vivências em dança. Isso reforça o não reconhecimento dessa linguagem artística como campo do saber, mas como uma atividade de lazer, de não trabalho. Uma visão bem próxima da sociedade e distante das políticas educativas de direito e formação.

Esse é um aspecto interessante para acalorar as discussões das disciplinas universitárias que envolvem a prática educativa, não só o Estágio, pois as/os estudantes começam a vislumbrar a necessidade de um posicionamento mais flexível, ao mesmo tempo atento e militante, frente ao campo profissional.

Outro fator relevante que se dispõe a evidenciar o debate em torno da Arte e Educação em um curso de Dança (metodologias de ensino, práticas educativas, didáticas), é a transposição didática, isto é, a reflexão acerca de como um saber acadêmico, produzido no campo científico, se transforma em um tema a ser mediado com jovens e crianças. Tal questão provém da dificuldade das/os discentes-estagiárias/os em se apropriarem dos conhecimentos propostos pela Universidade e torná-los profícuos em campo. Ou seja, de transformar as experiências estéticas, artísticas, históricas, filosóficas, sociais e educacionais construídas em sala de aula para a realidade concreta e adequadas ao contexto e grupo com os quais irão propor as ações dançantes.

A esse respeito, Allemand e Corrêa (2016), no papel de professoras universitárias, ampliam o pensamento, alertando que:

O que eu mais tenho me preocupado, ultimamente, é em investigar modos de diminuir essa distância entre Universidade e Escola. Para mim, algo a ser melhorado na Graduação é o entendimento da transposição didática. Transpor didaticamente um conteúdo é analisar de que maneira aquele conhecimento é adequado, coerente, faz sentido para determinado público. O reduto da Universidade, que instiga a exploração de si mesmo, como tu disse, nem sempre instiga esse autoconhecimento na relação com o outro. Em síntese, existem lacunas formativas que, sim, só poderão ser preenchidas no exercício da docência (ALLEMAND; CORRÊA, 2016, p. 6).

Com isso, germina por parte das/os discentes uma resistência em alinhar os projetos de dança dos Estágios aos das instituições-campo, uma vez que, em muitos casos as/os estagiárias/os não conseguem reconhecer os elementos da dança no cotidiano educativo. Isso ocorre, entre outras razões, pelo exposto acima, no qual muitas disciplinas do curso são abordadas de maneira fragmentada, promovendo pouca discussão sobre as diversas

possibilidades de transposição didática aos diferentes ambientes. Como o Estágio III é ofertado apenas no último ano do fluxo curricular, muitas dúvidas e inseguranças aparecem nesse momento, assim como os ganhos.

A transposição didática requer pensar cada ação discutida na Universidade em função das características e peculiaridade de cada ambiente, da necessidade de abrir a escuta ao contexto, antes da/o discente propor algo que ela/e experimentou em seu percurso artístico, profissional e acadêmico, todavia, sem apagar a chama da inovação, da novidade e do frescor que as/os estudantes carregam. Sobre isso, como professora supervisora tento, ao longo das experiências em campo, ajudá-las/os a conectar os saberes construídos nas diferentes disciplinas mais os próprios saberes, provenientes de suas experiências para além da Universidade, com o projeto do Estágio.

Para exemplificar, aponto que no jogo da amarelinha há a ação corporal de saltar e, desse modo, a partir de tal mote, poderiam ser investigadas outras formas para o saltar, diversificando as direções, os tempos, as formas, as distâncias, os níveis, entre outros. Por sua vez, em um projeto sobre água, há a chance de experimentar as fluências do movimento, o ondular e balançar em peso leve, por exemplo.

Isso não significa tornar a Dança um meio para ensinar as características da água, mas apresentar, especialmente, na Educação Infantil, um conhecimento não fragmentado que rompa as fronteiras dos “assuntos escolares”, articulado às multiplicidades de linguagens tão presentes nessa etapa da Educação Básica.

Retomando o aspecto descritivo da pesquisa de campo em voga, é preciso acrescentar que apesar de as regências acontecerem no tempo de 40/45 minutos, chegávamos mais cedo no CMEI para acompanhar a recepção das crianças, participar do café da manhã, da higiene e outras atividades do dia. Isso para que a criançada já identificasse nossa presença e associasse ao dia da vivência em dança, além de nos integrarmos ao contexto, evitando a compartimentação do conhecimento em disciplinas. A ideia era compor com as professoras e com o ambiente.

Contudo, para a viabilização dessa integração é importante um diálogo afinado e próximo entre as/os docentes da instituição e as/os estagiárias/os. Para tal, é necessário que as/os professoras/es acompanhem assiduamente as atividades das/os estudantes, porém, em nosso contexto, houve alguns descompassos.

A maioria das/os professoras/es regentes e auxiliares aproveitava as vivências dançantes para descansar e tomar café, deixando as/os estagiárias/os sozinhas/os com as crianças. Essa atitude gerou um incômodo e provocou uma insegurança nas/os estudantes que estavam numa

posição de aprendizes do ofício e não conheciam muito bem aquelas/es meninas e meninos de pouca idade. A título de reforço, foi registrado por uma discente que:

Foi um baita desafio esse dia porque ficamos, mais uma vez, sozinhas com aproximadamente trinta crianças do agrupamento E1. A professora e a auxiliar sumiram, apareceram de maneira muito rápida no começo e no fim da vivência e sempre gritando muito com os pequenos, o que não nos ajudava, já que o intuito era estabelecer uma conexão mais calma com eles (Estudante 5, Diário de Campo, 09/05/2018).

Destaco aqui que a presença e a participação das professoras na turma C foi de extrema importância para a realização das atividades, visto que os pequenos ainda não nos reconhecem enquanto professoras, e ter a referência concreta de alguém do convívio deles foi essencial. No momento da caminhada de diferentes maneiras um estímulo participativo da auxiliar de atividades educacionais foi suficiente para que eles resolvessem experimentar a proposta. (...) Parece que as crianças ficam mais a vontade e seguras de participar das práticas, além de se mostrarem mais interessadas em aprender conosco (Estudante 4, Diário de Campo, 09/05/2018).

Já com as crianças bem pequenas da turma C, havíamos planejado trabalhar o forró. Logo de manhã, quando chegamos ao CMEI, os encontramos no clima (risos). A professora-regente e a auxiliar já estavam sensibilizando, desde cedo, os pequenos para a nossa intervenção; elas têm sido indispensáveis e muito colaboradoras com o nosso trabalho, ficamos muito felizes e agradecidas por isso (Estudante 4, Diário de Campo, 13/06/2018).

É possível compreender que as docentes precisam ter momentos de descanso, considerando as jornadas exaustivas e o excesso de demandas que são submetidas/os diariamente. Todavia, a resistência à participação, ou ao acompanhamento das vivências dançantes, pode revelar uma herança iluminista arraigada na formação das mesmas que se pauta na razão como guia e redentora da humanidade - uma educação controlada, planejada, uniforme e homogênea, de comando dos gestos (FERREIRA-SANTOS, 2014). Talvez, por isso, escapem das experiências proporcionadas pelas/os estagiárias/os, pois não sabem mais brincar, dançar, ou aceitar e legitimar a escuta para a inteireza e as múltiplas expressões das crianças, em suas “bagunças organizadas”.

Para evitar desconfortos, passei a conversar com a gestão e com as/os docentes regentes da instituição sobre a sumária relevância de um acompanhamento mais próximo das/os estagiárias. Entretanto, poucas professoras/es sentiam-se à vontade para promover uma orientação e/ou sugerir práticas e estratégias de abordagem, permanecendo mais numa postura de “controlar a indisciplina” das crianças.

Isso esbarra, também, na própria construção da identidade docente da Educação Infantil, que se vê descolada desse lugar brincante, dançante, criativo, curioso, imaginativo e poético, e

separa as cabeças dos corpos de adultas/os e crianças (SAYÃO, 2008). Aspectos que dificultam a constituição da dança na jornada educativa, bem como a realização dos Estágios e a percepção das potencialidades na parceria entre a Pedagogia e a Dança na infância.

Conforme Anselmo (2018), para lidar com a intensa corporalidade e expressividade das/os meninas e meninos de pouco idade, é necessário rever e revisitar as imposições racionais e de controle das emoções que nos foram e são impostas enquanto adultas/os. “Para tanto, é necessário alfabetizarmo-nos nas múltiplas linguagens pelas quais elas expressam-se disponibilizando-nos corporalmente para sentir, aprender e vivenciar junto a elas” (ANSELMO, 2018, p. 22).

Desse modo, a intenção do acompanhamento do projeto de Estágio em dança se estende para além da não fragmentação do conhecimento, ou auxílio às/aos estagiárias/os, envolve uma possibilidade de formação continuada das/os docentes das escolas-campo em contexto real, visando contribuir com uma discussão da Dança mais adiante das coreografias de festa junina, dia das mães ou de comentários como:

“Nossa que coisa boa! Dancem muito com esses meninos para gastar a energia deles”. Isso revela um tipo de pensamento que tem permeado o cotidiano escolar de que a Dança serve apenas como um instrumento para gastar energias e divertir as crianças, deixando-se de lado todos os aspectos desta linguagem enquanto Arte e área de conhecimento (Estudante 5, Diário de Campo, 04/04/2018).

Algumas professoras do CMEI tinham a expectativa em torno da nossa presença no sentido de que produzíssemos alguma apresentação junto a garotada para um dos eventos na instituição. Sobre isso, explicávamos como se dá um processo de criação e qual nosso papel ao ofertar a dança com as crianças em apenas oito encontros. Não nos posicionamos contra o ensejo das docentes, uma vez que compreendemos as composições coreográficas como parte do processo artístico e educacional (ALMEIDA, 2016), todavia, existe um caminho a ser percorrido que, em oito encontros, se resumiria a transmitir algo pronto, pré-determinado, que repetiríamos diversas vezes os passos para garantir uma execução mais afinada e memorizada da dança. Uma ação descontextualizada, sem sentido e pouco proveitosa para as crianças.

Tal concepção de Dança pode estar atrelada a pouca experiência pessoal (atual ou anterior) das/os professoras/es com o campo artístico, seja por meio de um envolvimento corporal ou apreciação estética, seja pela carência de discussões sobre as linguagens da Arte na formação inicial da/o pedagoga/o (ALMEIDA; COELHO; SÁ, 2019).

Durante a nossa aula a professora da turma e sua auxiliar ficaram sentadas no canto fazendo uma espécie de relatório. Houve um momento em que vi uma lendo para a outra que nós, estagiárias, nos recusávamos a ajudá-las na coreografia da festa junina. Da forma como foi falado, ficou parecendo que nos recusávamos a fazer algo que era a nossa obrigação. Não achei isso legal (Estudante 1, Diário de Campo, 17/05/2017).

Essas situações podem, também, demonstrar não só concepções da Arte como uma área de conhecimento menos importante de habitar o universo educativo, mas uma possível desvalorização das/os “criançistas”³⁶ que atuam de maneira horizontal à meninada pequena. Dessa maneira, todas as fragilidades que as pedagogas/os possuem em relação ao conhecimento, vivência e aderência à Dança escorrem em práticas instrumentais e de reprodução, distanciadas da formação proposta nas Licenciaturas nessa linguagem artística.

Um embate que deixa tanto as/os estagiárias/os como as/os docentes das instituições que nos recebem inseguras/os sobre como construir a relação de orientação ao longo do processo. Poderíamos assumir o quanto esses profissionais têm a nos ensinar sobre os aspectos gerais da Educação, a prática educativa com as crianças e tudo o que isso envolve; e eles, o quanto poderiam aprender conosco sobre Dança, Arte, criação, poética e estética. Uma via formativa de mão dupla.

Além do mais, os concursos para as vagas que envolvem a área de conhecimento da Arte, na rede pública de Educação Básica da cidade de Goiânia/GO, apontam para a polivalência na formação em nível superior, o que dificulta a realização dos estágios, uma vez que raramente encontramos professoras/es formadas/os em Dança para acompanharem as/os estudantes.

Assim, ao longo do semestre letivo da disciplina de Estágio III, alguns fatores emergiram com muita ênfase a partir das experiências *in loco*. Entre eles, destacamos que 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 três diferentes situações logo nas observações iniciais:

[...] as crianças se interessaram pela nossa presença e perguntaram o que fazíamos ali. De imediato me deu um nervosismo para responder, não costumo me sentir confortável ou até segura em conversar com crianças. Acredito que pela falta do contato eu não sei bem sobre o vocabulário que eles entendem e

³⁶ Segundo Faria *et al* (2009) criançistas são as/os ativistas pelos direitos das crianças, que reconhecem e assumem as culturas das infâncias, valorizam seus saberes e favorecem condições que garantam os direitos de meninas e meninos de serem crianças – distinto das/os criançaólogas/os que são somente pesquisadoras/es e estudiosas/os das crianças.

utilizam, isso me deixa levemente desesperada por dentro. Contudo, precisávamos dizer algo, então dissemos que estávamos ali para saber do que eles gostam, como eles brincam, essas coisas... (Estudante 7, Diário de Campo, 04/04/2018).

Perguntei a um pequeno que cor era a do brinquedo dele, ele disse que era “Pink”. Ficamos espantadas com essa resposta, não porque pensamos que ele não era capaz, mas por serem muito novos para já saberem as cores em inglês, foi incrível de ver isso (Estudante 4, Diário de Campo, 04/04/2018).

Como sempre conversamos isso em grupo e juntamente com nossa professora orientadora de Estágio, estamos compreendendo que o grito não é o melhor jeito de fazer uma criança prestar atenção em você; pelo contrário, você a faz não te respeitar, não te ouvir e a não “obedecer” ao que você pede. Além disso, tentamos não falar no diminutivo e infantilizando a criança, evitamos os termos “rodinha, forminha, massinha, dentinhos, chamadinha, tartaruguinha, bichinhos” (Estudante 5, Diário de Campo, 11/04/2018).

A ideia implícita de progresso, que vê as crianças como seres incompletos, incapazes e frágeis, tendo como referência o modo de elaboração do pensamento adulto (PERROTTI, 1984) e a compreensão de si, das coisas, das/os outras/os e do entorno, nos faz subestimar a inteligência e potencialidades infantis. Porém, como afirma Larrosa (2003), talvez o que sabemos sobre essa gente de pouca idade sejam grandes equívocos, pois elas entendem tudo ao seu redor, desde palavras, olhares e expressões. Elas entendem, sabem, criam e constroem a seu modo, diferente do nosso.

Há adultas/os que conversam entre si pensando que as crianças não estão compreendendo ou prestando atenção ao que se passa e se surpreendem, posteriormente, com o que escutam delas. Dessa maneira, oriento as/os estudantes a proferirem as palavras corretamente e conversar naturalmente com os pequenos, sem onomatopéias ou diminutivos.

Em relação à escolha de palavras e uma comunicação clara e direta com as crianças, lembro-me de que no Estágio do ano de 2017, uma das discentes pediu para que as crianças se deitassem, fechassem os olhos e imaginassem uma floresta. Na sequência, sugeriu que se tornassem formigas, mas as crianças continuaram deitadas e com os olhos fechados. Ela repetiu a informação umas três vezes sem que nada acontecesse, olhando para mim com olhos arregalados, pedindo ajuda. Com isso, cochichei: “- *Fale para elas imitarem uma formiga*”. Prontamente, as crianças se levantaram e começaram a se movimentar pela sala.

Em outra situação, também no ano de 2017, recorde-me que a estagiária sugeriu a garotada que elas transitassem pelo espaço. As crianças ficaram se olhando e eu complementei: “- *Andem pelo espaço!*”; permitindo, assim, com que a vivência se desenrolasse.

Já em 2018, houve o seguinte relato:

Neste momento o conduíte apareceu e pedimos para eles fecharem os olhos, mas que não poderiam abrir porque íamos escutar o som do vento. A maioria dos pequenos não fechou os olhos e quando começou o barulho do conduíte, os que estavam de olhos fechados abriram. A professora responsável pela turma nos ajudou dizendo que era para as crianças colocarem as mãos nos olhos para não verem o vento e sim, sentirem; quando ela teve essa percepção e as crianças fizeram, ninguém mais abriu os olhos (Estudante 4, Diário de Campo, 16/05/2018).

Essas trocas podem parecer óbvias para quem trabalha há anos com essa gente miúda, mas não quando se trata de uma formação inicial, o que me despertou para a necessidade de atentar às/aos estudantes sobre a utilização de informações mais diretas, que se aproximem das maneiras de elaboração dos pensamentos infantis, revelado a seguir por uma das estudantes:

Também tentei utilizar um comando mais firme com as crianças, palavras mais simples, ser mais expressiva, não quebrar a aula na hora de um segundo momento, porém, a pouca experiência ainda pesou nas minhas ações fazendo com que o meu êxito nesse campo fosse bem tímido. Mas acho que estou melhorando e internalizando os aprendizados provenientes do campo (Estudante 1, Diário de Campo, 31/05/2017).

Ainda sobre esse tema, no momento da conversa pós-ação, uma das discentes discorreu sobre a dificuldade de encontrar o equilíbrio entre ser incisiva e carinhosa. Na visão dela, as crianças eram extremamente frágeis e, dependendo de como falasse, elas chorariam. Com isso, adotou uma postura mais “amolecida” (nas palavras dela), fazendo com que as crianças aproveitassem para burlar as regras. Em minha posição de professora-supervisora, fiz uma intervenção, me fazendo valer de um tom de voz mais firme, seguro, direto e de boa altura (sem gritar, mas embargada de afeto). Nesse contexto, pude compartilhar minha experiência prática, contribuindo com a formação das estagiárias.

Quando falo da maneira de falar com afeto, mas com respeito ficamos encantados em ver a professora regente falar com tanto desejo, de um dia quer ver aquelas crianças, as crianças “dela”, na Universidade Federal, ou em outra universidade. Foi lindo ver aquele momento, ela me pareceu tão sincera. Isso me leva a relatar um pouco sobre a maneira como ela conversa com as crianças, existe o afeto, mas é um afeto bem controlado, em suas medidas, por uma fala mais firme que garante respeito e organização dentro de sala (Estudante 7, Diário de Campo, 04/04/2018).

A respeito do pensamento e modos de compreensão infantil, notei em minhas experiências em campo as limitações das/os discentes em acessar o lúdico e imaginário (BENJAMIN, 1984; 1985, SARMENTO, 2002), tão peculiares dessa fase geracional.

Eu, particularmente, não esperava que eles não tivessem uma noção do que seja o corpo formado, e achei que me perdi tentando explicar algo que, naquele momento, parecia muito complexo. Quando chegamos nas figuras dos órgãos e do esqueleto é que fiquei mais apreensiva ainda, pois não sabia como falar sobre algo que não era visível e aparente, sendo que para a parte aparente do corpo já me via em dificuldades para explicar. Assim, achei que joguei muita informação que talvez não tenha sido compreendida. 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, justamente, pelo fato de a discente não ter conseguido transitar pela fecundidade do imaginário, utilizando metáforas para exemplificar os elementos que estava abordando. Isso ocorre com frequência, pois segundo Perrotti (1984), o sistema capitalista despreza o lúdico, uma vez que suas características beiram o subjetivo, a não-linearidade, a não-literabilidade, o devir e a “improdutividade”. Desta maneira, a racionalidade moderna furta o lúdico das pessoas “grandes”, como comentado por uma das estudantes-estagiária

Achei que eles entraram na proposta, mas assim que encerrei essa atividade percebi que ela teria sido mais bem aproveitada se eu tivesse apostado mais no lado lúdico e utilizado a imaginação das crianças no meio da atividade. Se eu tivesse contado uma história dizendo-lhe, por exemplo, que se imaginassem voando nas nuvens, dando mais elementos para trabalharem, talvez a resposta teria sido ainda melhor (Estudante 1, Diário de Campo, 25/05/2017).

Na medida em que as/os adultas/os se distanciam da própria infância e começam a valorizar apenas a esfera do trabalho, passam a enxergar a seara imaginativa e a diversão como algo inútil, desvalorizando assim, as culturas infantis, bem como a brincadeira.

Segundo Sarmiento e Pinto (1997) e Prado (1999, 2011), culturas infantis são os conhecimentos, representações, produção simbólica, atribuição de sentidos, formas de pensar, agir, interagir, comunicar-se, conviver, relacionar-se, compartilhar, negociar, disputar, brincar, ensinar, aprender e apreender, viver e construir o entorno de uma maneira exclusiva das crianças. Tais aspectos constituem-se em atividades, valores, ideias e sistematizações próprias que são partilhadas em interação com seus pares de maneira diversificada da das/os adultas/os, sem por isso serem menos elaborados, errôneos ou parciais³⁷. São apenas modos outros de apreender, (re)criar e de se relacionar com entorno e consigo próprias.

Entretanto, na posição de docentes, querem trabalhar, por meio do lúdico, com as/os mestres do brincar, sem se deslocarem do pedestal de que tudo sabem sobre as meninas e meninos de pouca idade.

³⁷ Aspectos das culturas infantis e sua relação com a Dança serão aprofundados no Passo 4 dessa investigação.

Pedi que mexessem a cabeça para cima e para baixo para trabalhar o alto e o baixo, o em cima e o embaixo. Quando lhes perguntei o que viam em cima eles disseram que era o mato, uma floresta, uma árvore. O que eles viam era a folhagem de uma grande árvore que nos dava sombra. Fiquei surpresa, pois eu esperava que fizessem a analogia com o céu e não com uma árvore, o que me fez pensar em como é diferente a percepção de uma criança e de um adulto e como são construídas as referências. Naquele momento a referência feita pelas crianças foi em relação com algo que estava presente no ambiente, o que eu não havia conseguido prever, pois a minha referência de cima e baixo já havia sido construída há muito tempo, e para mim era algo natural ligar o céu com o que está acima (Estudante 1, Diário de Campo, 03/05/2017).

Achei que eles entraram na proposta, mas assim que encerrei essa atividade percebi que ela teria sido melhor aproveitada se eu tivesse apostado mais no lado lúdico e utilizado a imaginação das crianças no meio da vivência. Se eu tivesse contado uma história dizendo-lhes, por exemplo, que se imaginassem voando nas nuvens, dando mais elementos para trabalharem, talvez a resposta tivesse sido ainda mais incrível (Estudante 4, Diário de Campo, 17/05/2017).

A esse respeito, Benjamin (1987) destaca que uma das habilidades do pensamento infantil é a transmutação, em que se fundem os tempos presente, passado e futuro, se associam real e imaginário, assim como há uma transposição no espaço-tempo. Isso sobressalta em uma intensa não-literalidade e não-linearidade, no qual as crianças criam os próprios fluxos imaginários, os reiniciam e os repetem, quando e quantas vezes desejarem (SARMENTO, 2002)³⁸.

Com isso, é importante que as/os futuras/os professoras/es tentem se aproximar e se permitam a uma escuta sensível dos modos de pensar e agir das crianças em diversos contextos. É necessário se entregar ao inusitado e às mudanças, lançando-se, literalmente, ao desconhecido, se despidendo de concepções, padrões e normativas do que seja a infância, e se entregar à deriva do imaginário e da fantasia, que meninos e meninas de pouca idade transitam brilhantemente.

Para além disso, é importante que a formação docente inicial e continuada favoreça a valorização e reconhecimento do potencial do brincar na infância, como uma maneira de ser, estar, se relacionar e construir conhecimento das crianças, evitando comentários como a seguir:

Hoje pude observar que as crianças sorriem muito durante a aula e parecem se divertir. Pensei em como essa é uma resposta muito positiva para aquilo que estamos realizando e o quanto é bom perceber. Conversei um pouco sobre isso com a auxiliar do agrupamento e ela comentou como as crianças gostam de brincar. Fiquei imaginando, enquanto conversava com ela, se ela percebia que a nossa intervenção ia muito além da brincadeira e que tínhamos todo um

³⁸ A característica do pensamento infantil de transmutação, não linearidade e não literalidade e sua relação com o campo das Artes serão aprofundados no Passo 4 dessa tese de doutoramento.

propósito a alcançar com aquelas atividades. Lembrei-me que na outra sala também sempre se referiam as nossas atividades como hora de brincar e fiquei pensando se isso era algo ruim ou não. Na conversa final que sempre fazemos no fechamento do estágio, quando falávamos sobre a devolutiva, percebi que esse momento é muito importante para trazer essa definição do que é a dança no contexto escolar podendo mostrar o que foi trabalhado no estágio, exemplificando com imagens e vídeos o que foi a nossa intervenção, mostrando que a dança se utiliza, algumas vezes, da brincadeira, mas que não é apenas isso (Estudante 1, Diário de Campo, 31/05/2017).

Esse relato revela uma visão reducionista da atividade lúdica como algo improdutivo, todavia, vale lembrar que a brincadeira é o eixo do trabalho pedagógico na Educação Infantil (BRASIL, 1995 e 2009). Tal aspecto será aprofundado no Passo 4 dessa investigação, no qual aborda as relações entre a dança e o brincar, no que tange a potência para a criação, a imaginação, estado cênico, presença, corporalidade, múltiplas linguagens, experimentação, atenção ampliada, imersão, investigação dos espaços e das diferentes expressões, bem como da própria vida.

Outro aspecto que se destacou nas idas a campo foi a cristalização da “rotina” no ambiente educativo infantil. 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, dormir, brincar, ir ao parque, entre outros, que são repetidos mecanicamente dia após dia. Contudo, as crianças, frequentemente, burlam ou 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, justamente para que haja espaço para o novo, o não planejado, tão comum ao movimento da vida e, em especial, do trabalho com meninas e meninos de pouca idade. Uma organização que, ao mesmo tempo, seja intencional, flexível e atribua segurança e acolhimento aos pequenos.

Inserido nessa mesma perspectiva de fluidez do tempo, concebido em função das características e necessidades das crianças pequenas, Prado (2007; 2012) e Prado e Anselmo (2020) empregam o termo “jornada educativa”. Com isso, apoiada em tais pensamentos, essa investigação utilizará ambas as terminologias: cotidiano e jornada educativa.

Sob tal reflexão, incentivei as/os estagiárias/os a produzirem, junto com as crianças, alguns rituais que poderiam favorecer a abordagem da dança, principalmente, porque as vivências seriam recheadas de brincadeiras, deslocamentos variados e ações corporais não padronizadas, com músicas diferentes, barulho e materiais alternativos. Além do mais, a criançada escolheria seu lugar no espaço e sua dança.

Por se tratar de uma ação que nem a criançada, nem as/os professoras/es estavam acos-

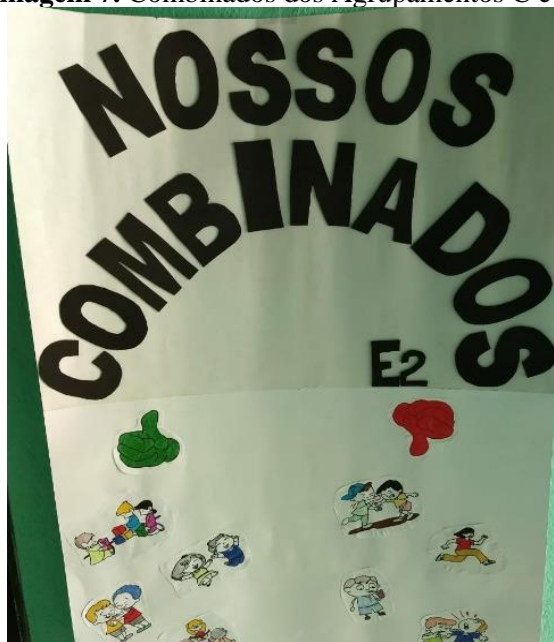
tumadas/os, a chance de se instaurar uma grande “bagunça”, correria, de ocorrer trombos ou danificar algum material era eminente. Um conhecimento proveniente da minha experiência prática de 15 anos na docência.

Assim, todas as proposições foram iniciadas seguindo o fluxo de cada CMEI, em conjunto com a criação coletiva de alguns combinados, de comum acordo, que poderiam favorecer uma melhor organização das vivências dançantes.

Estabelecemos, em diálogo com as crianças, alguns acordos para que as atividades que desenvolvermos possam ser legais para todos. Nesse sentido, perguntamos o que a gente poderia e não poderia fazer na sala com os colegas, “- Ah tia não pode beliscar, não pode morder, não pode empurrar, não pode apertar a bochecha, não pode brigar, não pode correr no meio da atividade, não pode puxar o cabelo, não pode gritar enquanto os colegas falam”. Visto que alguns combinados relevantes não foram citados pela meninada, a prof.^a Fernanda disse que era importante que nos comprometêssemos pelos materiais usados nas atividades e não rasgar nem estragar. Uma ação reflexiva que aconteceu por uma percepção imediata do contexto, visto que dois dos pequenos já estavam puxando a fita crepe do chão enquanto conversávamos. Ela também indagou se poderia ficar andando do lado de fora da sala enquanto a atividade estava acontecendo. E conversamos sobre evitar mexer com os brinquedos, a menos que eles fizessem parte das atividades (Estudante 5, Diário de Campo, 09/05/2019).

Como esse grupo etário não sabia ler, uma dupla de estagiárias lançou mão de um cartaz com gravuras que remetiam as ações da criança.

Imagem 7. Combinados dos Agrupamentos C e E1



Fonte: Fernanda de Souza Almeida (2018)

Já a outra dupla, criou as *cartas de Lyn*. Lyn era o nome de um boneco articulado de papel pardo, confeccionado pelas/os estudantes para otimizar a visualização das partes do corpo humano. Como a figura permanecia fixada na parede da sala, mesmo nos dias sem intervenção de dança, ela “presenciava” o cotidiano infantil e “escrevia” cartas, perguntando às crianças soluções para os problemas de relacionamento que surgiam no percurso.

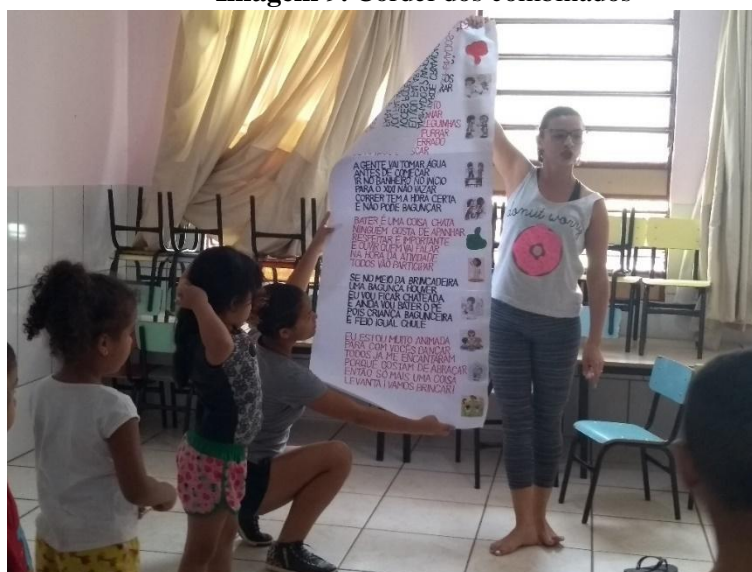
Imagem 8. Boneco Lyn



Fonte: Fernanda de Souza Almeida (2018)

Em outro campo, uma estagiária criou um cordel com os combinados. Ela entrava na sala recitando-o com bastante humor, poesia e encantamento.

Imagem 9. Cordel dos combinados



Fonte: Fernanda de Souza Almeida (2018)

Reflico que, apesar dos três exemplos buscarem por propostas outras, mais horizontais e participativas, ainda assim incorremos em práticas e imagens estereotipadas e didatizadas que transbordam modelos pré-concebidos de comportamento adequado, numa visão adultocentrada.

Isso ocorre, muitas vezes, pois conforme Benjamin (1984), a máscara da/o adulta/o chama-se experiência³⁹; criamos barreiras ao aprender com e aceitar os saberes infantis, pautadas/os na máxima de que as crianças ainda não conhecem muito do mundo. Dessa maneira, tomamos decisões deixando escapar palavras, gestos, olhares e movimentações desses seres de pouca idade, mais simples, mas mais reveladores.

Ainda segundo o autor supracitado, diferente das crianças, as/os adultas/os nem sempre conseguem estar inteiras/os, plenamente, em uma determinada situação. Por vezes, se contenta com o já conhecido e o já realizado, pensando ser o suficiente, sem se permitir ter novas ideias, sensações, conhecimentos e reflexões.

As imagens trazem esse contentamento das/os estagiárias/os de terem os combinados como um suporte para suas ações registrados por escrito, mesmo que as crianças não soubessem ler, uma segurança para caso as coisas saíssem de “controle”, mesmo sem terem conhecido bem as crianças. Criaram expectativas, previram comportamentos, determinaram o que era possível para uma ação com as crianças, esforçaram-se para transformá-la em real e deixaram de se abrir às grandes possibilidades que a infância nos apresenta.

A esse respeito, encontro um paralelo na pesquisa de doutorado de Andrea Fraga (SILVA, 2023) que disserta sobre a criação em dança por crianças como possibilidade de processo artístico pedagógico, juntamente à professora, artista e pesquisadora. Tendo como pressuposto de que as crianças são capazes, a seus modos de produzir culturas e, portanto, fazer arte em diálogo com a cultura adulta e assim, engendram uma forma singular de fazer dança a partir de suas culturas infantis, corporalidades e lúdico, a investigação estuda o processo de um grupo específico de crianças na Escola Municipal de Iniciação Artística de São Paulo, EMIA, com idades entre 7 e 9 anos de idade.

Durante uma das proposições colaborativas de vivências dançantes para fomentar processos de criação, a pesquisadora percebeu que as regras construídas ao longo da realização das propostas, no decorrer do jogo, fazem mais sentido para as crianças e para que cada uma pudesse compor em harmonia com as demais, do que as trazidas a priori, como fizemos nos três casos mencionados. Um apontamento a ser proposto em uma próxima oportunidade de supervisão de estágio.

A situação dos combinados mostrou que eu também tenho muito que avançar como orientadora, professora e pesquisadora criançaóloga e criancista. Nesse sentido, as instituições educativas que atendem a infância são locais privilegiados de aprendizado das crianças, mas

³⁹ O conceito de experiência e a diferenciação do termo de vivência, assim como as características da experiência infantil, serão aprofundadas no Passo 5 da presente pesquisa.

também das/os adultos, e mesmo assim, nunca será suficiente o que achamos conhecer sobre estar e trabalhar com elas.

No andamento dos projetos, com base na experiência adquirida, na leitura feita dos contextos, das crianças, de suas necessidades e preferências, assim como na identificação de alguns descompassos, tais como agitação excessiva, dificuldade em escutar e aceitar as decisões coletivas, dispersões constantes e transgressões que infringiam a segurança dos pares e a preservação dos brinquedos e materiais, outras estratégias foram elaboradas para a organização dos espaços e dos tempos na constituição do cotidiano nos encontros dançantes.

Desse modo, uma das duplas elaborou a seguinte dinâmica:

[...] criamos o Baú Dançante, que se trata de um elemento de ignição para os encontros. Decoramos o baú e deixamos espaço para que todo dia os dois grupos de crianças colemb nele um elemento (levado por nós dentro do baú) que representa aquele encontro (uma foto, um tecido, argila); criando, assim, um mosaico das várias atividades realizadas durante o semestre. Pensando na ideia de que o Baú é parte do todo, ele aparecerá em todos os encontros e trará o mote do dia (Estudante 7, Diário de Campo, 02/05/2019).

Imagem 10. Baú Dançante



Fonte: Fernanda de Souza Almeida (2018)

O baú era escondido no CMEI antes do início da vivência dançante. A ideia era a de que quando as/os estagiárias/os chegassem, as crianças o procurassem. Ainda assim:

[...] essa “caça ao tesouro” era um pouco complicada, pois alguns deles dispersaram bastante. Uns querendo brincar no parquinho ou na horta; outros mostraram interesse na atividade. Achado o baú, retornamos para sala e deixamos eles explorarem seus adereços e o que tinha dentro. Foi uma festa, mexiam em tudo e tiraram tudo de dentro (Estudante 6, Diário de Campo, 02/05/2019).

Foi maravilhoso ver a curiosidade, o interesse e o brilho nos olhos para achar e abrir o Baú, para ver o que tinha lá dentro e para experimentar tudo que propusemos (Estudante 6, Diário de Campo, 02/05/2019).

Imagem 11. A caçada



Fonte: Fernanda de Souza Almeida (2018)

Dada a empolgação da garotada frente tal novidade, as/os discentes começaram a ver crianças saírem “enlouquecidas” pelo espaço. Dessa maneira, na reflexão coletiva pós-ação, optou-se pela delimitação da área onde o Baú Dançante seria alocado. Essa iniciativa se mostrou interessante no encontro subsequente, contudo, outro desafio apareceu:

Penso, depois dos dois encontros e das conversas que tivemos em campo com as outras estagiárias e nossa mentora, que é necessário encontrar uma solução para a bagunça que vira o momento de descobrir o que há dentro do Baú Dançante. Toda vez que chega o momento de abrir o Baú as crianças ficam bastante exaltadas e logo se amontoam e pegam tudo o que há ali dentro, o que de certa forma é legal, assim elas têm contato com os objetos das atividades. Porém, a bagunça nos toma muito tempo e, por vezes, brigam, inviabilizando que comecemos logo as atividades. Acredito, então, que nossa primeira tentativa de mudar essa organização seja dizer que só pode olhar dentro do Baú quem estiver com as mãos para trás, e se não “funcionar”, seguiremos pensando em novas estratégias.

É claro que mesmo com todas as atividades planejadas tendo sido realizadas, diariamente surgem novas demandas em relação a nossa organização e nossas estratégias, o que nos força a sempre procurar melhorar e adaptar os caminhos, nossos e das crianças, criando, assim, maior sintonia entre todos nós durante os encontros. Espero conseguir alcançar um ponto de equilíbrio até o final de nossas intervenções neste semestre, ou ao menos algo próximo disso (Estudante 7, Diário de Campo, 09/05/2018).

Imagem 12. Descobrimo o que há dentro do baú



Fonte: Fernanda de Souza Almeida (2018)

Regras construídas ao longo do estar e fazer *com* as crianças, das demandas corriqueiras que nos são apresentadas no dia a dia da prática docente, trouxe mais fluidez, interação, interesse e uma participação mais constante e harmoniosa das crianças em relação aos elementos da dança que “saíam” do baú como as três imagens (10, 11 e 12) revelam.

Além do mais, essa percepção das crianças “enlouquecidas” nas propostas dançantes chega a ser recorrente, especialmente, porque elas carregam um caráter transgressor e subversivo inundado de perguntas, gestos, risadas e desejos (GOBBI, 2007) e, em nossa inabilidade de contemplar a esfuziante expressividade das infâncias, abafamos suas curiosidades, matamos sua inventividade e prendemos seus corpos. Além do mais, os espaços educativos em todas as fases da Educação Básica foram (e são) na grande maioria dos casos projetados, prioritariamente, para o desenvolvimento de competências técnicas, funcionais, intelectuais. Isso resulta em uma dificuldade em lidar com a movimentação, com as expressões corporais, emocionais e criativas, nossas e das crianças. Não cultivamos a fala dos corpos, mas impulsionamos gestos homogêneos, despersonalizados e restritos, em rotinas estanques, como mencionado por uma das estudantes:

Para aquecer o corpo e se reapropriar da movimentação com as articulações e os apoios escolhemos brincar de estátua dançante explorando também os conceitos de pausa e movimento. No início foi um pouco tumultuado porque os pequenos sempre ficam meio eufóricos nas atividades de dança, visto que ainda não estão acostumados com tanta liberdade corporal de pular, rolar, engatinhar, correr, torcer, etc. Mas, aos poucos eles conseguiram parar junto com a música brincando com a pausa e, uma coisa muito legal dessa atividade foi perceber a autonomia deles em sugerir novas maneiras de se movimentar,

seja a partir das articulações ou, com os apoios (Estudante 5, Diário de Campo, 06/06/2018).

Refletindo sobre isso pós-ação, percebo que não foi uma questão de desobediência, mas de empolgação; eles ainda estão administrando todas as informações e sensações das experiências que acabaram de vivenciar nas atividades e não sabem como lidar com isso calmamente (Estudante 5, Diário de Campo, 06/06/2018).

Dessa forma, quando meninas e meninos encontraram um ambiente que favorece seu processo criador, o ato criativo, a fantasia e o movimento, como nas vivências dedicadas aos jogos, brincadeiras, as artes ou a cultura corporal de movimentos, eles/elas os libertam sem precedentes. A esse respeito, seria crucial que todos os momentos da jornada educativa estivessem a favor de corpos autônomos, investigativos, curiosos, ativos, despertos, e não de corpos obedientes, submissos, passivos.

Esse é um aspecto importante de permear as discussões de uma Licenciatura em Dança para formar discentes que compreendam tais manifestações e se sintam seguros para realizar possíveis ações nesses momentos catárticos, especialmente porque percebe-se que até metade dos diários de campo, as estudantes se queixam consideravelmente da agitação, da “bagunça”, do barulho, da “falação” e da correria das crianças durante as proposições dançantes. Contudo, tanto as estudantes como as crianças vão encontrando a harmonia, o equilíbrio e os caminhos de abordagem e mediação em dança, e os relatos passam a demonstrar muita alegria e contentamento, como descrito a seguir:

Que dia lindo! Fiquei muito feliz com o resultado dessa aula, foi um dia que me vi mudando, que me vi aprendendo e crescendo (Estudante 3, Diário de Campo, 31/05/2017).

Estávamos bastante satisfeitas com o resultado e novamente comentamos entre nós (estagiárias-participantes) que as duas últimas intervenções foram de grande sucesso, pois as crianças estavam demonstrando compreensão sobre as articulações e os apoios, nos escutando e conseguindo trabalhar em duplas ou trios, além de reconhecer as partes do corpo nos desenhos. Diante dessas situações ficamos até sem palavras, pois nunca imaginávamos que nosso trabalho faria tanto sentindo para esses pequenos (Estudante 4, Diário de Campo, 23/05/2018).

A cada dia esses pequenos me encorajam e me levam a acreditar ainda mais na dança em consonância com a educação. Toda semana eu saio renovada do estágio sabendo que estou no lugar certo, fazendo a coisa certa pelos caminhos e motivos certos (Estudante 5, Diário de Campo, 06/06/2018).

Fiquei tão feliz, que não consegui conter e escorreram algumas lágrimas, recebendo tantos abraços e palavras de carinho, tive a certeza que estou no caminho certo e todas as minhas dúvidas do início do curso desapareceram;

sinto que quero cada vez mais permanecer e lutar por uma educação mais justa, e que todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos conheçam um pouco do que é a arte (Estudante 4, Diário de Campo, 13/06/2018).

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

Estou aprendendo a parar para entender e ouvir, aceitar o tempo deles é outro, nem melhor nem pior apenas diferente (Estudante 5, Diário de Campo, 06/06/2018).

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 infantis. A esse respeito, sugeri às/aos estagiárias/os que demarcassem, com fita crepe, alguns locais, visando otimizar as dinâmicas propostas, o que contribuiria com uma referência para as crianças se sentarem, assistirem um vídeo, interagirem com o material da vivência 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 experienciar plenamente a dança. Buscávamos, inclusive, diversificar os desenhos das demarcações, com círculo, em “V”, em linha reta horizontal, em semicírculo, entre outras formas. A imagens a seguir, capturada por mim, destacam as estagiárias e crianças conectadas e integradas entre si, com a vivência e com os elementos da dança favorecidas pelas variadas organizações espaciais propostas.

Imagem 13. Diferentes formas de organização do espaço para iniciar as vivências dançantes



Fonte: Fernanda de Souza Almeida (2018)

Além dos aspectos organizacionais e de planejamento com a Educação Infantil, o espaço é um dos elementos da dança. “O corpo dançante é rodeado pelo espaço, constrói e dialoga com ele; os movimentos se deslocam por ele e produzem novos lugares. Nesse sentido, “o espaço é o elemento no qual se corporifica a dança” (GODOY, 2011, p. 23). Para Rudolf Laban (1990) esse elemento favorece as relações consigo, com outras pessoas, com objetos de interesse e com o ambiente a sua volta. Características que revelam uma necessidade de maior atenção e valorização na relação Dança, Educação e Infâncias.

Todas as situações comentadas no transcurso desse trecho de construção da colcha de retalhos do doutoramento são pertinentes, ainda, à segunda fase da pesquisa-ação no que consiste em uma constante avaliação processual, replanejando e retomando as propostas, as estratégias e os objetivos com os ajustes necessários. Além de fomentar o debate por meio de

rodas de conversa, chuva de ideias, consultas e reflexões sobre as regências, eu agregava constantemente um aporte teórico, para uma formação mais consistente, integrada e engajada com os princípios da pesquisa-ação em âmbito educativo (NUNES; BARROS, 2022).

Por fim, e talvez o aspecto que mais me chamou a atenção, foi o debate a respeito de uma ruptura da visão *adultocêntrica* de crianças e da abordagem da dança com elas, especialmente, no que tange às contradições entre discurso *versus* prática. Estudamos diversos textos, entre eles Sayão (2002a, 2002b) e Buss-Simão (2007, 2009, 2014), que apresentavam os seres de pouca idade como seres de direito altamente atuantes em seus contextos, 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 agir e responder a determinada proposta. Era recorrente algum/a estagiário/a finalizar a regência alegando não ter “dado certo”, se chateando, pois,

[...] pedi que se transformassem em borboletas, mas os meninos ficaram brincando de fantasmas e nem me ouviram. Nesse momento, a Prof.^a 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, não só as borboletas, como eu havia previsto. Segundo ela, me decepcionei com o “resultado” porque criei um padrão ideal de resposta correta, sem considerar as diversas possibilidades do pensamento infantil (Estudante 3, Diário de Campo, 16/05/2017).

Mesmo conversando exaustivamente sobre a reelaboração das crianças e o modo particular de construírem o pensamento, sempre havia um resquício de que quem “ensinava” eram as/os professoras/es. Para Perrotti (1984), esse fato ocorre pela maneira como concebemos essa gente pequena: totalmente dependentes, sem vontade própria (ou vontades “inapropriadas” para a situação/momento) e, por essa razão, fazemo-nos valer de nosso poder *adultocentrado* para decidirmos por elas/es.

Ademais, retomando a reflexão de Gallo (2008) sobre alteridade, muitas vezes tratamos a/o outra/o, a partir de nós mesmas/os, nesse caso específico da estudante de dança, ela imaginou que as crianças fossem agir e responder, a partir de como ela mesmo faria. A esse respeito:

[...] o educador que planeja sua ação para os outros não tem em mente ninguém mais do que ele mesmo. Ele educa à sua semelhança, sendo o outro uma representação sua. Ele define, de antemão, o outro como o mesmo (GALLO, 2008, p. s/p).

Isso também vale para aspectos das diferentes culturas, tais como as danças erotizadas presentes nas mídias, o ritual dos bonecos que são queimados em grandes fogueiras no ano novo equatoriano⁴⁰, ou as bonecas de “caveira” chamadas de Catrinas e sua relação com a festa do Dia dos Mortos, no México⁴¹. Tudo depende das concepções e leituras adultas do mundo que necessitam ser problematizadas e como preparamos as/os estagiárias/os para lidar com as diversas manifestações no contexto educativo formal⁴².

Esse é um aspecto importante para se discutir ao longo da formação inicial docente: a consciências das nossas concepções, atitudes e expectativas, como revela as descrições a seguir:

Perguntei como era a panela de pressão e pedi que eles imitassem uma e logo eu fiz uma movimentação referente à panela de pressão que consistia em colocar uma mão no nariz, estender o outro braço a frente, flexionar um pouco o joelho para ficar no nível médio e girar em torno de si fazendo o barulho da panela com a boca (xiiiiii), e depois perguntei como era a pipoca ao estourar e todos eles logos imitaram a pipoca estourando pulando abrindo os braços e dizendo bem alto (Pou!) (Estudante 1, Diário de Campo, 10/05/2017).

A professora Fernanda perguntou se poderia ministrar a próxima aula e com o nosso consentimento deu a aula inteira seguindo o que havíamos planejado, mas adequando algumas partes nas quais tivemos certa dificuldade, foi bem interessante de se ver. Ela começou questionando as crianças sobre o milho de pipoca, perguntando a eles como era o grãozinho e eles falaram algumas características inclusive de que é da cor amarela. A Fernanda os estimulou a imitar um grão de milho e logo todos estavam fazendo como um grãozinho. Assim, foi com o grão, com a panela de pressão e com a pipoca, ela ia perguntando como seria e os meninos iam explorando, cada um, até chegar o movimento que atravessava os níveis, fazendo uma brincadeira entre eles. Depois, ela os colocou sentados em roda e lhes perguntou se eles conheciam a música da pipoca e uma das crianças disse que sim, começando a cantá-la. Assim, a Fernanda ensinou cada frase da música para as crianças, explicando

⁴⁰ O ano novo no Equador é marcado pela tradição da queima de bonecos, que representam o ano que está se encerrando, no desejo de o próximo seja melhor. Um ritual de passagem da época pré-colombiana que foi se modificando e modernizando. Nos dias de hoje, esses bonecos podem ser de personagens de desenhos animados encontrados em lojas dedicadas à infância ou caseiros, feitos de madeira, papelão, papel machê, entre outros materiais e são amarrados nas casas e/ou carros até o dia da queima. O tamanho dos bonecos, o local da queima e as festividades que os acompanham varia de região.

⁴¹ Já a celebração do *Día de los muertos* (Dia dos mortos), dia 02 de novembro, é a festa mais comemorada em todo México. Com muitas músicas, comidas, fantasias, pinturas nos rostos, flores, velas, decorações de diferentes tipos e outros elementos, a população prepara altares, sai as ruas em desfiles e visita os cemitérios para receber as almas dos falecidos que, apenas nesse dia, podem voltar do além. Tanta alegria, cor e movimento serve para homenagear e agradecer o legado construído e deixado pela/o ente querida/o e celebrar uma melhor vida que agora está. De origem indígena e pagã, o ritual sofreu alterações com a chegada dos colonizadores espanhóis. Um dos símbolos mais comuns nessa festa são os esqueletos, de plástico, madeira, papel machê, espuma, vestidos com roupas, chapéus e adereços, como brincos e echarpes. Segundo a tradição, são eles que recebem as almas no Dia dos mortos. A “Catrina” é um desses esqueletos só que vestida com muita pompa e elegância nos moldes europeus, uma vez que foi criada por um cartunista no início de dos anos 1910 para satirizar a burguesia, refletindo sobre o que realmente se leva dessa vida.

⁴² A eleição desses exemplos pauta-se na minha experiência pessoal, durante viagens nas quais me vi questionando tais manifestações em função da minha cultura. Além disso, ao compartilhá-las com amigas/os e familiares, as/os vi com uma forte atitude de estranhezas e julgamento em suas perguntas e comentários. Concepções e leituras de mundo que precisaram ser problematizadas no meu contexto pessoal.

como iriam se movimentar. Foi algo bem interessante, pois eles aprenderam e o fizeram com animação o que pedia a música. A Fernanda os instigou a acessarem outras movimentações mostrando-lhe o deslizar e outras opções que eles poderiam acessar durante a música (Estudante 1, Diário de Campo, 10/05/2017).

No primeiro relato, a estudante determinou o padrão de movimento que ela compreendeu como o “correto” para a vivência proposta, pedindo que as crianças a imitassem da maneira mais precisa possível. Percebendo tal expectativa, eu compartilhei minha experiência mostrando às estudantes como seria possível manter os objetivos e a intencionalidade docente, mas de uma maneira investigativa em que as crianças, num tom autoral, investigariam movimentos para a panela de pressão, para o milho e a pipoca. O caminho partiu das crianças, por meio de perguntas e provocações. Esta percepção também foi descrita por outra estudante em duas situações diferentes:

Enquanto isso, pude estar mais atenta com a forma que a Fernanda lidou com as crianças, como foi trabalhado o mesmo exercício de uma forma diferente e me levou a pensar que a dança para as crianças não pode ser algo em que nós adultos ditamos ser correto, com movimentos corretos e uma execução correta, que nós acreditamos ser, pois isso seria um padrão imposto pelos adultos e não pelas crianças. Nós como educadoras temos que estar atentas para os pequenos detalhes para que possamos construir o conhecimento das e com as crianças, trazendo referências para que esse processo seja delas, e não nosso. Geralmente, criamos expectativas de que se algo não ocorreu conforme planejamos, ou que tivemos que mudar em cima da hora porque não deu certo, não significa que não teve absorção da parte da criança, não significa que ela não entendeu, ou que ela não foi alcançada. Mas sim, que somos diferentes, temos pensamentos diferentes e temos percepções diferenciadas. Mas acredito que a atividade, além de ser prazerosa e que tenha significado para a criança, é preciso que seja para o adulto também. É uma forma de troca de conhecimentos e saberes. Algo que poderia melhorar isso é saber organizar as ideias, estar atentas para os detalhes, pensar a criança como um todo e, a partir disso, ter cuidado com a forma de falar, ter criatividade para motivá-las e para estimulá-las (Estudante 2, Diário de Campo, 10/05/2017).

Apesar desse imprevisto com as crianças nós conseguimos alcançar os objetivos da aula, e acredito que com isso podemos perceber que não se deve priorizar a execução de movimentos corretos dentro de um padrão imposto, seja técnico ou algo que delimitamos, pois isso gera competitividade entre as crianças. O movimento é uma forma de expressão e comunicação, percebemos quando um movimento é grotesco ou gentil e nosso objetivo como educadores é buscar formar um cidadão participativo, responsável, desenvolvendo sua expressão respeito à expressão do outro e do mundo (Estudante 2, Diário de Campo, 10/05/2017).

Esta reflexão me remeteu a Rudolf Laban, em seu livro *Dança Educativa Moderna* (1990), sobre a dança “(...) de maneira alguma dever ser caoticamente livre” (LABAN, 1990,

p.114). Ainda sobre a consciência das nossas atitudes adutocentradas, era comum, também, observarmos alguma professora-regente solicitar a cada criança que se sentasse no chão (mesmo frio) enquanto ela se sentava em uma cadeira. Outras tentavam coibir comportamentos vistos como indesejados, usando dos nossos diários de campo como instrumentos de opressão. Por vezes, diziam às crianças que estávamos anotando quem estava “bagunçando” para, depois, contar aos pais. Esta situação nos desagradava, entretanto, para não desautorizar as docentes, aguardávamos o momento posterior para retomar com as crianças os objetivos de nossos registros escritos e audiovisuais.

Sobre tal ponto, Sayão (2002b) alerta que a insegurança em não saber lidar e intervir com o inesperado e o imprevisto (BUFALO, 1999), que é a infância, fingimos não ver/escutar suas práticas ou tentamos “adequá-las” às expectativas adultas, a fim de, “apreenderem” os significados da vida em sociedade.

Quando ia começar a falar sobre o espaço particular, passou na rua o caminhão de lixo e, como em um arrastão, todas as crianças começaram a correr para a beirada da frente do CMEI gritando “Olha o Lixeiro!!!” Fiquei surpresa, assustada e sem saber o que fazer no momento. Quando o lixeiro sumiu no final da rua, as crianças, automaticamente, foram para os brinquedos e nem se lembraram que estavam no meio da aula. Senti-me impotente e sem saber o que fazer. Deveria chamá-las para finalizar a aula? Deveria chamar a atenção delas por terem abandonado a aula sem permissão? O que fazer? Autorizamos elas a irem ao parquinho, já que elas estavam lá (Estudante 1, Diário de Campo, 03/05/2017).

Nessa tentativa, desorientamo-nos e, sob forte tradição do discurso médico-psicológico, lançamos mão de estratégias questionáveis, desrespeitosas e autoritárias que podem envolver ameaças, coerção, elevação do tom de voz, entre outros.

Depois de alguns minutos a professora entrou em sala com os alunos, que ao todo eram 20. Ela os colocou sentados no chão, ao fundo da sala e disse-lhes que hoje quem daria a aula seríamos nós, estagiárias do curso de Dança. Dando graças a Deus por isso. Achei infeliz essa colocação feita pela professora, pois passou a impressão de que os meninos são um fardo que ela se alegrava em passar para terceiros. Imaginei como seria para as crianças ouvirem isso (Estudante 1, Diário de Campo, 26/04/2017).

Esses embates apontam que os saberes que pretendo delinear ao longo deste doutoramento podem e necessitam permear não só a formação inicial de docentes em Dança, mas de todas as licenciaturas, em especial, a da Pedagogia e das demais linguagens da Arte, assim como a formação continuada e permanente, uma vez que se descortinam em modos outros de fazer, estar, pensar e se relacionar com as crianças de Educação Infantil.

Todavia, mudanças positivas foram relatadas, como visto a seguir:

Houve bagunça, mas a meu ver não foi algo ruim e me forçou a encontrar com rapidez uma estratégia para fazer as crianças pararem de pintar, o que me remete ao texto base com o qual trabalhamos nos primeiros dias de Estágio III, sobre a professora reflexiva. Estar atenta a todo momento ao que está se passando é bastante exaustivo, mas também muito recompensador, é nessas horas, em que estamos em apuros, sem saber como resolver algo, que a cabeça rapidamente maquina possibilidades para dissolver aquela situação obstáculo, a reflexão durante a própria ação. Há momentos em que estamos desenvolvendo nossas atividades e nos deparamos com situações que não estavam no planejamento, isso acontece com certa frequência e assim se faz necessária uma ação mais imediata, mais livre de planejamento. É preciso manter a cabeça fresca e aberta para que seja possível refletir rapidamente e com destreza sobre o que está me impedindo de avançar dentro da proposta e de que forma posso resolver isso (Estudante 6, Diário de Campo, 02/05/2018).

Eu me surpreendi de diversas formas nessa intervenção, pois pude aprender muita coisa com essas crianças. Estava muito preocupada, com medo de que a atividade planejada não acontecesse, mas da forma como se deu só serviu de aprendizado para mim. Talvez eu ainda estivesse enxergando os pequenos como potes vazios esperando para serem preenchidos, porém eles é que me preencheram nesse dia, me mostrando a diversidade de suas potencialidades (Estudante 4, Diário de Campo, 09/05/2018).

No momento seguinte, dois pequenos já estavam dispersos, não queriam fazer as brincadeiras que estávamos propondo. Com isso, a professora responsável pela turma e nossa professora orientadora cuidaram deles para conseguirmos dar continuidade à atividade. Ressaltamos que eles não nos atrapalharam, pelo contrário, ficaram brincando com outros objetos em silêncio durante nossa vivência. E nós respeitamos a decisão das crianças por entendê-las como sujeitos de direitos e com voz ativa e autonomia para tomarem decisões em seus processos de desenvolvimento e educação; bem como compreendemos que possuem um tempo próprio de aprendizagem e adaptação, que é diferente do nosso e deve, assim, ser entendido (Estudante 5, Diário de Campo, 16/05/2018).

Aprendi com esse Estágio que o grande “pulo” para se trabalhar com a Educação Infantil não é o que iremos propor, mas sim como realizamos essa transposição, como conduzimos cada detalhe (Estudante 5, Diário de Campo, 16/05/2018).

3.3 Artesanias corporais: enrolando os carretéis com as linhas da experiência

O Estágio III do curso de Licenciatura em Dança da UFG é a última vivência em instituições formais de Educação Básica, uma vez que o Estágio IV acontece em ambientes de educação não-formal. Segundo Pronsato (2012), a vivência na escola, além de ser uma mistura de percepções, emoções, incertezas, certezas e julgamentos, é uma possibilidade de inserir, fortalecer e valorizar a presença da Dança nos espaços educativos, assim como incentivar uma discussão mais ampla sobre a Arte em todas as suas linguagens na Educação.

O momento do Estágio tem por intuito, também, a implementação e o reconhecimento da Dança como área de conhecimento na Educação Básica, com seus saberes e metodologias específicos, não se restringindo aos elementos do movimento corporal, mas englobando os aspectos históricos, filosóficos, sociais, estéticos, poéticos, sensíveis e dos processos de criação.

Cabe destacar que estamos em um momento de construção e afirmação da identidade da dança na escola. Qual é a dança da escola? Que dança a escola dança? Existe uma dança para a escola? Há pressupostos para pensar a dança na escola? Como ela vai para a escola?

Ao nosso ver, a questão central não é a dança que vai para a escola, entretanto, como ela vai. É um pensamento contemporâneo de abordagem da dança na educação formal, independente da etapa da Educação Básica. Sobre essa dança da escola Corrêa (2021) traz que:

[...] nesse caminho, a dança, ao ser inserida em meio à escala de disciplinas de uma instituição escolar, é outro tipo de dança, difícil de classificar como o que acontece com as danças acadêmicas (espetaculares, em ambientes não formais de ensino) ou as danças midiáticas, por exemplo. “Essa outra dança não é algo classificável em um estilo ou outro, carrega traços dos discursos contemporâneos acerca da dança, mas é forjada no dia a dia da escola [...]” (SOUZA, 2015, p. 185). (CORRÊA, 2021, p. 88).

Um modo ser, fazer e conceber essa linguagem artística de maneira que instigue os processos criativos, a investigação do movimento, a experiência estética, um diálogo multilíngue e inter/trans/pluridisciplinar, os encontros consigo, com outras pessoas e com o entorno baseados na alteridade, uma mirada sensível, apoiada na estesia e o (re)conhecimento da dança como um patrimônio cultural da humanidade, um campo do saber com estratégias, objetivos, conteúdos e aspectos sócio-histórico-culturais específicos. Nesse sentido, todas as danças podem e devem estar na escola.

Ao final do semestre oferecemos uma devolutiva às instituições que nos recebem, prevista no Projeto do Estágio em Dança. Refere-se a um dia no qual tentamos agregar o máximo de crianças, funcionárias/os, educadoras/es e gestoras/es (que acompanharam ou não as atividades dançantes) para mostrar, por meio de fotos, vídeos e relatos o trabalho desenvolvido pelas/os estagiárias/os. Trata-se de uma oportunidade de romper estereótipos em Dança, tão arraigados em âmbito educativo, especialmente na Educação Infantil, em que a Dança é vista apenas como coreografias para comemorações festivas, gastar energia, disciplinar o corpo, entre outros. Também entregamos, na instituição concedente do estágio, os portfólios corrigidos e finalizados, no ensejo de disponibilizar material de aprimoramento ao campo.

A devolutiva contou com a presença de todas as crianças do CMEI, assim como todos os colaboradores da unidade e uma convidada da secretaria

municipal da educação. A devolutiva foi feita no espaço do refeitório que organizamos, com grande auxílio da professora Fernanda, de modo que todas as crianças pudessem se sentar e assistir aos dois momentos. As crianças pareceram gostar muito da parte da encenação, elas prestaram bastante atenção na história e muitas dançavam sentadas em seus lugares. As crianças dos agrupamentos em que estagiamos cantaram e bateram palmas quando reconheceram na encenação algumas atividades que trabalhamos. A encenação ficou muito bonita e acreditamos que conseguiu comunicar de forma lúdica com as crianças. (Estudante 1, Diário de Campo, 14/06/2017)

Aqui se definiu a última etapa da pesquisa-ação, a avaliação coletiva (THIOLLENT, 2011), que aconteceu não só no momento de preparação da devolutiva, na qual as/os estudantes, avaliaram o processo juntamente comigo, mas durante a apresentação, em que nos sensibilizamos às falas, movimentos e expressões das crianças e após, ao conversar com a equipe gestora e docentes.

Escolhemos fazer a nossa devolutiva em dois momentos: O primeiro consistiu em uma história encenada traçando toda a caminhada das nossas intervenções nos agrupamentos. O segundo, em uma breve fala explicativa que contaria a trajetória do semestre mostrando o projeto que desenvolvemos através de slides e de um vídeo com fotos e filmagens que mostravam momentos das atividades que fizemos com as crianças. A devolutiva contou com a presença de todas as crianças do CMEI, assim como todos os colaboradores da unidade e uma convidada da Secretaria Municipal da Educação (Estudante 2, Diário de Campo, 14/06/2017).

Imagem 14. Encenação para devolutiva do Estágio



Fonte: Fernanda de Souza Almeida (2018)

Mobilizar todo o CMEI para demonstrar o trabalho que tínhamos realizado naquele ambiente foi enriquecedor tanto para os agentes escolares quanto para nós, estagiárias. Mostramos que não só de elaborar coreografia e imitação envolve os conhecimentos da Dança, expomos nossas vivências a fim de elucidar outros elementos que fazem parte do universo artístico sensível, favorecendo com que eles compreendessem a dança como uma área de conhecimento com conceitos específicos. Ficamos emocionadas pelo fato de a direção do CMEI ter preparado juntamente com os professores um

piquenique junino para a nossa despedida. Tomamos um café da manhã recheado de afetos da pequenada, dos professores e da direção. Estava tudo enfeitado com bandeirolas e balões, por causa da quadrilha junina realizada no fim de semana. A criançada toda sentada em lençóis estendidos sobre a grama nos aguardava para comer as delícias preparadas: canjica de milho, pipoca, sanduíche e suco. Ficamos muito tocados com a sensibilidade da comunidade que, desde o início das nossas intervenções e/ou observações, sempre nos recebeu muito bem, nos tratando com respeito e carinho e fazendo o possível para colaborar com nossos planejamentos e intervenções. Saímos alegres, agradecidos e confiantes na nossa profissão (Estudante 6, Diário de Campo, 20/06/2018).

Imagem 15. Festa de despedida do Estágio organizado pelo CMEI



Fonte: Fernanda de Souza Almeida (2018)

Imagem 16. Videoclipe e cantoria na devolutiva do Estágio



Fonte: Fernanda de Souza Almeida (2018)

Em ambas as devolutivas foi possível notar, por meio das Imagens 15 e 16, a imersão das crianças participando, a seus modos, desse momento. Algumas apontavam para a projeção,

outras sorriam, conversavam entre si sobre as lembranças do processo, algumas comemoravam ao se verem nas fotos e vídeos projetados e umas envaideciam-se por estarem em evidência para todo o CMEI. Com seus corpos sentados meio de lado, meio de costas, meio deitados nas mesas, escorregando nas cadeiras, gesticulando, estavam ali, inteiras, presentes, de corpos inteiros (PRADO, 2015) e nos mostrando, mais uma vez, os aprendizados ao longo do processo.

Somado a isso, vê-se, principalmente na Imagem 14, as estudantes como artistas/docentes, professoras/personagens. Ao escolherem criar uma contação de história e dançá-la para apresentar o percurso do estágio ou ao optarem por criarem um cordel e o recitarem com muita cantoria ao toque do pandeiro e da caixa, elas criaram uma atmosfera cênica, impulsionando a experiência estética e a arte nesses espaços educativos.

Esses paralelos entre as diversas linguagens em arte podem proporcionar outras percepções que tangem o mundo de forma poética, mitológica, simbólica, metafórica e contemplatória, no exercício da sensibilidade, mobilizada por todos os sentidos, na totalidade do olhar, da escuta, do movimento e do sentir (OSTETTO, 2011).

Sei que há um longo caminho a ser percorrido, principalmente, porque a Formação de professoras/es em Dança no Brasil é relativamente recente e inundado de desafios, conforme apontado no Passo 2 da presente pesquisa.

Nesse processo, me deparei com outra dificuldade, já alertada por Larrosa (2002): a do aprofundamento dos currículos, que se apresentam cada vez mais curtos, além da constante expectativa, tanto na Formação inicial como na continuada, do recebimento de tecnologias pedagógicas produzidas pelas/os cientistas para serem eficazmente aplicadas pelas/os professoras/es, ou seja, as famosas “receitas de bolo”.

Desse modo, a disciplina de Estágio se torna estratégica nesse contexto, uma vez que:

[...] é o espaço, por excelência, para a experimentação de propostas que transbordem os lugares comuns da abordagem de dança. Esta abre possibilidades as/aos estudantes-estagiárias(os) para que, diante do desafio da prática de ensino acompanhada e orientada, acionem estudos científicos, artísticos e pedagógicos, almejando uma educação mais criativa, transformadora e crítica (FIGUEIREDO; PAIVA, 2019, p. 996).

O Estágio na Educação Infantil é um momento privilegiado para as/os estudantes compreenderem as dinâmicas dessa etapa da Educação Básica que possui características tão peculiares. Ele amplia a responsabilidade e o comprometimento com a qualidade de um trabalho oferecido à infância. A esse respeito, as/os estudantes relataram em seus diários de campo o quão interessante, diferente e encantador é um CMEI:

[...] a escola tem paredes pintadas pelos próprios educandos, o chão desenhado com brincadeiras, a horta que as próprias crianças plantam, colhem e comem. Os brinquedos que existem no parquinho são todos adequados para seus tamanhos, as cadeiras dentro das salas, as mesas e cadeiras do refeitório, os vasos sanitários do banheiro também (verdadeiras miniaturas) (Estudante 7, Diário de Campo, 04/04/2018).

Mais uma coisa diferente do estágio anterior, é que as crianças usufruem do espaço externo da sala, eles têm os horários das brincadeiras, de ir até a horta aprenderem mais, de desenhar no chão de fora das salas... (Estudante 5, Diário de Campo, 04/04/2018).

Uma coisa que me surpreendeu muito nesse CMEI é que ao contrário do que estamos acostumados, sempre que as crianças vão para o parquinho ou para a horta as professoras pedem que elas tirem os sapatos e vão descalços, achei muito legal esse incentivo do contato com o chão, com a natureza. (Estudante 5, Diário de Campo, 11/04/2018).

Paro para refletir aqui sobre meu próprio olhar, para o qual já havia me atentado mais cedo e agora agrego a essa reflexão que parte do olhar das crianças. Ultimamente, ele tem se voltado para o chão, para dentro, tem sido um olhar muito limitado ou desatento. [...] As crianças, por outro lado, estão sempre atentas a tudo! Elas têm um olhar muito 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), pois não estão com as vistas escurecidas pelo sistema que nos engessa, tolhe nossa expansividade, normatiza a expressividade e as maneiras de agir. Temos muito a (re)aprender com as crianças.

Nesse contexto, compreendi que se faz necessário favorecer com que as/os estudantes reconheçam as complexidades das infâncias, aceitando a profunda relação como tempo e espaço vividos, e assumam que a criança exerce funções das mais diversas: lideram, elaboram, cumprem as próprias regras e possuem muitos saberes. Talvez, a partir desse primeiro passo possamos rever os modelos hegemônicos de princesa, príncipes, de gênero e idade, constantemente reforçados nas instituições de Educação Infantil.

Com isso, a partir da investigação das experiências e descobertas nas idas a campo ao longo dos anos de 2017 e 2018, como docente/supervisora de Estágio em Dança na UFG, acompanhando *in loco* três processos estéticos que envolviam a Educação e a Arte na formação humana (FRITZEN; MOREIRA, 2008), em dois Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) na cidade de Goiânia/GO, identifiquei que: 1) a tentativa de se avizinhar das distintas lógicas e expressividades das crianças pequenas; 2) acessar suas brincadeiras e construções lúdicas; e 3) observar e escutar seus gestos e movimentos. 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.

Entretanto, notei que por mais que discutamos acerca das crianças como seres singulares, sociais e autônomos, ainda há uma cultura que as enxerga como depositários de nossas expectativas. Esperamos que elas respondam como prevemos, uma vez que ainda há uma arrogância velada de saber o que é melhor para elas e decidirmos os caminhos para que tal projeto se realize (LAROSSA, 2003). Esses aspectos foram revelados nas várias passagens dos portfólios elaborados pelas/os discentes, especialmente, no que tange à seleção de palavras. Ainda é recorrente o emprego de “escola”, “aluno”, “rotina”, “aula”, “nós autorizamos” e os muitos genéricos no masculino e singular.

Isso demonstra a necessidade de um ofício docente universitário mais consistente na tentativa de tombar as certezas adultocentradas (nossas e das/os estudantes) e reconhecer o que as crianças têm a nos ensinar sobre elas, sobre sua educação e suas danças, aceitando o desconhecido, o devir, o imprevisto que é estar com elas nos contextos educativos.

Saio desse Estágio extremamente tocada por tudo que aqui vivi e grata a esses pequenos, grandes sábios, que tanto me ensinaram sobre ser professora, ser aluna, ser gente. Pude aprender sobre o contexto da educação infantil, suas sutilezas e bonitezas, me re-conectar com o ser criança para entender como alcançar a pequenada. De certa forma, considero que atuar nesse ambiente da Educação Infantil despertou em mim o que o curso Dança sempre almejou: o desejo de ser educadora. Nunca refleti tanto sobre a minha prática de vida, de ensino e aprendizagem como nesses últimos meses (Estudante 5, Diário de Campo, 13/06/2018).

Acredito que eu superei meus limites de diversas maneiras dentro desse processo, pois no início não achava que conseguiria tanto, desacreditava do meu potencial enquanto professora. Agora, após essa experiência, eu só tenho que agradecer as crianças por tudo que me ensinaram (Estudante 5, Diário de Campo, 13/06/2018).

Desta forma, torna-se importante (re)pensar uma Formação inicial que conceba essa gente como produtoras de culturas desde o nascimento (PRADO, 1999; PRADO; SOUZA, 2017) e, portanto, de seu próprio fazer artístico, autoras de suas danças, experimentando a criação e ampliando suas (e nossas) perspectivas sobre si, a/o outra/o e o entorno (ALMEIDA, 2016).

Ampliando essa percepção, o relato de uma das estudantes traz perguntas interessantes que podem ser abordadas nas disciplinas de estágio – e nas que atravessam as práticas como componentes curriculares-, sem objetivar serem respondidas, mas como caminhos de reflexões sobre o fazer docente:

Falando mais especificamente do que os encontros geraram em forma de questionamentos, algumas coisas podem ser apontadas e maquinadas. Como manter a atenção das crianças? Que combinados precisam ainda ser feitos? Como de fato me posicionar como professora em sala? Ter controle e respeito. Como analisar e me sentir na garantia de que os objetivos, ou ao menos parte deles, foram atingidos? E se não foram? O que aconteceu? Isso pode gerar novas dinâmicas? O primeiro encontro já foi bastante esclarecedor a respeito de alguns comportamentos que, a partir de então, serão analisados com mais ênfase no intuito de compreendê-los e na tentativa de encontrar maneiras para nos utilizarmos deles, principalmente os que consideramos obstáculos para a realização das atividades, de maneira a nos favorecer e não atrapalhar ou se necessário, pensar em como contornar tais comportamentos para que os mesmos não afetem o desenrolar das atividades. Podemos exemplificar com correria, saídas para água e banheiro, respeito uns com os outros, atenção e participação, fala em excesso, vergonha, entre outros. (Estudante 6, Diário de Campo, 02/05/18).

Ademais, será que a formação de docentes do Ensino Superior, como no meu caso, também não necessita se reinventar? Uma vez que, muitas vezes, somos nós quem iniciamos as discussões e experiências das/os discentes nesse âmbito da Educação formal. Como bem pontuou Daniel Brailovsky (2019), será que não estamos dando respostas às perguntas que as/os estudantes não fazem?

Exigimos que nossos estudantes sejam criativos e forjem novas possibilidades para o trato pedagógico em dança. No entanto, enquanto professores, repetidas vezes nossas aulas assumem um caráter de “educação bancária”. Nesse processo, conhecimentos de extrema relevância para a formação de nossos alunos acabam se diluindo, em virtude de uma prática docente desconectada da ação criativa (CONSORTE, 2017, p. 98).

Nesse contexto, valorizar a alteridade das crianças, suas múltiplas linguagens, as culturas infantis, suas dimensões corporais, gestuais e de movimento, seus sentidos e significados, suas brincadeiras e ludicidade no convívio da diversidade oportuniza às/aos estudantes em Estágio questionarem suas concepções de infâncias, instigando-as/os a conhecerem meninas e meninos por elas/es mesmas/os. Sobretudo, pode incentivá-las/os a participarem das decisões e propostas das crianças, e permitirem-se a uma vivência plena no encontro (BUBER, 1974) com a garotada.

Assim, partirei de alguns pressupostos provenientes dos estudos sociais da infância, das Artes e da Formação docente em busca de uma atitude horizontal, democrática e participativa entre docentes, estagiárias/os, crianças e os processos estéticos e criativos. Indicações para o passo 4 desta colcha de retalhos.

PASSO 4

**Tramas lúdicas com os estudos sociais da infância:
entrelaçamentos corporais entre adultas/os e crianças**

ADULTO:

Persona que en toda cosa que hable, primero ella.

(Andrés Felipe Bedoya, 8 años)

Aunque parezca desmesurado, para los adultos que somos, sin la voz del niño no hay hallazgo posible, ni poesía, ni paraíso, ningún dolor, ningún conocimiento, ningún comunión.

Javier Naranjo (2009)

Adulta/o x criança?
Adulta/o e criança?
Adulta/o com criança?
Adultizando a criança ou
Infantilizando a/o adulta/o?
Adulta/o é elogio e infantil é crítica?
Apesar de lúdico, foi reflexivo!?

Uma diferença indisfarçável entre adultas/os e crianças, seja na estatura, dimensões e peso do corpo, características físicas, feições, tempo, seja na experiência e conhecimento da/de vida. As crianças são *menores*, as/os adultas/os *maiores* de idade. São absolutamente heterogêneos e singulares. Atributos que, segundo Ferreira (2010), correspondem às expectativas, competências, papéis, funções, responsabilidades diferentes na sociedade e expressões culturais específicas.

Todavia, apesar de distintos saberes, vivem em um mesmo mundo e possuem uma relação de interdependência e reciprocidade. Desta maneira, o intuito desse Passo de confecção não é dicotomizar ou contrapor adultas/os e crianças, porém possibilitar uma reflexão a respeito da alteridade desses seres de pouca idade numa sociedade essencialmente adulta⁴³. Apontamentos que podem favorecer a Formação inicial de professoras/es para que possam assumir a posição de sujeita/o das crianças, uma vez que “(...) não basta reconhecer a diferença entre eles, mas a alteridade, o trânsito entre as diferenças” (PRADO, 1999, p. 114).

As ideias de infâncias e crianças são plurais, derivadas de uma construção social, produzida e engendrada no interior de uma série de normas, de leis, de medidas e de pressupostos (ABRAMOWICZ; RODRIGUES, 2014), dadas, especialmente, pela maneira como são consideradas pelas/os adultas/os em cada cultura e período histórico. Com isso, há diversas formas de ser criança em função dos diferentes contextos (BUSS-SIMÃO, 2014), variando inclusive de uma família para a outra. Tais concepções produzem o ser criança e, com isso, elas acabam se conformando com um jeito de agir através do qual precisam se adequar à sociedade adulta, a fim de aprenderem os significados da vida em grupo (SAYÃO, 2002b).

A esse respeito, Sarmento e Pinto (1997) destacam a complexidade que comporta a condição da infância, pois são múltiplas as possibilidades de existência concreta dessa categoria social. Um quadro relacional dinâmico que se amplia quando reconhecemos que, além do

⁴³ O Passo 4 foi estruturado a partir das discussões e propostas de estudo das disciplinas cursadas no ano de 2019, na FEUSP: “Infância e Cidade: Tópicos em Educação e Ciências Sociais” e “Sociologia da Infância e Educação Infantil”, ministradas, respectivamente, pelas Prof.^{as} Dr.^{as} Marcia Gobbi e Maria Letícia Nascimento. Além de ter inspirado a produção do artigo: ALMEIDA, Fernanda de S. Subversões e subversivxs: a infância, a criação de espaços de exceção e os projetos em dança. *Anais X ABRACE*, v. 20, n. 1, p. 1-17, 2019. Disponível em <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/4379/4557>. Acesso: 16 ju. n 2020.

aspecto etário, social e cultural, os marcadores de gênero, etnia, religião, entre outros, também influenciam e dão sentido ao que fazem. Tais fatores *colorem* os estilos de vida e os caminhos de crescimento das meninas e meninos pequenas/os, além das experiências particulares de vida.

Para frisar esses diferentes “coloridos”, trago um trecho do diário de campo de uma das estagiárias que supervisionei ao longo da pesquisa de campo mencionada no Passo anterior.

Durante a proposta acabei fazendo dupla e desenhando uma menina que ficou sozinha. O interessante é que quando fui desenhar o cabelo dela, que era bem cacheado, ela olhou para mim brava e disse: “- Meu cabelo não é assim, meu cabelo é liso! Ele está desse jeito porque está sujo!” Fiquei assustada com aquela situação, pois era uma criança com lindos cabelos cacheados, porém, ela se reconhece com o cabelo liso. Fiquei me perguntando o porquê dela não gostar de seus cabelos e me lembrei de mim mesma. Poxa, eu tenho o cabelo cacheado, mas também não gosto de usar ele cacheado e só fico com ele preso ou com ele liso. Eu não gostava do meu cabelo antes porque eu achava, e as pessoas falavam, que parecia uma “vassoura” ou um “sol” e isso nos deixa desconcertada e com vergonha do próprio cabelo, e de tanto alguém falar que ele era feio ou parecia um “Bombril”, eu decidi alisar (PORTFÓLIO, 03/05/2017).

É assim que a menina de 4 anos de idade está compreendendo sua identidade negra: rejeitando suas características a partir de padrões preconceituosos que permeiam a sociedade em que ela vive. Piadinhas, apelidos e o tal lápis “cor de pele” são só exemplos entre tantos outros que as crianças reproduzem mesmo sem ter conhecimento das suas consequências.

Tal aspecto é tão marcante que virou mote do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), orientado por mim, de Jéssica Tavares de Faria, intitulado “Brincadeira de rua: uma abordagem lúdica do *breaking* na escola”. A partir da identificação das situações elencadas no parágrafo anterior, a estudante reconheceu a necessidade de abordar a questão das relações étnico-raciais nas vivências de *breaking*, por meio das cores. Essa estratégia foi uma forma interessante de versar sobre a temática, além da forte relação com o próprio contexto do *breaking*.

Com isso, associando o movimento às cores, o curso de dança que ela elaborou e ofereceu às crianças do 1º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Estadual da cidade de Senador Canedo/GO, tendo o lúdico como um dos princípios metodológicos centrais, recebeu o nome de “Colorindo o movimento” (FARIA; ALMEIDA, 2020). Todavia, a questão racial é um entre tantos outros fatores aos quais as crianças pequenas são permeadas socialmente. Inseridos no campo dos estudos sociais da infância, há algumas investigações brasileiras que aprofundam em temáticas tais como a diferença de idade e relações de gênero, como Prado (2017; 2011), Finco (2003), Vianna (2009) e Rosemberg (2012)⁴⁴.

⁴⁴ Estas categorias não são o centro de desta investigação de doutoramento, mas serão consideradas nas análises.

Apesar dessa variabilidade, a infância é, de maneira geral, sustentada pela sociedade moderna como um período de incompletude, imperfeição, imaturidades e incompetência nas formas de pensar e agir. Como seu discurso é articulado de outra maneira em função do padrão cultural, é considerado ilegítimo (SARMENTO, 2005), sendo constantemente rejeitado. Ademais, suas considerações, perguntas, ideias e atitudes são usualmente ironizadas, ignoradas e menosprezadas na frente delas, como se elas não compreendessem o meio ao seu redor.

Frequentemente, as vemos sendo arrastadas pelas mãos e acompanhada de uma voz de comando: “– Anda logo!” Isso, com aquelas pernas pequenas, olhos vivo de curiosidade sobre o mundo e com a cabeça virada para trás ou para os lados. Por falar nisso, “- Olha para frente, senão vai cair ou bater a cabeça”. “– Não falei? Você não escuta!”.

Muitas pessoas adultas invisibilizam as crianças e não se permitem escutar suas vozes e, mesmo as/os criancistas que se esforçam para tal, como no meu caso, ainda não sabemos muito bem como o fazer. Um processo de constante de reflexão, desconstrução, reconstrução, construção, desaprendizagem, reaprendizagem e aprendizagem sobre como estar e atuar de modo horizontal com a meninada a partir de suas necessidades formativas, expressivas, interativas, de elaboração das experiências, entre outras; sem, entretanto, abrir mão da intencionalidade docente, da organização e da harmonia do coletivo.

No campo de Estágio III, em um dos CMEIs, presenciamos uma professora “dando graças a Deus, por se livrar das crianças” no momento das vivências dançantes. Fala essa dita na frente das/os meninas e meninos de seu agrupamento. Comentamos como seria para essa gente miúda escutar tal comentário. As/os adultas/os pensam que as crianças não entendem, não percebem, não sentem, não se importam ou não prestam atenção! Só pensam, pois não se traduz em realidade.

A esse respeito, Sarmiento e Pinto (1997) descrevem que essa relação entre adultas/os e crianças é paradoxal na medida em que as/os adultas/os gostam das crianças, entretanto, cada vez mais, vivem cotidianos separados. Valorizam a espontaneidade infantil, mas padronizam suas práticas e falas a todo o momento. Frisam a importância das instituições educativas, contudo, não reconhecem a produção de conhecimento desses seres de pouca idade. E, sobre seus comportamentos:

[...] as crianças são importantes e sem importância; espera-se delas que se comportem como crianças mas são criticadas nas suas infantilidades; é suposto que brinquem absorvidamente quando se lhes diz para brincar, mas não se compreende porque não pensam em parar de brincar quando se lhes diz para parar; espera-se que sejam dependentes quando os adultos preferem a dependência, mas deseja-se que tenham um comportamento autônomo;

deseja-se que pensem por si próprias, mas são criticadas pelas suas 'soluções' originais para os problemas” (SARMENTO; PINTO,1997, p.3).

Com isso, a sociedade se faz valer de tais características para conceber a garotada como dependentes, em transição e sem discernimento para opinar, legitimando o poder adulto sobre elas. Uma visão *adultocentrada* que os “autoriza” a decidirem pelas crianças, bem como elaborar projetos com estratégias mais “adequadas”, formas de avaliação e critérios que determinam o que é melhor, assim como afirma Larossa (2003).

Isso remete, com precisão, a definição da palavra “adulto” atribuída por uma criança colombiana de oito anos de idade na epígrafe deste Passo 4, “pessoa que toda coisa que fala, primeiro ela” (NARANJO, 2009, p. 7). Revelo que tal indicação, em certa medida, provocou ainda mais e potencializou minhas reflexões e incômodos acerca do adultocentrismo. De fato, o menino fala com razão e propriedade.

As/os adultas/os sempre querem mostrar o melhor jeito de agir, seus conselhos estão na ponta da língua, preveem com segurança os resultados das investidas dos mais novos, passam na frente e se sentem autorizadas/os a interromper qualquer atividade infantil, pois o que elas/es têm para fazer e falar é sempre mais importante e válido.

Para exemplificar, presenciamos, em várias intervenções do Estágio III, situações em que a professora, em um dia frio, pediu para que as crianças se sentassem no chão ao passo que acomodou-se na cadeira. Ou em uma espera para beber água depois de uma atividade intensa, quando a professora “furou” a fila, porque é a adulta e tem benefícios. Quantas vezes os pais ou responsáveis alegam: “- *Vai sim. Eu mandei e pronto. Criança não tem querer*”. Pensam que estão ensinando respeito, quando estão ensinando poder, controle e privilégios.

As/os adultas/os não confiam nas qualidades e capacidades das crianças e terminam por intervir em todos seus gostos, vontades e decisões na tentativa de controlá-las a partir de concepções desenvolvimentistas. Tais investimentos buscam manter os valores da sociedade vigente, evitando que as crianças tenham um comportamento “desviado”. Em um mundo com tantos perigos, opta-se por retirá-las da participação social.

Isso não significa negligenciar a proteção à infância (QVORTRUP, 2015) e possibilitar que essa meninada faça o que quiser, quando bem entender e de maneira indiscriminada. Todavia, sugere um equilíbrio entre orientação para o bem-estar e autonomia, democracia e participação. É ter a sensibilidade, dentre tantas ideias, curiosidades, desejos que as crianças trazem de fazer as escolhas mais potentes possíveis de serem ampliadas, aprofundadas, complexificadas. Uma atitude de oposição a versão autoritária, excludente e paternalista a qual as meninas e meninos são sujeitados.

As crianças são parte da sociedade e do mundo e, segundo Guattari (1987), o inconsciente dessa gente de pouca idade é inseparável das/os adultas/os. Elas estão inteiramente contaminadas por tudo, especialmente, pelos valores da sociedade dominante, uma vez que estão envolvidas pela complexidade da trama social de seu tempo. Nesse sentido, cada cidade determina uma forma de existência por meio do estabelecimento de contratos sociais implícitos e explícitos (LEFEBVRE, 2011).

Assim, maneiras de comunicação, a pronúncia das palavras, jeitos de se vestir, andar, gesticular, a culinária regional, preferências musicais, religião predominante, crenças, valores, modos de constituição das famílias, o papel da mulher na sociedade, onde e como os cidadãos se encontram e sua relação com o trabalho, entre outros, provocam uma identidade àquele espaço e causam uma referência de infância, estabelecendo o ser criança. Desse modo, as crianças de Goiânia são diferentes das crianças de São Paulo ou de qualquer outra cidade do Brasil, quiçá do mundo.

Os projetos de dança que tenho exposto ao longo do presente texto foram desenvolvidos, em sua grande parte, na cidade Goiânia, região Centro-Oeste do Brasil. Um município que é constituído por área verde privilegiada e com temperaturas e percepção de calor mais elevadas, o verão gira em torno de 20° e 29° C; pela concentração de chuvas; e com um inverno entre 35° e 40° C, caracterizado por uma baixa umidade do ar. Ou seja, o inverno é quente e seco e o verão fresco e úmido, bem diferente da maioria das cidades brasileiras.

Tais peculiaridades favorecem para que as crianças sejam vistas, predominantemente, em parques/bosques. Também frequentam as instituições de Educação Infantil de chinelo e em muitas delas permanecem grande parte do tempo descalças.

Imagem 17. O envolvimento das crianças com elementos da natureza no CMEI



Fonte: Fernanda de Souza Almeida (2018)

Na Imagem 17 é possível observar a meninada não só descalças, mas à vontade com os insetos, flores, matos, cores, cheiros, árvores e pássaros. Recebem até a visita constante de macaquinhos-prego. Essas crianças comem pequi com arroz, pamonha, galinhada e “peta” (um biscoito regional). Sabem a diferença entre caldo e suco de laranja, e têm medo de não “dar conta” quando algo “dá ruim”. Os pequenos goianienses possuem uma forma singular de existência!

Exatamente por reconhecer e valorizar meninas e meninos contextualizados, observamos seus interesses, curiosidades e transformamos os temas acima citados em pontos de partida para nossas propostas em dança. Desta forma, transitamos entre as ações corporais da borboleta que flutuava em peso leve, da lagarta que rastejava e ondulava, das formigas que picavam/pontuavam, dos níveis espaciais da nuvem e das pedras, transformando-os em Dança (ALMEIDA, 2020). Um respeito a quem são, onde e como vivem.

Nosso mergulho em cada cotidiano educativo infantil e, até mesmo, nossas observações não participativas em parques e áreas de circulação de crianças motivaram a proposição de vivências em dança que fizessem sentido àqueles contextos, valorizando as crianças de cada instituição que ora se aproximava das danças urbanas, ora da contação de histórias, ou das tecnologias da informação e comunicação, das danças populares brasileiras, do cinema, da cena infantil (ALMEIDA; MARTINS, 2020), entre outros.

Uma maneira singular de fazer e pensar a Dança contextualizada, que buscava destacar as especificidades e os saberes de cada bairro, instituição, grupo gestor, docentes, projetos pedagógicos, documentos orientadores e de crianças. Um modo de estabelecer relações que se colocava em perspectiva e aberto às interlocuções entre a Licenciatura, a prática artístico-educativa e os espaços que nos recebiam.

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

[...] quando falamos que não era legal maltratar os animais surgiram algumas histórias – *Professora eu tenho um cachorro, - Minha mãe não gosta de gato...* Se realmente estamos considerando a garotada como seres de direitos que possuem conhecimentos, voz ativa e produzem cultura é importante ouvir as suas narrativas de modo sensível e respeitoso, mesmo que isso possa “atrapalhar” o momento da atividade, pois é nessa hora que realmente o professor se revela um potencializador dos conhecimentos sem desprezar os saberes e as especificidades das crianças (Estudante 4, Diário de Campo, 28/08/2018).

Encerrei a massagem pedindo para que se levantassem devagarinho, espreguiçando como um gato e se sentassem. Esperei todos se acomodarem e perguntei o que acharam da atividade. Disseram que gostaram e, novamente,

assim como na outra turma, pediram que a próxima semana fosse sobre o cachorro. Uma menina me perguntou como seria a brincadeira seguinte; se era mesmo sobre o cachorro, eu disse que era segredo e que eles só descobririam na próxima semana. Agradei a participação de todos e saí (Estudante 4, Diário de Campo, 28/08/2018).

Era isso que tentávamos fazer, uma escuta sensível da pequenada. No momento em que nos reuníamos após as intervenções do dia, refletíamos sobre o ocorrido, as alterações necessárias impulsionadas pela ação direta com as crianças e refazíamos o planejamento da semana seguinte mediante tais percepções. Isso sempre em diálogo com os textos discutidos em sala de aula universitária.

Na ocasião acima comentada, não prevíamos abordar o tema do cachorro, contudo, notando a importância dele para as crianças, modificamos a proposta sem nos distanciarmos dos objetivos centrais do projeto. A esse respeito, construíamos os planos das vivências dançantes de maneira aberta e flexível, constantemente revisitando-os e os modificando durante a reflexão sobre a ação (SCHON, 1992).

Agíamos assim, também, porque assumíamos que as crianças *são, não fazem como se*. São criadoras, inventivas e se envolvem em ações propositivas, participando da construção do mundo. Caso contrário, “(...) se as crianças aprendem somente aquilo que é ensinado... as espécies deveriam ter acabado há longo tempo – talvez depois de uma só geração!” (WARTOFSKI, 1981, p. 202, *apud* QVORTRUP, 2011, p. 206).

A criança faz e interpreta *ao seu* modo. Elas têm um ponto de vista particular, nem melhor ou pior do que a perspectiva adulta, apenas diferente de simbolizar o real, compreender o entorno e de construir o pensamento. Elas possuem um modo de compreensão mais sensorial - especialmente tátil - e imaginário, inundado da brincadeira, que faz frente à racionalidade adulta, com as vistas escurecidas pelo cotidiano e pela repetição (LEFEBVRE, 2011).

[...] O adulto alivia seu coração do medo e goza duplamente sua felicidade quando narra a sua experiência. A criança recria essa experiência, começa sempre tudo de novo, desde o início. Talvez seja esta raiz mais profunda do duplo sentido da palavra alemã *spielen* (brincar e representar): repetir o mesmo seria seu elemento comum. A essência da representação, como da brincadeira, não é “fazer como se”, mas “fazer sempre de novo”, é a transformação em hábito de uma experiência devastadora. Pois é a brincadeira, e nada mais, que está na origem de todos os hábitos (BENJAMIM, 1984, p. 72).

Meninas e meninos pequenas/os deslocam-se da lógica cultural dessa gente grande especialmente sobre os princípios de identidade e sequencialidade. Essa alteração da lógica

formal não significa que as crianças tenham o pensamento ilógico. Elas navegam entre as ambivalências de dois universos (real e ficcional), explorando suas contradições e possibilidades (SARMENTO, 2005).

Esse princípio lógico imaginativo em que há uma transformação de si, das coisas e do entorno, sem perder de vista quem e o que realmente são, também é essencial à Arte e as linguagens poéticas, na qual a subversão da identidade e da sequencialidade são constitutivos dos processos de significação (SARMENTO, 2005). Característica essencial de ser abraçada para que possamos acessar de maneira mais efetiva as meninas e meninos de pouca idade ao propor alguma vivência:

A encenação sobre a Páscoa ocorreu com uma música. Após o término a professora regente falou sobre partilha, mostrando o pão feito pelas crianças e distribuindo os pedaços de pães já cortados. A professora tencionava trabalhar o conceito de partilha, porém se tivessem partido e dividido o pão ali mesmo teria sido mais interessante para as crianças, que poderiam perceber de forma concreta como ocorre a partilha. Apesar dos esforços das professoras, era perceptível que a maioria das crianças ainda não havia entendido a ideia do que é partilhar, dividir (Estudante 1, Diário de Campo, 12/04/2017).

Isto posto, a partir da pesquisa de campo apresentada no Passo 3 somada aos estudos realizados nos últimos quatro anos, em estreita conexão com as idas a campo, favorecidas pelo projeto de extensão “Dançarelado”, em conjunto com as investigações desenvolvidas pela equipe integrante do projeto, minhas proposições como professora supervisora do Estágio, descritas no Passo 1, elenquei algumas categorias como aspectos estruturantes para o reconhecimento da alteridade das crianças na Formação inicial do docente em Dança: a) culturas infantis, encontros e reelaborações; b) dimensões corporais, gestuais e de movimento, seus sentidos e significados; c) a comunicação de corpos inteiros, Arte e Dança e d) o imaginário infantil.

4.1 Fazer *com*: encontro, convívio, presença compartilhada e culturas infantis

Mesmo mergulhadas nessa tentativa de captura pela sociedade e controle por toda essa gente grande, as crianças conseguem manter suas peculiaridades. Tudo o que as cidades e os tempos atuais tentam impedir sobre os encontros e as relações (SIMMEL, 2005), elas deturpam. A capacidade de interagir, modificar e ser modificadas pelo entorno são características de destaque dessas pessoas. Assim, menino/a, conceituado por três crianças colombianas no livro “Casa de las estrellas. El universo contado por los niños” de Javier Naranjo (2009), é:

Para mi el niño es algo que no es perro. Es un humano que todos tenemos que apreciar. Johanna Villa, 8 años

Es un humano, son malos a veces, son buenos a veces, lloran, gritan, juegan, pelean, se bañan; a veces no se bañan, se meten a la piscina y crecen. Natalia Calderón, 6 años

Humano en tamaño pequeño. Alejandro López, 9 años. (NARANJO, 2009, p. 53).

A maioria possui grande facilidade de estabelecer contatos recíprocos. Não precisa ser com pessoas conhecidas, basta haver uma aproximação para que tenha início as brincadeiras, as trocas, confabulações e reelaboração da cultura. Assim, nos locais escolhidos as crianças se unem e se fortalecem enquanto infância, se esforçando para manterem suas identidades de gente pequena.

Elas aproveitam de sua invisibilidade para escapar aos olhos adultos! Num cantinho atrás de uma moita, de uma árvore ou de uma plantação de hortênsias organizam espaços de exceção para elaborarem suas próprias culturas e estabelecerem seus próprios estatutos. Criam complexas possibilidades de relações sociais específicas, mesmo que não reconhecidos pelas/os adultas/os.

Transgridem algumas regras determinadas pelas/os adultas/os, reconstroem, a sua maneira, situações rotineiras, constroem outros/novos acordos “roubados” das/os adultas/os, aproveitando os recursos que o espaço oferece (TONNUCCI, 2010). Ou seja, criam a própria cultura, as culturas infantis; seus negócios! Aqui, também explicado por outras crianças colombiana:

Negocio

Juntar las bolas con otros. Alejandro Tobón, 7 años (NARANJO, 2009, p.53).

Todavía, as culturas infantis não nascem espontaneamente. São constituídas no mútuo reflexo das produções culturais geradas pelas/os adultas/os (espaços e tempos educativos, mídia, indústria, rua, família) para as crianças e por elas. Um processo tanto reprodutivo, interpretativo, reelaborativo, de apropriação, (res)significação, transformação, extrapolação, resistência e criação (PERROTTI, 1984). Uma reprodução interpretativa (CORSARO, 2011).

As crianças não se limitam a imitar apenas o que fazem os adultos, elas interpretam a seu modo a realidade [...]. Por meio do processo de reprodução interpretativa, a criança participa e amplia a cultura adulta, pois ela se apropria de maneira criativa do que observa no convívio com os adultos, faz suas negociações com eles e recria à sua maneira com outras crianças, a partir de diversas culturas de pares (DORNELLES; MICELI, 2016, p. 3).

Uma cultura que não é muito visível às/aos adultas/os não-criancistas, pois, transcende

a perspectiva ideológica dessa gente grande.

Isso pressupõe que entre si, brincando e nas diversas formas de relações com seus pares, as crianças criam para si um pequeno mundo cultural próprio. Mundo esse produzido num fecundo diálogo pelo qual elas não apenas garimpam, no amplo mundo sociocultural dos adultos, aspectos a serem reproduzidos, mas oferecem-nos inovadoras formas ativas, genuínas e interpretativas com as quais percebem e recriam as relações sociais e a cultura. Ou seja, as crianças se sentem convidadas por vários objetos e demais aspectos do mundo cultural, sem depender de qualquer autorização ou solicitar para se relacionar com eles. Desse modo, muitas vezes aquilo que os adultos preparam – julgando ser mais adequados a elas – é o que menos lhes desperta interesse (SANTOS, 2015, p. 233).

Nesse sentido, conhecer a realidade, o cotidiano, as características e necessidades das instituições educativas e a cultura local, o modo como as crianças se relacionam, o que dizem e como dizem, o que seus corpos expressam, criam, inventam, dançam e brincam, assim como as formas com as quais trocam experiências e se apropriam dos elementos da cultura (PRADO, 2011) e suas implicações para a formação docente, permitem a elaboração de projetos em Dança que façam sentido e contribuam com a ampliação das experiências de si, das/os outras/os, da Arte, da sensorialidade e da sensibilidade. Desse modo, a Dança é uma potência que pode se valer ao favorecer os encontros e os espaços e tempos de reelaboração e criação de mundos.

Não podemos, desse modo, reduzir a infância aprisionando-a ao que as/os adultas/os pensam sobre seus desejos, curiosidades e ambições, ou até mesmo, de suas memórias de quando eram crianças. Se a consideramos como sujeita/o que pensa e produz, precisamos construir coletivamente propostas que não se limitam as gestualidades estereotipadas e didatizadas que mimetizam canções, reproduções repetitivas de passos e ensaios sem significados reais para elas, ou o que, simplesmente, concebemos como “adequado” e interessante, padronizando seus corpos e gestualidades.

Sob tais aspectos, a Dança precisa ser pensada a partir das/os sujeitas/os e das singularidades do seu contexto, respeitando e valorizando a expressividade e as particularidades de cada grupo infantil. Essa dança quando abordada na jornada educativa pode favorecer a compreensão das estruturas, sensações e percepções corporais e a ampliação das possibilidades do movimento e de conhecimentos diversos, reelaborando-os a sua maneira, por meio da descoberta própria de novos caminhos e processos criativos.

Assim como as crianças criam seus espaços de exceção para resistirem e se fortalecerem frente à dominação adulta, os projetos de Dança podem privilegiar maneiras outras de pensar a realidade, a educação e a infância, por meio de proposições artísticas que apostem nas

dimensões imaginativas, sensíveis, dançantes e formativas das crianças e das/os adultas em relação educativa, que favoreçam formas outras de performance na sociedade. Uma atuação também das/os professoras/es de dança que ampliam o olhar, a escuta e a disposição em conhecer as crianças por elas mesmas, confiando nas qualidades e capacidades infantis de decidir e participar; fugindo do lugar-comum de tentar enxergar o meio como se elas/es próprias/os fossem as crianças (SARMENTO, 2005). Fato que não o são!

Nesse sentido, Vilela (2013) aponta que o corpo em movimento, as ações expressivas e os gestos corporais antecedem a comunicação oral e são componentes das culturas das crianças, pois ela é corpo e experiência, descobre e apreende o entorno por meio dele. Sendo assim, entendemos que o movimento, um dos elementos da Dança, está presente desde o ventre materno e amplia-se ao longo da vida de acordo com as experiências vivenciadas.

Com isso, as vivências em dança com a criança tendem a potencializar ainda mais as vias expressivas desse corpo. É preciso se colocar a frente de outro aspecto fundante para o reconhecimento da alteridade das crianças na Formação inicial do docente em Dança: dimensões corporais, sensoriais, gestuais e de movimento, seus sentidos e significados.

4.2 Estética da inteireza: investigações corpo-sensório-experimentais-dançantes

Uma das excelências das crianças é mexer, tocar, correr, rolar, pular, brincar, subir, balançar, escorregar, fuxicar, experimentar sensações e experiências novas/outras e repetidas. Para Sayão (2002a), é perceptível as/aos adultas/os o destaque dado às expressões corporais por meio dos gestos e movimentos, demonstrando uma energia corporal grande que proporciona o contato consigo, com as/os outras/os (criança-criança maiores, menores e de mesma idade e criança-adulta/o) e com o espaço sociocultural. Um contexto que, segundo Sayão (2002a), vai determinando modos de ser, olhar, falar, gesticular e compreender as diversas manifestações comunicadas.

Portanto, é relevante assumir e impulsionar o direito das crianças de movimentarem-se, oportunizando experiências que diversifiquem e ampliem suas (e nossas) perspectivas de existir, estar, fazer, pensar, criar, inventar, saber e (re)elaborar. Particularmente na dança, o corpo é um dos elementos essenciais, fonte da sua expressividade, e quando alinhavada à pequena infância carrega a força de favorecer com:

[...] que as crianças tenham suas próprias experiências de movimento, que investiguem as possibilidades de ação no tempo/espaço e sobre os objetos e que expandam sua biblioteca gestual.

Desse modo, os movimentos ou as ações corporais – todo ato do corpo; acontecimento físico, intelectual e emocional que produz alteração na posição corporal ou de partes, que dura um tempo, dialoga com o espaço e emprega algum peso (Lima, 2009a) – são um dos conteúdos específicos da dança. Andar, girar, saltar, parar, torcer, rolar, expandir, encolher e outras combinações precisam ser altamente diversificadas na infância (ALMEIDA, 2018, p. 46).

Ademais, as vivências dançantes “(...) podem pautar-se nas noções de anatomia, por meio do estudo prático e teórico da estrutura esquelética, das articulações, de partes do corpo, de dimensões e tamanhos, das alavancas e das graduações do tônus” (ALMEIDA, 2018, p. 23), bem como na percepção da ação da gravidade e a distribuição da força entre os ossos e músculos, por meio da experimentação dos apoios, eixos, equilíbrios e desequilíbrios e alinhamentos posturais²². Isso, sem subestimar o entendimento da garotada sobre o corpo humano (ANDRADE, 2016), ou sobre qualquer outro tipo de conhecimento.

Foi isso que aconteceu em um dos projetos do estágio, em que foram oferecidos muitos jogos que possibilitaram a expansão, diversificação e combinação das e entre as ações corporais, dançar com as partes do corpo, desafiar a gravidade em situações de equilíbrio e desequilíbrio e investigar os apoios (ALMEIDA, 2016, 2018 e ANDRADE, 2016).

Perguntamos se sabiam o que eram os apoios do nosso corpo e elas disseram que não. Então, fizemos uma breve e simples explicação, dizendo que os apoios são partes do nosso corpo que nos sustentam em pé, sentado ou deitado e, dentro disso, fomos mostrando para elas as possibilidades. Nós (estagiárias-participantes) não tínhamos pensado que, neste momento, as crianças também iam experimentar em seus corpos as diversas formas de se apoiar, mas foi isso que aconteceu. Adoramos esse feedback que elas nos deram, de participar e nos dar tantas respostas (Estudante 4, Diário de Campo, 23/05/2018).

Tais jogos proporcionaram uma relação mais íntima das crianças com os elementos da dança, contribuindo para se apropriarem deles e criassem suas próprias danças como percebido no relato do diário de campo e na Imagem 18 abaixo apresentada. Somado a isso, é possível observar a estagiária dançando junto, compondo com a garotada, para fomentar a investigação do movimento das crianças, dela própria e se conectar a elas a partir de um corpo, jogador, cênico, brincante, que subverte as relações adultocêntricas a respeito do papel docente residir em ditar a tarefa e a meninada executar. Ao fazer junto, as decisões também se tornaram coletivas, pois a estagiária começou a “enxergar de dentro”, sentir com o próprio corpo o que estava acontecendo, as ideias que surgiam, o que a meninada reelaborava e trazia de novo. Um trabalho que fez sentido para todas/os as/os envolvidas/os no processo.

Imagem 18. Partes do corpo, apoios corporais e os jogos infantis



Fonte: Fernanda de Souza Almeida (2018)

Estávamos bastante satisfeitas com as regências e novamente comentamos entre nós (estagiárias-participantes) que as duas últimas intervenções foram de grande sucesso, pois as crianças estavam demonstrando compreensão sobre as articulações e os apoios, nos escutando e conseguindo trabalhar em duplas

ou trios, além de reconhecerem as partes do corpo nos desenhos. Diante dessas situações ficamos até sem palavras, pois nunca imaginávamos que nosso trabalho faria tanto sentido para esses pequenos (Estudante 5, Diário de Campo, 23/05/2018).

Imagem 19. Ossos, articulações, movimentos e as crianças bem pequenas



Fonte: Fernanda de Souza Almeida (2018)

Nesse caso, da Imagem 19, as estagiárias apresentaram o esqueleto e os principais ossos do corpo humano sem subestimar a capacidade de compreensão dessa gente de bem pouca idade, que estavam ali de pijama e cara de sono, mas bem atentas/os e envolvidas/os com a demonstração.

Para abordar esse tema, além do boneco, as estudantes mostraram um dos trechos do filme da “Viva: a vida é uma festa” em que aparece o personagem Héctor⁴⁵. Na ocasião, ouviram uma das crianças pequenas comentar, bem baixinho, para outra: “- Olha, não precisa ter medo, tá? Isso tá dentro da gente”, repetindo a fala da estagiária sobre esqueleto não ser morto, mas ter como uma das funções sustentar o corpo.

Essa foto também me chama atenção pela proximidade dos corpos adultos e infantis,

⁴⁵ “Viva: a vida é uma festa” é um filme produzido pela Pixar no ano de 2017 e tematiza a celebração do Dia do Mortos, no México (comentada na nota de rodapé 40, da página 108 dessa pesquisa). A escolha das estudantes por tal filme pautou-se por ele ser recente e apresentar muitas cenas com esqueletos, em especial de um dos personagens centrais, o Hector Rivera, com vestimentas de deixam os ossos bem a mostra.

todos sentados, no chão, descalços (ou de chinelos) e conectados. Mais uma vez as estagiárias demonstraram uma atitude de presença, entrega, inteireza e disponibilidade ao que poderia surgir das crianças; tanto que escutaram o comentário acima descrito, que aconteceu quase como um sussurro, em tom de suspense sobre a possível relação entre esqueleto e morte. Uma disponibilidade configurada também para que houvesse tempo e espaço para que as crianças falassem ao mesmo tempo.

Nesse sentido, Sayão (2002a) frisa que as crianças se constituem plenamente corpo e se envolvem sensorialmente com as coisas, objetos e outras pessoas, uma vez que, na infância os sentidos estão mais aguçados, principalmente, porque as crianças apre(e)ndem por meios de todos eles, de maneira imbricada, mas em especial, potencializado pelo sentido do tato. Como declara Benjamin (1984), só tem sentido para as crianças quando atravessa/perpassa o corpo; quando o saber é registrado, in-corporado, fundido ao corpo, expressando quem o elaborou.

A esse respeito, as/os estudantes da licenciatura em Dança da UFG apontaram que:

Eles não conseguem esperar muito tempo quando há objetos na atividade; sempre querem pegar logo (o que é compreensível, visto que não tem tanto contato com os objetos e a compreensão de mundo nessa faixa etária acontece muito vinculada aos sentidos, principalmente o tato). Com isso, eles logo foram pegando os bambolês do chão e deitando-se sobre os colchonetes (Estudante 5, Diário de Campo, 16/04/2018).

Um obstáculo que nós mesmxxs geramos foi levar os balões d'água numa bacia sem nada para cobrir. Na primeira turma não tivemos tanto “problema”, pois as crianças não viram, porém, na segunda turma, os pequenos viram logo que colocamos a bacia no canto e, apesar de falarmos repetidas vezes que não era hora e não deveriam mexer, a todo momento uma das crianças se dispersava e ia em direção aos balões com “mãos curiosas” (Estudante 7, Diário de Campo, 16/05/2018).

A participação desses bem pequenos em nossas atividades, no início, não era tão frequente, foi mudando de forma contínua. As brincadeiras com as ações corporais também foi crescendo conforme iam se passando os dias. A criança possui grande autonomia com os objetos apresentados no decorrer do processo, nunca querem que ajudemos, e com os instrumentos musicais levados, não queriam que ajudássemos a segurar; mas sim tocar sozinhos andando pelo espaço e se movimentando (Estudante 6, Diário de Campo, 23/05/2018).

Tal característica pode impulsionar vivências em dança que incluam o exercício da sensorialidade por meio de: (a) massagens com bolinha cravo, algodão, hidratante, sementes, plástico bolha; (b) percepção de diferentes cheiros; (c) diferenciação de sons produzidos por instrumentos musicais, sinos, mangueiras de conduíte e escuta da própria voz cantando, gravada em áudio; (d) visualização de vídeos, figuras, cores, variedade na organização do espaço,

apreciação de artistas e colegas, filmagem de outras crianças dançando, entre outros. Todas possibilitando uma interação qualitativa com os elementos da Dança, aspectos abordados na experiência do Estágio, no decorrer da pesquisa de campo.

Contamos que quando o Hector (personagem criado para essa vivência) chegou a Goiânia, viveu muita coisa legal e gostaria que eles também vivessem. Então, a gente levou várias coisas para eles experimentarem: grãos de feijão e arroz, sal grosso, folhas secas, penas, algodão... Espalhamos tudo pela sala e pedimos que eles usassem cada uma dessas coisas pisando, passando no corpo; enfim, o que eles quisessem menos colocar na boca, no nariz, no ouvido, em buraco nenhum! (risos). Foi incrível participar desse momento com eles, as reações foram diversas, pisaram nos grãos, passaram na pele, fizeram cócegas com as penas... tiveram receio de usar as folhas secas, mas quando me viram pegando e pisando nas folhas, foram lá especular e brincar também. Fizeram “chover” grãos, jogando-os, andaram sobre o sal, alguns não gostaram da sensação, outros adoraram, até quando estavam sendo varridos os grãos eles ainda queriam pisar (Estudante 4, Diário de Campo, 09/05/2018).

Gostando ou não da sensação, esses seres de tão pouca idade disfrutaram bastante da proposta, interagiram com intensidade e interesse experimentando a combinação de materiais e de sensações que seriam provocadas; como é possível perceber na Imagem 20, abaixo, no qual duas crianças bem pequenas usam a pena tanto para colocar folhas secas, como para juntar os grãos de arroz. Uma autêntica pesquisa não só da sensorialidade, mas das materialidades.

Imagem 20. Experiências sensoriais



Fonte: Fernanda de Souza Almeida (2018)

Destaco mais uma vez o fazer junto da estagiária, o se abaixar para estar corporalmente mais próxima e conectada as crianças na tentativa de perceber o que delas surgem, suas

curiosidades e ideias, sabendo guardar suas expectativas adultas.

A respeito dos materiais e das materialidades, segundo o artista e atelierista Juan Carlos Melo (ATELIÊ CARAMBOLA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 2021), cada objeto nos convida a experimentá-lo de maneiras diferentes. Os processos e as conexões estabelecidas com suas formas, densidades, texturas, temperaturas, fluidez é chamado de materialidade. São os significados, os discursos, as construções, criações, invenções, investigações, produções e poéticas estabelecidos nessa relação. Caminhos complexos no qual as crianças criam, coletivamente e/ou cada qual a sua maneira, uma rede dialógica e se vincula aos materiais a partir de variadas possibilidades.

Particularmente, as materialidades que são/surgem da natureza, nos convocam com vigor a um mergulho nos sentidos, na sensorialidade, pois são vivas e guardam “segredos” (ATELIÊ CARAMBOLA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 2021). A terra, por exemplo, muda de tamanho, de textura, de cor ao combinar-se, ou não, com outro elemento da natureza. Isso impulsiona uma relação mais profunda, sensível, transmutadora e imaginativa. Uma experiência dançante realizada no estágio, contada pela Imagem 23, na qual as crianças, a terra e os elementos da Dança do Coco Alagoano⁴⁶ ataram-se.

O aguçamento da sensorialidade aponta para a expansão da estesia que, segundo Barbosa (2008, p. 58), é a capacidade de perceber o mundo por meio das sensações, escuta e olhar sensível: “(...) em seu poder de perturbar nossos sentidos, nos torna capazes de uma percepção mais íntima e intensa da realidade, nos fazendo prestar atenção aos detalhes que nos cercam, aproximando-nos daquilo que aparece nas entrelinhas do vivido”. A ênfase na dimensão sensorial, em diálogo com as experiências artísticas, pode cultivar uma relação mais sensível com o entorno, com as pessoas e com as coisas, despertando olhares plurais para além do utilitário (DUARTE JR., 2012).

Tal destaque, atribuído à vivência dos matizes de cores, formas, sabores, texturas, odores e suas maneiras inusitadas de sentir e notar o mundo, segundo Duarte Jr. (2004), são as formas sensíveis do saber que nos permite ampliar a percepção e a sensibilidade para um maior deleite frente às qualidades do mundo e à descoberta de formas outras de significá-lo, que não apenas a conceitual.

⁴⁶ Em Goiânia há uma forte presença de imigrantes provenientes das regiões norte e nordeste do país, especialmente dos Estados do Maranhão e do Tocantins. Esse aspecto torna-se tão evidente que, em uma das escolas-campo dos estágios I e II, o cardápio foi alterado, incluindo alimentos tradicionais dessas regiões, tais como a farinha de mandioca no almoço. Esse foi um dos motivos para a escolha da vivência do Coco Alagoano e do Cacuriá, além de duas das estagiárias serem dessa localidade e estarem pesquisando, em seus Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), o ensino de tais manifestações em ambiente educacional formal.

Sob essa inspiração, uma experiência sensível-estética em arte que se utiliza das percepções sensoriais com seus significados refletidos, conhecidos, atribuídos, relacionados e transformados em Dança pode ser incentivada com a meninada:

[...] A intenção dessa experiência era proporcionar aos pequenos o que a professora Fernanda sempre nos diz: mediar uma vivência sensório-estética; um momento de educação do sensível/sentidos (...).

Ao abrirmos o Baú Dançante nele havia velas, terra, um conduíte, pedaços de tule e incensos. Perguntamos, como costumamos fazer, se as crianças sabiam o que faríamos hoje. Um palpite tímido aqui, outro ali e revelamos que nosso encontro aconteceria em torno dos 4 elementos da natureza, fogo, ar, terra e água. Nos sentamos em círculo, no chão, e o Bruno começou a falar do fogo enquanto acendia as velas e o incenso (...).

A partir do estímulo do fogo, do calor, o Bruno trouxe um aquecimento, já que o dia estava bem friozinho. Começamos esfregando as mãos, trazendo os elementos da dança pelos quais já passamos. Os comandos eram esfregar as mãos no nível alto, médio e baixo, esfregar as mãos de modo rápido ou lento, leve ou pesado, misturas desses elementos. Em seguida, Bruno começou a lembrar as partes do corpo. As crianças esfregavam as mãos e esquentavam alguma parte do corpo (...).

Elemento ar foi o segundo. Pedimos então que se fizesse muito silêncio, pois agora iríamos ouvir o barulho do vento. Bruno começou a girar o conduíte e as crianças foram ficando maravilhadas. Durante o som, elas experimentaram o tule, na qualidade do peso leve, inspiradas no vento.

Lá fora, no jardim, formamos um círculo e eu trouxe uma bacia cheia de terra preta e outra cheia de brita que trouxemos como representantes do elemento terra. Cada criança que pisava naquela terra e naquela brita, falava das sensações que aquilo trazia. Perguntamos sobre a temperatura, o peso, a textura dos elementos trazidos, pedimos que pisassem amassando o barro, com peso, mas de forma lenta. Tal ação seria a ponte para o próximo encontro dançante, no qual experimentaríamos algumas movimentações de danças brasileiras, entre elas o Coco Alagoano (...).

Na sequência, fui buscar a bacia com água enquanto o Bruno lembrava os elementos pelos quais já havíamos passado. Foi colocado um pouco de amaciante na água para trazer o cheiro como uma das sensações, assim como fizemos com o incenso no elemento fogo (Estudante 6, Diário de Campo, 06/06/2018).

Corroboramos com Cardona (2017) que, em Arte/Dança é importante que tal cadeia complexa entre estimular os sentidos, experimentar sensações, vivenciar sentimentos de agrado e desagrado, e acessar algumas emoções provocadas por tais propostas sensoriais não se limitem a isso. É necessário que catalisem imaginários e se convertam em semente para o processo criativo, em um exercício poético de transversão e composição artística.

Nesse sentido, é relevante aproveitar as gestualidades que as materialidades convocam para transformá-las em investigação do movimento dançante. Nas Imagens 21 a 24, a seguir, mais que apenas sentir, perceber e interagir com os materiais para aguçar a sensibilidade sensorial, foi favorecido a sua relação com os elementos da dança, seja o peso leve, o firme, ou

as ações corporais que os levariam às vivências do Coco Alagoano ou do Cacuriá. O estagiário partiu das experimentações da sensorialidade, transmutando-as em vivências autorais das danças das crianças, como recomenda Cardona (2017).

Imagem 21. Dançar em peso leve ao som do conduite.



Imagem 22. Preparando o tato para a vivência.



Imagem 23. O Coco Alagoano e o pisar a terra.



Imagem 24. Maçariquinha e a lavagem da saia.



Fonte: Fernanda de Souza Almeida (2018)

Ainda sobre o sentido do tato, Sayão (2002a) salienta a ânsia das crianças ao tocar seus corpos, das/os colegas (traduzido no constante desejo de abraçar, pegar nas mãos, beijar e se encostar), as/os adultas e os objetos. As crianças, na Educação Infantil, ainda não estão tolhidas pelas formas sociais de ação em relação ao toque e são intenso afeto, “com-tato” (BUFALO, 1999). A esse respeito, no Estágio obrigatório, uma das discentes registrou em seu diário de campo que:

[...] era uma “pegação”, abraços, nos pendurando e segurando em nossas mãos. Como que em uma primeira visita já estavam assim? O que fazer nessa situação? Aperto as fofuras ou desapego e me esforço mais pelo lado profissional? (Estudante 6, Diário de Campo, 04/04/2018).

Isso porque, nas palavras de uma criança colombiana:

Abrazo

Estimular amor. Camila Vélez. 11 años (NARANJO, 2009, p.10).

De fato, “vira e mexe” esses seres de pouca idade estão “subindo” uns nos outros, se esgueirando entre as pernas da professora e escapando para os colos. Sobre isso, Buss-Simão (2014) evidencia a relação entre os sentidos, principalmente o tato com envolvimento afetivo nas aproximações e interações que garotada estabelece entre si e com as/os adultas/os, situados em um contexto sociocultural (SAYÃO, 2002a). Na visão de 4 crianças:

Cuerpo

Es darnos pensamiento. Blanca NidiaLoaiza, 11 años.

Mi cuerpo es alma. Juliana Bedoya, 7 años.

Yo. MateoCeballos, 10 años.

Sirve para sentirse. Jhony Alexander Arias, 8 años (NARANJO, 2009, p.15).

Dessa maneira, as experiências corporais têm centralidade nas relações das crianças, seja consigo mesma, com as/os outras/os, objetos e sociedade. Desse modo, a interação, especialmente, o encontro de crianças da mesma idade, de idades diferentes, com as/os professoras/es, com outras/os adultas/os que não os da sua família e com a cultura é um aspecto interessante de permear as proposições em dança (ALMEIDA, 2016). Nesse viés, as vivências do Estágio supervisionado obrigatório, de 2018, buscaram oportunizar uma diversidade de relações, promovendo a apreciação, a imitação e o dançar junto, conectando-se a/ao outra/o.

Com isso, abordar tais particularidades infantis na Formação inicial das/os docentes de Dança pode favorecer com que as/os futuras/os professoras/es privilegiem expansões, aprofundamentos e uma vasta (re)combinação de movimentos, expressividades e experiências

sensoriais, estéticas e perceptivas, lançando mão de vivências artísticas, criativas e imagéticas envolvendo os elementos do contato-improvisação, das abordagens somáticas, das diferentes danças, e suas ações corporais em relação aos tempos e espaços educativos.

A esse respeito, ao longo do processo formativo, as/os estudantes necessitam passar por tais experimentações, pois como apontado no Passo 2, as/os professoras/es só podem ensinar a partir de suas próprias experiências (PORPINO, 2014). Experiências que possibilitem uma atitude presente e corporalmente disponível e expressiva das/os educadoras/es que pesquisam, indagam, descobrem e inventam junto com as crianças (ALMEIDA; ANDRADE, 2016), ao mesmo tempo, em que compreendem, interpretam e reformulam criativamente o meio (CARDONA, 2017).

Compreendo, com isso, que não são as crianças que necessitam “desenvolver” a totalidade sensorial das linguagens e dos sabores do saber, mas tanto mais as/os próprias/os adultas/os. Nós é que, segundo Duarte Jr. (2012) aprendemos a desconfiar dos sentidos, interditamos a nossa ação de sonhar, de jogar e inventar mundos (OSTETTO, 2011), e paramos de dar voz aos saberes do corpo e suas formas de expressão.

Essa gente de pouca idade é tão inteira que, mesmo não dominando o código oral convencional, encontra/conhece/utiliza a riqueza de muitas formas de comunicação associadas aos sons, aos desenhos, às modelagens, ao brincar, entre outras múltiplas linguagens que inundam o cotidiano das crianças. Desse modo, torna-se essencial às/aos professoras/es conceberem a dimensão brincalhona como pré-requisito da profissão docente de meninas e meninos pequenos e (re)conectarem-se a ela, reconstruindo-a no presente (PRADO; ANSELMO, 2020).

4.3 Poética linguageira: comunicação, arte e enredamentos corpóreos

A perspectiva de Walter Benjamin (1985, 1992) caracteriza a linguagem como um canal expressivo na qual as ideias podem ser formuladas e comunicadas a nós mesmas/os e às/aos outras/os, carregando a potência de uma interação singular de cada ser, ao dela ir se apropriando. Tal singularidade, segundo o autor, se apresenta, pois, a linguagem é uma forma de expressar e manifestar a essência do mundo interno, as ideias, imaginações, impressões, sentimentos e do mundo externo, envolvendo as sensações, as percepções e a sensorialidade. Ou seja, ela se aloca entre uma realidade subjetiva e multiforme e os fenômenos empíricos, aproximando as coisas presentes das ausentes.

Ao realizar um paralelo com os apontamentos anteriores sobre estesia e educação dos sentidos, pode-se compreender que uma abordagem artístico-educativa em que o aguçamento sensorial seja um dos pilares do processo, a linguagem, nas suas mais variadas formas e possibilidades, tenderá a se expandir, complexificar e ganhar contornos mais íntimos, conscientes, nítidos e pormenorizados, tanto no diálogo consigo como com o entorno.

Ainda segundo o filósofo (BENJAMIN, 1985, 1992), a linguagem pode ser compreendida como a expressão do pensamento, como um meio de reflexão que revela a experiência sensível. Desta maneira, a linguagem engendra uma emaranhada rede de relações entre conhecimento e experiência (PIRES, 2014).

Todavia, para Pacífico (2012) o “conceito de linguagem em Walter Benjamin, transcende os idiomas constituídos nas culturas humanas, mas antes disso, demonstra como tudo na natureza é expressível, comunicando sua essência por linguagens diferentes. Gestos, cores, sons, formas e sensações constituem o corpus linguístico que transmitem uma essência plenificada” (PACÍFICO, 2012, p.20).

Envolta nessa multiplicidade de significados, na perspectiva benjaminiana todas as expressões humanas são concebidas como linguagem, pensada na sua dimensão simbólica, em um todo aberto. Nesse sentido, os movimentos, os modos de olhar, de sorrir, os silêncios, os choros, os balbucios, os desenhos, as pinturas, as sonoridades, as brincadeiras, dentre tantas outras infinitas manifestações das crianças (e nossas) podem ser consideradas como linguagens, as quais se embolam, se embarçam, ganham contornos modificáveis, direções movediças e interrompe o tempo cronológico, homogêneo e a literalidade.

Uma potência multilíngueira e imaginária que faz brotar o diferente, o inusitado, o não revelado e o silenciado (PIRES, 2014, p. 825). Tal peculiaridade aparece, principalmente porque na infância as palavras não estão tão sedimentadas em suas experiências, se colocando mais livres dos modelos estabelecidos socialmente. Com isso, as crianças transitam mais entre as linguagens, brincam com as possibilidades, descobrem, criam e poetizam, (re)elaborando seus conhecimentos (PIRES, 2016).

Nessa seara, Benjamin (1992) ainda propõe que as línguas mais antigas, originárias, nada tem de primitivas. Elas revelam apenas as transformações históricas e contextuais que a linguagem sofreu. Não existe, para o filósofo, uma escala evolutiva, mas uma complexificação da linguagem (PACÍFICO, 2012).

Esse pensamento pode ser correlacionado com os processos languageiros das/os crianças bem pequenas e pequenas. A maneira como usam a palavra falada é apropriada para o momento presente, em que exploram os sons e se transformam com o tempo, especialmente, porque o

movimento gestual do seu corpo inteiro apresenta-se como a possibilidade primária de criação, investigação, expressão e interação.

A palavra, tanto falada como escrita, é somente um caso particular de linguagem e como nessa meninada de pouca idade o ato comunicativo é mais multiforme, polissêmico e dialético, suas potências multilínguas estão carregadas de sensibilidades, subjetividades, densidades e profundidade que escapam às convenções sociais adultas.

As crianças que ainda não falam comunicam-se intensamente por meios de inúmeras formas de expressão (PRADO, 2015). Elas transgridem as funções verbais, conversando por meio de olhares, silêncios, pequenos movimentos de mãos. Começam suas frases com balbucios, palavras, continuam com o choro e terminam com toques. Beiram o indizível no muito bem-dito das entrelinhas, em um contexto social, histórico e cultural.

Dessa maneira, as/os docentes necessitam admitir as/os meninas e meninos de pouca idade como seres genuinamente competentes e capazes de sofisticadas formas de comunicação, mobilizadas pelos sentidos. É preciso atentar-se a sensibilidade dos gestos, movimentos, emoções, sorrisos, rabiscos, pausas, batidas de mão, de colheres e tantas outras possibilidades expressivas. Esses seres pequenos são sujeitos essencialmente línguas⁴⁷ com uma inigualável habilidade inventada e não convencional de fundir, imbricar, misturar e melar as diversas línguas em explosões de cores, formas, odores, sabores, texturas, sons, gestos, corridas, saltos, gritos e vibrações. Aspectos indissociáveis das dimensões corporais, sensoriais, gestuais e de movimento, tendo sido seus sentidos e significados tecidos no tópico anterior desta pesquisa.

A esse respeito, meninas e meninos pequenos/os carregam nas suas múltiplas línguas o saber de suas próprias vivências. Não é a garotada miúda que não fala, somos nós que não sabemos ouvi-la.

Uma coisa que tenho percebido com essa turma é que apesar de verbalizarem pouco, praticamente nada, eles entendem tudo. A prova é que todas as perguntas foram respondidas, principalmente com pequenos gestos de cabeças, mãos, dedos. Eles participaram bastante das atividades (Estudante 5, Diário de Campo, 09/05/2018).

Tenho certeza de que eles compreenderam a proposta, porque os vi se jogando na experiência do jeitinho deles (Estudante 4, Diário de Campo, 23/05/2018).

⁴⁷ Tomamos emprestados o termo “línguas/os” da dissertação de mestrado de Paula (2020), que fundamenta-se em Richter (2007), Maturana (2002) e Berle (2013). Trata-se de um lugar de linguagem, uma linguagem em movimento. Reelaboramos seu significado para destacar a criança como um ser essencialmente de múltiplas línguas inventadas, não convencionais, fundidas, imbricadas, misturadas e meladas; indissociadas de suas dimensões corporais, sensoriais, gestuais e de movimento.

Imagem 25. A dança das crianças bem pequenas



Fonte: Fernanda de Souza Almeida (2018)

Sobre essa potência multilinguagem das infâncias e a compreensão da Dança como uma linguagem da Arte, a Imagem 25, me desperta uma inquietação que revela o motivo pelo qual a escolhi para compor o texto desta tese: eu vi dança? Eu reconheci que as crianças estavam dançando? Tive dúvidas. Me capturei ainda ligada a certos padrões de improvisação que costumo observar nas crianças maiores. Minhas referências não foram as movimentações adultas, mas as da garotada entre 4 e 5 anos as/os quais estou mais habituada a trabalhar. Acredito que meu olhar já esteja despido das expectativas sobre o que seja dança nos padrões adultos. Entretanto, será que das/os estudantes está? Será que elas/es compreendem que há dança na Imagem 25 e nas vivências com as crianças bem pequenas?

Esses aspectos que não foram discutidos na ocasião do estágio, uma vez que me dei conta deles tempos depois, ao analisar e selecionar as imagens para esta pesquisa, em especial a partir das leituras, estudos e provocações da orientadora Prof.^a Dr.^a Patrícia Dias Prado, bem como das reflexões no e com o Grupo de Pesquisa e Primeira infância: linguagens e culturas infantis - CORPINFÂNCIAS (FEUSP/SP)⁴⁸, ao qual participo. Isso reafirma que a (minha) formação docente e investigativa, com e sobre as crianças de pouca idade, é permanente.

Silva e Prado (2020) trazem essa provocação ao refletirem sobre as danças que as crianças criam e que elas próprias não reconhecem como dança, por estarem contaminadas dos modelos midiáticos e da cultura adulta. Como, então, perceber e contribuir para que – em especial nesta pesquisa - as/os discentes, mas também nós, formadoras, docentes, supervisoras, percebam e assumam o que está presente e latente nos corpos infantis?

Ao partir do reconhecimento e da legitimação das culturas infantis e dos modos próprios

⁴⁸Disponível em <https://pesquisaepimeirainfanciainguagemeculturasinfantis.wordpress.com/> Acesso: 20 set. 2022.

de agir, elaborar e reelaborar o entorno de uma maneira autoral, das crianças, atravessadas pelas e a partir das culturas adultas, passamos a acolher com maior facilidade a diferença e não a incompletude da criança, e a admitir seus modos singulares de dançar, comunicar, ser, fazer, interagir, assim como comentou um estudante em dois momentos distintos:

A corporeidade deles foi incrível, transitaram muito entre níveis, o que era um dos objetivos da proposta. Quando alguém fazia algum movimento diferente, chamávamos a atenção para observarem o que o colega estava realizando. Nesse agrupamento, explicamos melhor o que eram os níveis, falando a respeito dos três: baixo, médio e alto, e seguimos como planejado, sendo que agora eles iriam pintar as partes que dobram. Esse momento foi bem rico, eles se “jogaram” na experiência, dançaram e brincaram muito (Estudante 6, Diário de Campo, 02/05/2018).

A dança foi linda, todos os conhecimentos estavam presentes, níveis, pesos, velocidades. E a improvisação também correu solta. Algumas crianças falaram que fizeram bem leve porque fazem balé, acho que o tule trouxe essa presença do balé na imagem delas (Estudante 6, Diário de Campo, 06/06/2018).

Além do mais, como aponta Silva e Prado (2020), a Arte na contemporaneidade carrega o potencial de contaminação, de enredamentos entre códigos, linguagens, cotidianos e devaneios. Maneiras outras, variadas, diversas de olhar o mundo, de compartilhar mistérios, dúvidas, inquietações, de convocar encontros na diferença, a partir da percepção de que meu espaço é o espaço da outra pessoa, em constantes transformações. Se a Arte pode ser muitas coisas (não disse qualquer coisa!), por que a Dança também não poderia?

Dessa maneira, são as concepções de Arte, de Dança, de Infância e de Educação do/a adulta/o, que a/o farão ver, ou não, se as crianças bem pequenas estão dançando, bem como nomear, para que essa gente miúda assumo, ou não, que está dançando. Assim, opto por acompanhar o pensamento de Silva e Prado (2020) ao afirmarem que:

Continuaremos a chamar de dança o que a artista professora e pesquisadora vem construindo junto às crianças, primeiro porque entendemos que o conceito contemporâneo de dança já abarca uma amplitude maior de experiências dentro desses âmbitos artístico-existenciais e segundo, porque vemos no diálogo com as crianças a necessidade de nomear o que fazem: então, passa a ser dança o que chamamos de dança (SILVA; PRADO, 2020, p. 98).

Sem dúvida é outro tipo de complexidade, se uma [a dança adulta] acontece no sentido da elaboração técnica e intelectual, a outra [das crianças] se dá na expressividade intensa, na imaginação sofisticada e nas relações surpreendentemente inusitadas com os espaços e materiais, que podem fazer inveja a muitos/as artistas. As características dessas danças estão ligadas ao

modo de ser das crianças, que não obedece a uma lógica formal ou à linearidade do tempo, que embaralha realidade e fantasia, pleno de interatividade e ludicidade. Nesse sentido, pauto minha ação como adulta em relação às danças das crianças, na medida em que as aceito ou não, valorizo-as ou não, corrijo-as ou não, aprecio-as ou não. É possível, então, enxergar essas danças se não tivermos a expectativa de uma dança produzida pela lógica adulta, aceitando as diversas corporalidades sem as querer “concertar” (SILVA; PRADO, 2020, p. 99).

Bem notou Walter Benjamin (1985; 1994), as tecituras e enigmas que envolvem as infâncias, particularmente, os caminhos, metafóricos, imaginários, oníricos, híbridos e sensoriais, são, muitas vezes, subestimados pela adultez, considerados tolices e inutilidades. Isso lhes cega as vistas para compreender as potências subjetivas das culturas infantis. Culturas estas estabelecidas entre as crianças, em interação com as culturas adultas e pautadas nas relações históricas, sociais, econômicas, de gênero, entre outras. Ou seja, crianças e suas culturas situadas e contextualizadas.

Além do mais, a cultura adulta ancora-se, majoritariamente, no discurso, na fala, na escrita e no encantamento da palavra, o que pode provocar a uma experiência aligeirada, rasa e controlada. Assim, no auge da sua tagarelice, essa gente grande tem sempre algo a dizer, a orientar, a recomendar e interferem o tempo todo oferecendo uma atenção que a garotada precisa ter na realização de algum movimento. Não se calam, não esperam as crianças tentarem, se arriscarem, descobrirem, encontrarem seus próprios caminhos, criarem. Se colocam sempre à frente para mostrar o que e como devem fazer, pois tem que honrar a postura maestra, ensinar, trabalhar com conteúdo. Como nos ensinou Renato Nogueira (2018, 2019), a natureza é muda, por isso tão sábia.

A descrição a seguir, exemplifica parte do pensamento apresentado acima, uma vez que o planejamento do encontro dançante foi pautado por uma racionalidade adulta de produtividade e de otimização do tempo para garantir a “apreensão” do máximo de conteúdos possíveis:

Durante a conversa ao final das aulas, tanto eu quanto minha dupla nos mostramos bastante insatisfeitos e levemente desesperados pela falta de tempo que nos parece ser disponibilizada, se colocada ao lado da quantidade de atividades que planejamos para cada encontro. Nos vimos na posição de rever todo o semestre para que possamos de fato cumprir com as propostas de forma mais completa dentro do tempo que temos. A Fernanda, maravilhosa como me parece ser, nos tranquilizou dizendo o quão normal é, um dia ou outro, e principalmente no início, não dar conta de tudo que se esperava, e que com o tempo e a percepção nossa das turmas, seríamos capazes de planejar cada vez melhor cada encontro, pensando nas especificidades de cada grupo, mesmo

que a ideia fosse trazer as mesmas atividades para as duas turmas (Estudante 6, Diário de Campo, 02/05/2018).

Nesse caso, pode-se notar que a queixa recaiu sobre o tempo ser pouco e não sobre o excesso de proposições, ou a falta de percepção de que o tempo na infância é outro, ou ainda, que não houve espaço-tempo-respiro-silêncio para o decantar, para o tentar, o descobrir e o criar. Ainda sob a ótica benjaminiana (SCHLESENER, 2009; PACÍFICO, 2012; PIRES, 2016), esse prisma, a partir do qual as pessoas adultas concebem as crianças, as infâncias e as culturas infantis, evoca um preconceito de que os seres de pouca idade são tão diferentes, que se faz necessário criar planos, metodologias e matrizes mirabolantes, se desejam ocupá-los de maneira produtiva. Razão pela qual, mais uma vez, essa tese de doutoramento, advoga em prol de um “abaixo ao adultocentrismo” nos cursos de formação docente, favorecendo o acolhimento da alteridade, da criação de empatia e do reconhecimento dos saberes e produções infantis para a proposição de processos artísticos-educativos que façam sentido e tenham significado para todas as pessoas -pequenas e grandes- participantes.

Retomando a reflexão sobre linguagem, é relevante destacar e associar, mais uma vez, a experiência linguística com a captação sensorial e sua expressão pelos diversos recursos corporais, uma vez que é tema de um dos subtítulos desse Passo 4 de confecção da colcha de retalhos entre dança, educação e crianças de pouca idade. Como dito, o corpo revela-se o primeiro instrumento linguageiro que pulsa e entrecruza seus canais sensoriais para/com/sobre o mundo, que dele sentem, ouvem, veem, saboreiam e tocam, para narrar uma história.

Tal característica nos impele a pensar sobre a potência de um processo formativo, não só em dança, sustentado pela ampliação, diversificação e complexificação das vivências multilinguagens, sensoriais e corporais. Cada linguagem traz diferentes simbologias. Se investirmos nisso com variedade, as crianças terão maiores possibilidades de intensificar suas capacidades de simbolismo, comunicação, criação, imaginação, interpretação e interação com o meio. Desse modo, favorecer o contato com paisagens tanto denotativas como conotativas amplia as perspectivas de descoberta e invenção da rica e complexa teia do conhecimento, criando oportunidades para a construção das múltiplas relações que envolve o aprender de crianças e de adultos/os (ALMEIDA, 2020).

Assim, quanto mais os projetos dançantes realizados com a garotada dialogarem com a poesia, a literatura, o teatro, a música, artes visuais, circo, artes performáticas e outras infinitas possibilidades de enredamentos e conexões, mais interessante para as crianças (e para nós) serão.

Neste contexto, surge a metáfora, a dimensão do sonho, da invenção, reinvenção e criação de mundos, personagens, sentidos e temporalidades convocadas pelo lúdico, pelo imaginário e pelo mergulho na plenitude do brincar, que escapam as possibilidades de expressão verbais, abrigada nos gestos, imagens, onomatopeias e sons (PACÍFICO, 2012).

Aqui descortina-se com mais evidência a complexidade de uma trama que se forma entre linguagem, sensorialidade, arte e o brincar. Quantas vezes a experiência estética como plateia nos é tão arrebatadora que não conseguimos nomear nossas sensações, percepções, sentimentos e pensamentos em palavras. O mesmo acontece com artistas que se valem das infinitas combinações, associações, transmutações e pulsões languageiras para falar do mundo de suas maneiras e promover o encontro com as demais pessoas, na criação de suas obras.

Com isso, na arte e no brincar, na arte de brincar e no brincar de arte, crianças e artistas:

[...] penetram na linguagem, criando seus caminhos, suas errâncias, suas obras, suas montagens, estabelecendo uma relação com o tempo que não é, necessariamente, aquela do tempo linear, cronológico, homogêneo e vazio (PACÍFICO, 2012, p. 824).

A atividade criativa, seja na arte, no lúdico, na imaginação, ao reinventar o mundo, é construção do olhar crítico, se pensarmos que o crítico, assim como o alquimista, exerce a obscura arte de transmutar os elementos desimportantes do real em resplandecentes verdades, interpretando os processos históricos inerentes a essa mágica transfiguração (BENJAMIN, 2009b). Ao interrogar os objetos, o olhar crítico descobre nas coisas, nas cidades, as marcas do mundo, procura então, no invisível que se esconde e se presentifica na linguagem das coisas, aquilo que faz um rosto, uma paisagem ou um objeto nos falar (PACÍFICO, 2012, p. 825).

Nesse sentido, as Artes poderiam ser um dos fundamentos da Pedagogia da Educação Infantil (OSTETTO, 2010; 2011) e assumir papel central no planejamento e organização das jornadas educativas, não de maneira utilitária, mas sensível, integrada, plural, expressiva e inovadora, almejando ampliar, diversificar e aprofundar as experiências sem caráter de terminalidade, de produção. Experiências artísticas definidas da seguinte maneira por três crianças colombianas:

Poeta

Alguien que há descubierto algo en el mundo. Nelson F. Londoño, 9 años
Es cualquier persona que vuela por el aire. Sandra Milena Mazo, 7 años
Lo que viaja. Alex Gustavo Palomeque, 7 años (NARANJO, 2009, p.42)

Uma viagem, um voo pelo ar ou um passeio no precipício a cada descoberta ousada de transfigurar significados. Uma área de conhecimento que ronda o mistério, a incerteza, o

desconhecido, o inexplicável, a incompletude, a investigação, a coragem de arriscar-se, os recomeços e a multiplicidade de sentidos (OSTETTO, 2010). Gostos, impressões, espantos, encantamentos, satisfações, repulsas, estranhamentos e dúvidas, são os fiéis escudeiros das apreciações (ALMEIDA, 2014) e experimentações artísticas.

Dessa maneira, “Arte não se sabe, se faz para saber” (DERDYK, 2010, p. 34) e a Dança se constrói no corpo de quem dança. Segundo Porpino (2014), o movimento se transforma em Dança quando é possível viver no presente. A emoção que o alimenta, que o diferencia de outro movimento qualquer, utilitário, a partir de referências estéticas que se lançam ao além do nível da compreensão racional.

Sim, Arte se faz, mas não é um “fazer qualquer coisa”, de qualquer jeito, experimentando por experimentar catarticamente. Todas as suas linguagens (cênicas, visuais, sonoras, performáticas) possuem códigos, conceitos e elementos históricos, sociais e culturais que precisam compor as vivências artísticas, principalmente, em âmbito educacional.

Vale comentar que aspectos relacionados à educação e apreciação estética e artística, experimentações corporais, integração das linguagens, História da Arte, Antropologia, Pesquisa, Metodologias, laboratórios e ateliês de criação e tantos outros saberes (estudados, sentidos, experienciados, percebidos, decantados, in-corporados, e postos em ação) específicos da Dança, como área de conhecimento e sua interface com Arte e a Educação, estão presentes nos cursos de Licenciatura em Dança do Brasil.

Todavia, noto como professora, pesquisadora e gestora, que tais aspectos necessitam ser melhor articulados com o trabalho docente nos distintos contextos da Educação Básica, num exercício mais aprofundado de discussões sobre educação, escola, infância e suas relações com as transposições didáticas⁴⁹. Como construir os saberes dançantes em parceria *com* as instituições, gestoras/es, professoras/es, jovens, crianças e comunidade?

Aponto tais fatores por acompanhar, com frequência, discentes em Estágio de regência ofertando a Dança com a Educação Infantil por meio de mimeses de letras de músicas e gestos estereotipados. As/os estudantes ainda desconfiam das capacidades e sofisticação dos gostos e compreensão das crianças e permanecem receosas/os de tudo “virar bagunça”.

Cito como exemplo a vivência que as/os estagiárias/os usaram, de maneira previsível e comum, imitando, literalmente, a letra de uma música da Xuxa⁵⁰, que mencionava as partes do corpo. Nesse momento, pedi licença (discretamente) e assumi a mediação, propondo variações

⁴⁹ Elementos que serão abordados no Passo 5 deste doutoramento.

⁵⁰Xuxa é uma apresentadora, cantora, atriz e ex-modelo brasileira com muitos trabalhos destinados ao entretenimento de massa ao público infanto-juvenil.

nas movimentações das partes do corpo citadas na canção. Esse episódio foi relatado por duas das estagiárias em seus registros individuais:

[...] logo em seguida, a professora Fernanda entrou e começou a instigar as crianças perguntando-lhes que outras formas seriam possíveis para movimentar as partes do corpo que a música citava. Foi bem interessante, pois algo que, no começo, era apenas um copiar das professoras, tornou-se um refletir/fazer o que estava sendo proposto. E então, sem que a professora desse exemplos do que fazer, algumas crianças apresentavam movimentos alternativos para cada parte do corpo que a professora Fernanda falava para que eles movessem. Ela passou etapa por etapa e foi muito bom vermos, pois com certeza aprendemos muito com essa experiência.

A professora Fernanda, com seu tato, me ajudou bastante em duas situações mais delicadas. Uma delas foi fugir dos movimentos propostos e explorar novos movimentos com as partes que eram relatadas na música (...)

Esse momento que tivemos entre uma aula e outra é um momento muito interessante, pois nos proporcionou a oportunidade de refletir, rapidamente, sobre o que ocorreu na aula que acabamos de ministrar, nos permitindo, alguns minutos para pensar e modificar o que era necessário (Estudante 3, Diário de Campo, 12/04/2017).

Nessa ocasião, não houve um planejamento prévio e detalhado da vivência que seria ofertada, uma vez que as discentes alegaram estar com muitas demandas em função dos Trabalhos de Conclusão de Curso. Apenas conversamos na semana que antecedeu a regência e minutos antes de iniciar a intervenção. Não mencionaram que iriam utilizar a música da Xuxa, tão pouco, como seria utilizada. Esse episódio releva um descomprometimento com a docência com as crianças pequenas, no campo da Pedagogia da Educação Infantil e traz à tona, mais uma vez, a necessidade de aprofundar o debate entre Arte e Educação, no curso de Licenciatura em Dança.

Ao final do dia, apontei que as abordagens em dança precisam favorecer com que as crianças e estagiárias se apropriem dos elementos dessa linguagem artística para utilizarem, combinarem, recombinarem e criarem a seus modos e a partir de suas imaginações. Para tal, as/os professoras/es podem oportunizar, propor e criar “brechas, pontes” e circunstâncias para um borbulhar de ideias e um despertar da curiosidade para a exploração de diferentes e inusitadas respostas para o mesmo desafio. Ademais, podem privilegiar a presença das mais variadas linguagens, em ações languageiras de integração das artes.

Uma aventura educativa que possibilita entremear a Dança com o desenho, a maquete, a pintura, a escultura, tecnologias da informação e comunicação (TICs), música, dramatização, cinema, poesia, contação de histórias, fotografia, filmagem, jogo, entre outros. Assim como

fora realizado na pesquisa de campo em questão e nas ações de extensão do projeto “Dançarelando”, entre os anos de 2016 e 2018.

Nas intervenções partimos do corpo que dança como *lócus* de saber atravessado por múltiplas linguagens, principalmente, pelo faz de conta, imaginação e fantasia, como preconiza Ostetto (2010) ao afirmar que as crianças sabem, como ninguém, transver e personificar o meio. Aqui se apresenta outro eixo fundante para a compreensão da alteridade das crianças: a transmutação, a não-linearidade, a não-literalidade e a repetição do imaginário infantil (BENJAMIN, 1984; 1985; SARMENTO, 2002).

4.4 Mimese dialógica: imaginação, hibridismo e trânsito

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

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

Apesar dessa imersão imaginativa, as crianças conseguem manter sua característica de maior destaque: a capacidade de deslocamento da lógica da cultura adulta, transformando a si, as coisas e o meio sem perder de vista quem e o que realmente são (SARMENTO, 2005).

Por meio da não-literalidade, rompem com os nexos cotidianos, invertendo-os, (re)colorindo-os e (de)formando-os. Criam realidades congruentes, emprestam existências às coisas e recriam no mundo da ordem outra ordem de percepção e entendimento. Uma ordem alternativa que, constantemente, é compreendida pelas/os adultas/os como desordem, barulho e bagunça. Uma ordem que obedece unicamente a mobilidade de seu espírito (PRADO, 1999; CARDONA, 2017).

Esse princípio imaginativo que evoca ou produz imagens independente da presença do que a ela se refere é, também, essencial à Arte e às linguagens poéticas, na qual a subversão da

identidade e da sequencialidade são constitutivos dos processos de significação (SARMENTO, 2005). Um labor tanto criativo quanto reprodutivo, necessário de permear as vivências em dança com essa etapa da Educação Básica. A propósito, a própria apreciação estética já é, em si, uma ação permeada pela imaginação (PRADO, 2017).

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

Associada a não-literalidade está uma linearidade temporal transgredida e continuamente embargada de infinitas possibilidades: reinícios, desmedidos, rupturas, suturas, conexões, repetições, (re)invenções.

Aqui, mais uma vez, sobressai a inteireza das meninas e meninos de pouca idade, indissociando suas culturas infantis, dimensões corporais, sensoriais, gestuais e de movimento, seus sentidos e significados, suas comunicações de corpo inteiro e as expressões lúdicas, tecidas ao longo deste Passo 4.

Dessa forma, o brincar para as crianças tem um fim em si mesmo, uma imersão na plenitude de uma experiência que revelam espaços e tempos das culturas infantis e da totalidade das qualidades e produções humanas (PRADO, 2009), exemplificado pelo garoto colombiano:

Juego

Es estar contento y amando. Ricardo Mejía, 10 años.
(NARANJO, 2009, p.41)

É tanta alegria e amorosidade, como dito por essa criança e pelas acompanhadas nos Estágios, que esses seres de pouca idade repetem, repetem e repetem infinitamente suas brincadeiras, filmes, músicas, danças e experiências favoritas. Isso porque, para Benjamin (1984), a sutil complexidade da elaboração das experiências infantis caracteriza-se por um “fazer sempre de novo”, almejando transformá-la em hábito. Esse é outro aspecto que destaca a alteridade da meninada, uma vez que as/os adultas/os narram suas experiências para ressignificá-las, e as crianças, voltam para si os fatos vividos, começando mais uma vez.

Transmutação e repetição⁵¹: as máximas “(...) do poder tirânico e inovador da criança”

⁵¹ Como o objetivo central deste doutoramento, em andamento, reside na Formação inicial docente para a abordar a Dança com a Educação Infantil, não nos ateremos ao estudo das práticas educativas e metodologias em Dança com a Educação Infantil. Tais discussões podem ser acessadas em diversas pesquisas sobre o encontro entre Arte,

(SANTOS, 2015, p.5).

Com base nisso, sugerimos que andassem pelo espaço como se uma lama estivesse sobre seus pés, o que dificultaria a locomoção, tendo de realizar muita força para conseguir andar. Nessa hora ficamos impressionadas com a potente e fértil imaginação que as crianças possuem. Elas realmente se colocaram dentro da brincadeira e realizaram coisa que jamais imaginamos: um menino, por exemplo, até se deitou no chão, dizendo que a lama estava pesada e sujando o corpo todo, impedindo-o de se mover para qualquer espaço. A outra sugestão era para que imaginassem que estavam empurrando com os braços uma grande montanha. Não precisamos nem perguntar qual era aquele peso, pois no meio da atividade estavam falando umas para as outras que estava bastante difícil, porque a montanha era pesada (Estudante 5, Diário de Campo, 13/06/2018).

Entretanto, para que tais potências sejam bem aproveitadas nas vivências dançantes, é importante que as/os docentes mantenham uma “escuta” (com todos os sentidos) sensível e intuitiva às linguagens e fabulações das próprias crianças, convertendo os elementos apresentados em imaginação criadora (CARDONA, 2017). Faz-se necessário romper a lógica adulta de ordenar, controlar e racionalizar e se dispor “para ouvir com o coração a prosa do mundo” (PIRES, 2016, p. 257).

Para isso, conforme Calvino (1990), é necessário fazer chover - e permitir que chovam em nosso jardim da fantasia na tentativa de combater o desabamento de imagens impostas pela sociedade, redes sociais e meios de comunicação de massa que nos instigam a encontros e conhecimentos superficiais, aligeiradas e frígidos; bem como a busca por modelos prontos de vivências que “dão certo” com a criançada. Calvino (1990) entende a imaginação como uma forma de contato “com a alma do mundo”; e porque não dizer “com a alma das crianças”?

Pela observação paciente, cuidadosa, investigativa e reflexiva das crianças (e do nosso cotidiano) em cada situação proposta ou criada por elas, é possível encontrar conexões, combinações e rearranjos que permanecem turvos aos nossos olhos esfumados pelos automatismos adultos. Assim, as/os docentes poderão proporcionar vivências para além das ideias convencionais e previstas, que sejam de fato inundadas de curiosidades e interrogações, bem como alternativas que ecoem nos imaginários infantis.

Desta forma, para que o professor envolva as crianças de maneira voluntária e motivada e medie ações lúdicas, é necessário que ele se atente aos gestos expressivos faciais e corporais infantis; e o riso pode ser um indicativo dessa situação (GIRARDELLO, 2011, p. 78).

imaginação, brincadeira, jogo, lúdico e infância, algumas em Dança, possíveis de serem aprofundadas nas produções acadêmicas referentes ao projeto “Dançarelando” e nas publicações de Almeida (2016; 2018) e Andrade (2016).

Para que o agir ludicamente e o riso aconteçam de fato, se faz necessário que as/os docentes sejam parceiras/os ativas/os e comprometidas/os das aventuras lúdicas rumo ao novo (para nós e para elas), ao inusitado, ao espanto e ao encantamento, admitindo o estranho. Sobre isso, propus um questionamento ao longo das supervisões de Estágio: se a criança é especialista em brinquedo, uma mestra no lúdico (CASCO, 2008), como as/os professoras/es podem imergir neste meio e possibilitar a criação de espaços lúdicos?

A nossa resposta: brincando; abrindo espaços e tempos em suas vidas para imaginar, jogar, fantasiar, se lançar ao riso e percebendo de maneira sensível a complexidade e a seriedade desses momentos de entrega. Só a partir da compreensão que reconhece as bases metafóricas e imaginárias do pensamento infantil as/os docentes poderão, efetivamente, partilhar experiências e conhecimentos libertos de uma série de “encaminhamentos pedagógicos” costumeiros, centrados na realização da “atividade”, e não naqueles que a realiza (OSTETTO, 2010). Um estado criativo da docência que fomenta os “despropósitos” desses seres de pouca idade.

Friso que na perspectiva benjaminiana (BENJAMIN, 1984, PACÍFICO, 2012; PIRES, 2016) o brincar infantil não se restringe a imitação de situações, relações e objetivos rotineiros. Nele há uma intensa produção individual de recriação, reconstrução e invenção do seu entorno, por meio do faz de conta. Um atributo da experiência infantil de se emaranhar com a linguagem, a sensorialidade, a materialidade, a corporalidade e a criação, “(...) constituindo-se de um poderoso arsenal experienciável que deve ser protegido e potencializado no processo educativo da criança” (PACÍFICO, 2012, p. 29).

Ao longo do presente Passo de confecção da colcha de retalhos, foi possível notar o que Larossa (2003) denuncia: a infância é um outro que inquieta nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas, escapa à captura e nos deixa inseguros. Sabemos pouco sobre elas e, dificilmente, saberemos tudo. É um autêntico encontro com o desconhecido que nos desafia.

Ademais, as discussões apresentadas possuem a potência de dialogar com o ofício docente no ciclo I do Ensino Fundamental, uma vez que é composto por crianças também. Um pouco maiores, um pouco mais velhas, com suas particularidades em relação à Educação Infantil, porém, assim mesmo, seres corpóreos, sensoriais, imaginativos, brincantes, multilíngues e inteiros em seus encontros, convívios e apreensão do entorno.

Isso revela a necessidade de conhecer as crianças por elas mesmas, seus contextos e formas de relações. Precisamos observá-las e nos permitir escutá-las com todos os nossos sentidos e possibilidades para percebermos seus modos de extrair sentido do mundo, assim como assumir e valorizar suas diversas formas de manifestação e capacidade de participação e decisão (LAROSSA, 2003).

Todavia, Sayão (2002a) alerta que quando decidimos ouvir as crianças nos deparamos com o inusitado, com o inesperado e imprevisto. Muitas vezes, não sabemos responder ou intervir, e até fingimos não ver. Um aspecto que pode ser dissolvido se, na graduação, discutirmos textos na seara dos estudos sociais da infância em estreita conexão com as ações em campo do Estágio e de outras disciplinas que promovam as Práticas de ensino e/ou as Práticas como componente curricular (PCC).

Esse processo me fez pensar acerca da importância de compreender a complexa rede entre o ser criança contextualizada e a cultura que produzem conjugada com as especificidades do local (bairro, instituição educativa, grupo gestor, educadoras) para, então, construir pedagogias da dança que façam sentido a cada um dos contextos, respeitando o ser criança de cada instituição.

Se refletirmos com consciência e profundidade assumiremos a forma complexa de pensar e agir das crianças, uma vez que elas conseguem captar e construir a sua maneira a cultura ao seu redor, reproduzir, reelaborar, criar e expandir de maneira criativa, transitando brilhantemente entre o possível e o impossível por meio de múltiplas formas de manifestação. Larossa (2003) reafirma que elas são tão competentes que reformulam interpretações sociais, da natureza, dos outros, de si e constroem os próprios pensamentos, sentidos e ideias de maneira distinta para lidar com tudo que as rodeia.

Com isso, espera-se que deixemos de escutar comentários “inocentes e desavisados”, tais como: *EU planejei, EU decidi, APESAR de lúdico foi uma vivência reflexiva* e muitas outras falas que buscam justificar a presença da dança na Educação Básica porque contribui com o desenvolvimento motor, cognitivo e a coordenação motora.

Desse modo, a Formação inicial de professoras/es em dança para atuar com a pequena infância deveria incentivar um encontro legítimo, engajado, ativo e responsável com a garotada, a começar por uma avaliação crítica das palavras que utilizamos para nos referirmos ao universo que as circunda, tais como o tom pejorativo dado a característica infantil ou a subestimação do lúdico como tolo, supérfluo, inconsciente e improdutivo. Precisamos, entre outros aspectos, colocar os “óculos” das crianças e enxergar suas culturas. Dizer sim a elas, aos seus saberes, suas proposições, invenções e criações.

Essa é a tônica do próximo passo de confecção da colcha de retalhos: discorrer sobre uma formação docente brincalhona, imaginativa, caótica, flexível, parceira, decolonial e que seja ponte.... várias pontes para muitas estradas, avenidas, ruas, vielas e estradas de terra, todas muito dançantes.

PASSO 5

Redes cinéticas da formação: o encontro das infâncias com as/os docentes

DO VERBO CRIANÇAR

Se eu pudesse, transformava criança em verbo. E saía criançando tudin por aí. Imagina só? Ou melhor, o que mais você conseguiria fazer, seria imaginar...

Uma vez criançado, um monte de "era uma vez". Seu pensamento feito panela de pipoca, a estourar um zilhão de ideias. Todas possíveis.

Sabia que pra uma ideia criançada, não existe o impossível?

Por que criança não é verbo se criança é movimento?

Pra cada problema, criançaria uma solução. Pra cada descuido, crianço um afago. Pra cada desinteresse, crancei uma investigação.

Se eu pudesse, me transformava em uma Criançadora. Tipo profissão mesmo; saca? Graduação em Criançaria.

Criançar tem a ver com explorar, experimentar, inventar.

Brincar a vida.

Fernanda Bertocello Boff (2017)

**Encontrar
Dialogar
Perguntar
Desaprender
Horizontalizar
Entregar
Decolonizar**

Boff (2017) prenuncia a essência da Formação inicial de professoras/es em dança para atuar com a pequena infância: criar as/os estudantes. Só isso? Seria “só” se não implicasse em mudanças de paradigmas. Seria “só” se nos cursos, práticas e discursos educacionais que têm a Educação Infantil, como um dos seus eixos de atuação, não houvesse um apelo escolarizante de produtividade, seriedade, contenção e maturidade equiparadas aos padrões de uma racionalidade adulta que controla as emoções, os movimentos, as expressividades e as múltiplas percepções sensoriais (PRADO; ANSELMO, 2020). Seria “só” se não envolvesse a difícil tarefa de desaprender, constantemente, a ser professora e professor⁵².

Um exercício de desaprender ser “aquele/a professor/a” das práticas padronizadas, dos pensamentos pré-fixados, para aprendermos a essência do ofício e, com isso, saber cada vez mais a ser e se entender docente com, para, nas e a partir das crianças e infâncias.

Retomo, de modo breve, o ponto de partida dessa investigação, que é elencar a visão das crianças como seres de direitos, protagonistas de seus processos de aprendizagem, influentes e influenciadas por seus entornos específicos de interação como um dos saberes fundantes para pensar a formação docente. Assim, é necessário, então, que as propostas formativas iniciais e continuadas incentivem as/os professoras/es a descerem do seu pedestal adultocentrado. Para isso, seria preciso abandonar um papel de detentoras/es do conhecimento que se autorizam a decidir o que é melhor para meninas e meninos de pouca idade, e se permitam a ver, escutar, encontrar e atuar *com* os pequenos assumindo seus saberes.

Dizer SIM às formas das crianças de estar, ser, fazer e compreender a sociedade, aceitando o processo de transformação, aprendizado e permuta entre todas/os as/os envolvidas/os no processo educativo. Um exercício de alteridade na consciência e

⁵² O Passo 5 germinou das leituras propostas e discussões provenientes das reuniões coletivas do Grupo de Estudos (CNPq): “Pesquisa e Primeira infância: linguagens e culturas infantis” (FEUSP), agregada a participação, em 2019, na disciplina “As pesquisas e as investigações baseadas nas Artes: experiência e interpretação”, com a Prof^a. Dr^a. Marília Velardi (EACH-USP), além da atuação como monitora do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE), em 2020, na disciplina “Artes e Educação Infantil II: Dança e Teatro”, do curso de Pedagogia, ministrada por minha orientadora (FEUSP), acompanhando e auxiliando ativamente na preparação, planejamento, proposição e aprofundamento dos debates prático-conceituais das aulas, assim como na indicação de bibliografias, seleção, definição dos critérios e formas de avaliação.

reconhecimento das/os outras/os como sujeitas/os, sem que as diferenças sejam anuladas. Aspectos desejosos de permear todas as Licenciaturas, não apenas a de Dança.

No tecer desse Estágio obrigatório, que está arrematando a tese, tive o cuidado de compartilhar e difundir o ofício artesão de professor a fé nessa educação dialógica, dialética e horizontal, nas conversas antes e depois das ações educativas e sendo presença acolhedora, colaborativa e reflexiva. Ao revisitar - mais uma vez- as fotografias expostas até aqui, tive a esperança de uma semente ser plantada, uma vez que, me salta aos olhos as/os estagiárias/os dançando junto, com seus corpos próximos às crianças, aos elementos da dança, no chão, visualmente abertos, dispostos e porosos a uma escuta com todos os sentidos às ideias, indagações e fabulações das meninas e meninos de pouca idade, soltas no ar.

Acompanhei momentos (meus também) de captura pelos alçapões adultocentrados de se perder na floresta, de confundir as paisagens e se apegar à segurança da rota pedagogicamente trilhada por muito tempo. Contudo, vi também uma preocupação e um compromisso com o aprender, o tentar, o errar, o alterar e o transformar.

Uma mudança que pode ser impulsionada por alguns verbos tais como: reencontrar, retomar, reaprender, mergulhar, disponibilizar-se a atravessar territórios outros e reinventar-se. Uma troca de lentes; ao olhar para si enquanto olha para as/os outras/os. Percurso longo feito de terrenos instáveis, curvas e bifurcações. Provocações extras ao Ensino Superior em Dança, que já enfrenta uma teia complexa de desafios em relação ao reconhecimento e consistência da Dança no cotidiano educativo.

Tais desafios tangenciam, entre outros, a sua valorização como uma área de conhecimento específica e legítima da cultura humana, a escassez de políticas públicas, de profissionais licenciadas/os inseridas/os nas jornadas educativas e de concursos públicos. Além da jovialidade da própria formação, a aderência, experiência e militância das/os professoras/es universitárias/os com a Dança em contextos formais de Educação e o impacto da IES na comunidade e região.

Mundim (2014) soma a isso a percepção de que a maioria das/os discentes ainda chegam às Universidades pouco íntimos de seus próprios corpos, de sua estrutura física e de suas possibilidades criativas de movimento, mesmo que tenham tido alguma formação em dança.

Nesse sentido, como exigir de um estudante de um curso de graduação em Dança que ele crie trabalhos autorais, se na maioria das escolas ou das academias de dança onde ele vivenciou aspectos formativos da dança, ele foi ensinado somente a copiar, obedecer e cumprir prazos para ganhar notas? [...] Como exigir um aprofundamento em criação e pesquisa de um estudante que aprendeu a estudar de um modo mecanicista e alienante? Como este estudante

explorará a dramaturgia de um corpo que dança se seu próprio corpo não é reconhecido dentro do processo formativo educacional? (MUNDIM, 2014, p. 56)

Acrescento também, a adversidade de preparar as/os estudantes para atuarem nas instituições educativas de maneiras outras, as quais, frequentemente irão se deparar (ou nem encontrar) nesses espaços, com propostas mediadas, muitas vezes, por profissionais que não têm uma formação básica na área. Uma trama que quanto mais se entremeia, mais se embola, tece, se trama e se costura. O que fazer diante desse cenário?

Ao começar a esticar essas linhas, assumimos o papel do curso Superior em Dança ao apresentar uma possibilidade de acessar, documentar, vivenciar, trocar, dialogar, compartilhar, questionar, debater, investigar, refletir, ampliar e aprofundar estudos, apreciações e produções sobre o universo da Dança em interface com a Educação, a Arte e a Pesquisa.

Nessa etapa educacional, as/os discentes terão a oportunidade de dançar (e muito), além de compreender, desenvolver, criar e experimentar formas de movimento, de organização do corpo, metodologias de ensino, processos de criação, direção artística, políticas culturais e educacionais, a atuação profissional e os contextos históricos, sociais, econômicos e tecnológicos, seja em âmbito local, regional, nacional ou internacional que envolvam a Dança na sociedade (WOSNIAK, 2010).

Com isso, ao final da graduação, pressupõe-se que as/os estudantes saibam:

[...] lidar com os componentes próprios da Dança incluindo: seus elementos (como giros, saltos, níveis espaciais, fatores de movimentos); a organização do gesto como forma de linguagem; compreensão da estrutura e funcionamento corporal; integração de expressividade e criatividade às práticas de ensino; e reflexão a respeito do movimento, do corpo, da arte e da dança (ANDRADE, 2013, p. 5).

Um conhecimento construído, vivido e incorporado no, pelo e para o corpo, que assume um contexto experiencial e se organiza de modo particular para cada pessoa, tendo as múltiplas vivências estética-artísticas como o centro do percurso formativo.

Entretanto, se a Licenciatura em Dança já alinha-se ao fazer, sentir, criar, ver e pensar os aspectos da integração das linguagens, da dimensão corporal e sensorial, da transgressão do pensamento lógico-linear, do trânsito da criação e da experimentação gestual, me inspiro na pergunta de Pronsato (2012), transpondo-a e ampliando para o objetivo desta pesquisa: como formar profissionais conscientes das dimensões poéticas, estéticas, políticas e éticas em suas futuras atividades artísticas e pedagógicas em dança com crianças da Educação Infantil? Quais

saberes seriam relevantes para uma ação docente em Dança com a pequena infância (quicá com toda infância), ao assumir a alteridade das crianças e apostar nas dimensões imaginativas, sensíveis, artísticas e formativas, abordada no Passo 4?

Dessa maneira, o intuito do presente Passo, e de toda a pesquisa, é apontar possíveis conjuntos de valores, atitudes, concepções e particularidades desejáveis de permear a Formação inicial de professoras/es em Dança. Uma viagem rumo à desaprendizagem, à desestruturação, ao desconhecido, ao inusitado, ao inesperado, à redescoberta do brincar, do riso e da imaginação, à decolonização, ao encontro efetivo, ao diálogo genuíno, ao jogo de olhares, “escutares”, “perceberes”, “perguntares”, temporalidades, não-literalidades e subjetividades. Aspectos que necessitam de tempo, conhecimentos teóricos, experiências práticas e (muita) paciência para serem in-corporados ao trato com as/os pequenas/os.

Destaco um aspecto central dessa proposta de formação docente: a dialética, a inteireza e a não fragmentação. Assim como as crianças, a vida e as propostas educativa em contexto real, os princípios que serão apresentados coabitam e confluem, desaguando em um processo interdependente. Tudo junto, misturado, melado, alinhavado, costurado, tramado, bordado...

Desse modo, essa proposta tem o Estágio como ponto de partida, todavia, assumindo que ele está dentro de uma grande malha da licenciatura em Dança. Com isso, a princípio, esta investigação não vislumbra a idealização de mais/novas disciplinas para compor os currículos de formação de professoras/es, e sim, propor a criação de outra lógica com uma mirada decolonial, intercultural e dialógica para/da ação docente, com suas variadas disciplinas articuladas.

Entretanto, isso não impede a criação de uma matéria (meu mais profundo desejo) que discuta, exclusivamente, a interface Dança, Infância e Educação, justamente para marcar território e formalizar escolhas para uma formação dessa/e futura/o docente, que se dê junto às crianças.

5.1 Estampas de chita: a formação pedagógica da Licenciatura em Dança

Considerando que a especificidade de um curso de Licenciatura é a formação de profissionais que saibam criar espaços favorecedores para a/o outra/o (e elas/es próprias/os) construir, reelaborar, dilatar e conectar saberes, as DCNs (BRASIL, 2015) afirmam o exercício da docência como:

[...] uma ação educativa realizada por meio de um processo metódico e intencional, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e

pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento, inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar e aprender, na socialização e inovação do conhecimento, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015, p. 2).

A docência em Dança, em especial, carrega a particularidade de oferecer espaços para a experiência artístico-corporal como uma possibilidade de ser, estar, participar e conhecer o entorno em direção a um diálogo complexo, crítico e problematizado com o campo educativo e suas estratégias, desafios, tensões e potencialidades (MOLINA, 2016; MATOS, 2010).

Uma especificidade que nos provoca a questionar e ampliar as concepções (nossas e das/os estudantes) em relação a presença romantizada da Dança na Educação Básica (e da docência com a infância), mergulhada nos arquétipos de alegria, prazer, sensibilidade, transformação da educação brasileira, entre outros. Uma queixa recorrente nas experiências de Estágio, reveladas por uma estudante em suas reflexões finais do portfólio:

Quando me encontrei, de fato, com o cotidiano educacional, entrei em conflito, porque o conhecimento mediado na faculdade, era diferente da realidade presenciada no ambiente escolar. Ou seja, imaginava, a partir dos textos de Savianni (2008), estudados em outras disciplinas, que a educação era sempre transformadora e emancipatória, com o objetivo de promover a inclusão dos indivíduos por meio da aprendizagem; evitando a seletividade. Neste contexto, adentrei na escola com uma expectativa romantizada, de que a dança teria a capacidade de modificar a educação.

Sob tal perspectiva Strazzacappa (2003) menciona que os professores de dança planejam, para a escola, projetos que possuem, desde objetivos mais simples, como criar um grupo de dança para se apresentar nas festas escolares e da comunidade, ao complexo de “libertar o mundo” por meio da dança. “De um lado, a concepção romântica da dança, isto é, a dança como ‘salvadora dos males do mundo’, e, na outra ponta, uma concepção concreta e utilitária – a dança como ferramenta para os desenvolvimentos motor, psicológico, social e afetivo” (STRAZZACAPPA, 2003, p. 77).

Isso foi o que acompanhamos no Estágio curricular: uma ação voltada para produção de coreografia, uma vez que a comunidade escolar (pais, professores, gestores), comumente cria uma expectativa sobre a necessidade de elaborar apresentações para mostrar os “resultados” da aprendizagem. Tais produções são importantes para a formação artística dos jovens e dos espectadores; contudo, não podem ser privilegiadas em função do processo, da reflexão e do protagonismo estudantil. Há de se equilibrar os objetivos/conteúdos propostos para o ensino da dança com as demandas da escola (Estudante 2, Diário de Campo, 14/06/2017).

Isso não significa que a Dança não tenha a potência de contribuir para uma educação brasileira de qualidade, assim como a Matemática, as Ciências e todas as áreas de conhecimento, especialmente, se abordadas em um viés emancipatório e reflexivo. Entretanto, tais modificações dependem de ações micro, mas também macro que, por sinal, são complexas

e profundas. Pouco se aborda acerca da falta de espaços e materiais adequados para a realização de vivências em Dança, os embates entre grupo gestor, comunidade e demais profissionais da educação, sobre a validade da Dança, na matriz curricular e muitas outras concepções do senso comum sobre gênero, cultura e mídia.

A esse respeito, ainda existe uma fala velada de que a dança é “coisa” de menina, de que o balé é a técnica base para o desenvolvimento das demais técnicas de dança, a expectativa da memorização de passos elaborados pelas/os professoras/es e da reprodução das danças que estão no foco das mídias, entre outros.

Importante destacar que, aos finais dos anos letivos, o curso de Licenciatura em Dança da UFG promove um evento intitulado “Seminário de Ensino e Pesquisa em Dança”, com palestras, mesas de debates, apresentações de processos finais de disciplinas, produções artísticas dos Ateliês de Criação, bancas de avaliação dos Trabalhos de Conclusão (TCC), projetos de extensão, além do Seminário de Estágio do Curso de Dança, no qual as/os estudantes compartilham e debatem sobre as experiências em campo.

Há anos que estudantes do curso de Licenciatura em Dança, do Instituto Federal de Goiás (IFG – Campus Aparecida de Goiânia/GO) integram as discussões com comentários frustrados a respeito das rotinas engessadas das instituições de Educação formal. Não há espaços para improvisações em dança, para o caos criativo e flexibilizações, não há salas adequadas, ausência de aparelhos de som, o piso do local de prática sujo ou áspero.

Sem contar os embates e tensões quando se retira as cadeiras da sala e/ou modifica-se o espaço, e as tentativas de “captura/controla” dos corpos mediante o “senta, fica quieta/o e se comporta”, interferindo na estrutura que havia sido elaborada para as regências. Também há confrontos acerca da “disciplina e ordem”, que dificultam a exploração do movimento dançante, assim como reclamações do corpo docente sobre as vivências de Dança serem “verdadeiras bagunças”, com propostas de movimentação não padronizadas, em que cada um/a “pode sair do seu quadrado”.

Essa é uma das relevâncias do Estágio, apresentar às/aos estudantes a realidade da inserção da Dança nas instituições dedicadas à Educação com todos os desafios (recorrentes) que necessitam ser enfrentados, além de tensionar o próprio espaço educativo a respeito da presença desta linguagem artística como um saber legítimo. Nesse ensejo, buscamos discutir as alternativas, possibilidades e brechas que existem para que o trabalho seja desenvolvido com um mínimo de qualidade.

Em relação ao engajamento da Dança, com mudanças positivas na Educação formal, é possível identificar, por meio do estado atual do conhecimento, realizado no Passo 2, somada a

participação em diversos eventos científicos da área e em instâncias e colegiados na Universidade, uma constante atenção à uma formação docente criativa, investigativa, sensível e autônoma em Dança.

Essa militância tenta evitar que as/os futuras/os professoras/es tornem-se meras/os transmissoras/es de ideias e conceitos arraigados no "senso-comum", se fazendo valer, unicamente, de modelos pré-existentes de dança pautados em padrões estéticos de corpo e movimento, com passos que reproduzem as letras das músicas, ou composições coreográficas descontextualizadas, sem envolvimento ativo das/os participantes. Um fazer/sentir/pensar a Dança na emergência de novos/outros modos singulares e horizontais de relacionar-se com o entorno.

A esse respeito, Tridapalli (2007) frisa que:

[...] trazer para discussão artístico-pedagógica ideias de contradição, incerteza, instabilidade, coincidência, irreversibilidade, circunstancialidade, complexidade, pode colaborar para o exercício de como ensinar dança na graduação (TRIDAPALLI, 2007, p. 2).

Esse debate sobre “o terreno de areia movediça” onde a Dança encontra-se com as instituições de Educação formal, torna-se relevante não só no momento de Estágio, mas ao longo de todo o curso, uma vez que, segundo Cardona (2012) existe uma tendência de se priorizar mais as discussões pedagógicas em função das artísticas e criativas, ou vice-versa. Tal união, Dança/Educação, necessita ser mais orgânica e equivalente, assumindo as/os professoras/es de dança como artistas que partem das próprias poéticas para favorecer e impulsionar a experiência estética-artística de outras pessoas (CARDONA, 2012). É fundamental não perder a dimensão poética, artística e criativa da formação docente em Dança, no campo da Arte.

Um aspecto também destacado por Costa (2016a) ao abordar a profunda relação entre os procedimentos de criação artística, as concepções poético-estéticas, as noções de corpo e expressividade e a busca por “(...) (novas) pedagogias da dança, relevantes para seu ensino em diferentes contextos formais e não formais” (COSTA, 2016a, p. 6).

O planejamento e preparação das propostas dançantes para e com as crianças poderiam ser concebidos como processos de criação, um lançar-se ao desfiladeiro, uma folha em branco na qual sua escritura começa a emergir de um caos criativo, em que muitos elementos vêm à tona, são selecionados e organizados de maneira aberta, flexível e sensível às demandas do grupo e tomam forma no fazer-fazendo. Sem renunciar aos objetivos essenciais, as ordens das frases, dos parágrafos, as metáforas vão surgindo, de maneira coletiva, durante o processo de

escrita desse texto. Uma colcha feita a muitos corpos em que não se escolariza a dança, a arte e tão pouco a infância.

Sobre isso, assumir as crianças como protagonistas não significa nos declararmos antagonistas. O processo educativo subtende troca, partilha de saberes, inclusive e, em especial, os elaborados historicamente pela humanidade, no qual convoca ações simultâneas de autoria e co-autoria. Dessa maneira, em uma atividade com as crianças, “(...) pedaços de vida real vão sendo mesclados a paisagens, cenários, situações de faz de conta, compondo, pela narrativa criada coletivamente, um imaginário no qual o movimento se desenvolve” (BOFF, 2017, p.16).

Por essa razão, o curso de Licenciatura em Dança não pode renunciar às vivências de criação que fomentam o potencial criativo, transmutador, coletor, conector e combinativo das/os estudantes para que sejam verdadeiras/os investigadoras/es, não só ao trabalhar com a infância (tema desta pesquisa), mas em qualquer campo profissional, ao qual se aventure. Investigadoras/es que buscam o desconhecido, abertas/os a tentativa, ao risco, a indagar novas possibilidades, a reformular trajetórias, a encontrar caminhos outros, seus próprios caminhos, sua poética da docência em Dança⁵³.

Também não é possível abdicar das vivências de apropriação da linguagem artística e do (re)conhecimento do “(...) corpo, sua estrutura (ossos, músculos e articulações) e suas possibilidades de movimentação e interação e, a partir disso, enxergar-se corpo/sujeito dançante, parte do mundo” (ANDRADE, 2020, p. 33). Isso engloba participações, apreciações e fruições em exposições e espetáculos de arte. Um atravessamento da experiência estética na formação docente, para que a dança esteja, de alguma maneira, estampada/presente nos corpos das/os professoras/es.

Assim, quanto mais as/os professoras/es universitárias/os conhecerem os ambientes educativos, melhor poderão preparar e construir com as/os estudantes para suas atuações, evitando as desistências, que constantemente acompanhamos, dos egressos ao iniciarem seu percurso profissional nos locais de troca de saberes. Reforço que isso, não se trata apenas das disciplinas de Estágio, mas envolve uma responsabilidade com todo o curso, ao possibilitar e aprofundar o diálogo sobre os elementos da Arte e das Práticas pedagógicas com a realidade educativa por meio de discussões e reflexões mais diretas com o campo de atuação, em interface com as particularidades da infância (especificidade deste doutoramento).

⁵³ Para cunhar o termo “poética da docência em dança” me inspirei no conceito de “*poética de la enseñanza*” de Patricia Cardona (2012; 2017), uma vez que almejo sustentar, em consonância com a pedagogia decolonial e a interculturalidade de Catherine Walsh (2008, 2009, 2013), que as/os professoras/es, ao assumirem um diálogo horizontal, não ensinam somente, mas também aprendem, desaprendem e reaprendem, constantemente, ao longo do fazer artístico pedagógico, inventando e reinventando criativamente sua docência.

Por outro lado, percebo que muitas/os estudantes ingressam na Licenciatura descredenciadas/os com a dança na escola. A maioria revela que suas expectativas com o curso tangenciam o trabalho como artistas, diretoras/es, produtoras/es, em academias e companhias de dança. São poucos as/os que chegam com o desejo de atuarem nos contextos educativos formais.

Entretanto, ao longo do curso, especialmente, das experiências dos Estágios, passam a refletir acerca de uma interação mais disponível com as crianças, partilhando tempos e espaços. Entendem que as relações e construções educativas, na Educação Infantil, são vias de mão-dupla na qual aquelas/es que ensinam também aprendem e vice-versa (BUFALO, 1999).

Tal aspecto provém de um despertar para:

[...] o ambiente educacional como um lugar de troca de informações, que estimula questionamentos e favorece o entendimento ou a re-elaboração de conceitos, [em que] faz-se necessária uma atuação do professor enquanto sujeito que promove um estado de abertura para novas conexões das informações negociadas, estimulando no aluno uma postura de coresponsabilidade com a criação deste ambiente de troca e a possibilidade de uma experiência de autonomia na organização (MOLINA, 2007, p.11).

Uma prática profissional impregnada dos princípios da Arte que permite um estado de poética constante ao ler, interpretar e reformular a vida, a docência e a sociedade, de maneira criativa e sensível (CARDONA, 2017), especialmente, quando se atenta para as demandas e interesses que emergem do espaço educativo. Com as crianças, isso se faz potente quando as/os professoras/es se dispõem ao fazer junto, a dançar com elas, desaprendendo e reaprendendo:

[...] a reparar no “ser poético” de cada criança, nas suas formas de conhecer, apropriar-se do mundo e expressá-lo, construindo uma prática pedagógica que alargue as oportunidades de acesso à riqueza da produção artístico-cultural, promovendo a aproximação das crianças aos diferentes códigos estéticos, ampliando seus repertórios vivenciais e culturais e ajudando meninos e meninas a darem forma e expressão aos seus sonhos e devaneios, às suas múltiplas linguagens. Enfim, a serem autores, criadores! (OSTETTO, 2011, p. 12)

Retomo o exposto no início do ponto 5.1, a respeito do texto imagético que compõem a pesquisa, em consonância com a citação acima de Ostetto (2011), para trazer as duas fotos a seguir no que se refere as/os docentes se colocarem em estado de presença na disponibilidade de dançar junto, construir junto a partir dessa percepção mais sensível, atenta e aguçada dos saberes, fazeres e seres da garotada pequena. Convoco, com isso, o/a leitor/a a notar os olhares e as carinhas.

Imagem 26. Reparar, estar e construir juntas/os



Fonte: Fernanda de Souza Almeida (2018)

Nesse sentido, destaca-se a importância de incentivar percepções outras sobre as crianças e seus modos de ser, estar, pensar, agir, construir, relacionar-se e comunicar-se para que as/os professoras/es se façam pontes para encontros autênticos entre ambas/os e a

Dança/Arte por meio de posicionamentos metodológicos que qualifiquem as curiosidades, opiniões e ideias das meninas e meninos de pouca idade.

5.2 Franjas de macramé: sobre prosas, percepções e pontes com as crianças

Como tenho frisado ao longo desta pesquisa, para que uma mudança no paradigma de atuação com as crianças seja efetiva e autêntica, há a necessidade de embaralhar as fronteiras entre quem aprende e quem ensina, assumindo que como docentes, não possuímos todo o saber. Principalmente na Educação Infantil é importante que reconheçamos o quão pouco sabemos sobre esses seres de pouca idade, suas culturas, conhecimentos, danças, entre outros e nos permitirmos a aprender com eles. Para tal, é relevante conceber meninas e meninos tais como são e não a partir de nossas expectativas. Pensar as crianças nessa perspectiva de alteridade, é identificar, aceitar e acomodar a diferença que são das/os adultas/os.

Um aspecto importante desse processo é a atitude constante de elaborar e reelaborar; inventar (-se) e reinventar (-se) em nossas propostas pedagógicas, considerando as articulações estabelecidas com o grupo de crianças, projeto institucional e sociedade, envolvendo os aspectos políticos e éticos (COSTA, 2016a). Esse posicionamento preocupa-se com a criação de condições para a experiência da invenção, criação e conexão para que diversos saberes sejam (re)construídos e dilatados.

Nesse sentido, Gallo (2008), ao partir do pressuposto de que todo processo educativo é um encontro de singularidades, declara que há os bons encontros, que dilatam a nossa potência de pensar e agir, e há os maus encontros, que diminuem essa potência. Aqui emerge a indagação a respeito de quais encontros estamos e/ou queremos propor entre nós, à dança e às crianças.

Para tal, o diálogo, na perspectiva de Buber (1974), do Eu-Tu, torna-se a potência germinal de uma parceria autêntica e franca, sem o fingimento de uma escuta para manter o “controle” das decisões. Essa atitude requer das/os professoras/es o rompimento com as resistências (suas e das crianças), posturas impositivas ou prescritivas, necessidade de comando das situações e concepções de superioridade de conhecimentos, na qual determina quem detém e a quem se destina o saber (WALSH, 2008). Ou seja, decolonizar sua prática educativa de poder e relacionar-se com as crianças.

Recorremos, aqui, aos conceitos de pedagogia decolonial e interculturalidade de Catherine Walsh (2008, 2009, 2013), que nos provoca a pensar que a horizontalidade nas relações entre as/os envolvidas/os no processo educativo não significa um simples reconhecer, respeitar, tolerar, encontrar um espaço ou incorporar a diferença dentro de uma matriz com

estruturas já estabelecidas. Significa, sim, evidenciar e construir lógicas, prática e modos outros de pensar, conhecer, viver, agir, movimentar, dançar e ser-corpo.

Así sugiere un proceso activo y permanente de negociación e interrelación donde lo propio y particular no pierdan su diferencia, sino que tengan la oportunidad y capacidad para aportar desde esta diferencia a la creación de nuevas comprensiones, convivencias, colaboraciones y solidaridades (WALSH, 2008, p.141).

Assim, ao entremear os campos da Dança e da Infância, podemos conceber que tal intercâmbio possibilita legitimar a potência das particularidades e especificidades das crianças pequenas com parâmetros próprios de alteridade em relação às/aos adultas/os. Um fazer junto que nos afasta dos comportamentos de escuta para apenas consultar, “encaixar” quando e onde for possível suas falas, ou para atender seus gostos e necessidades visando “acalmá-las”. Em Dança, isso se transborda para o corpo e para o movimento ao reconhecer as danças que as crianças criam e que escapam às concepções adultas do que possa ser a própria dança, por não estarem referendadas (SILVA; PRADO, 2020).

Segundo Walsh (2009), o entendimento de interculturalidade, associada à educação crítica e a um pensar decolonialmente pedagógico revelam-se em um posicionamento político, social, ético e epistêmico a respeito de uma simetria de saberes.

Nesse sentido, as/os docentes precisam se preparar para essa complexa e profunda interação, na qual abandonam suas crenças, saem de si e se conectam as crianças para que cada parte aprenda sobre si mesma em primeiro lugar. Um exercício de desaprender e reaprender a partir da negociação, deixando emergir práticas, estratégias e metodologias de ação abertas a considerar possibilidades distintas que desestabilizam a ordem dominante (WALSH, 2013).

Entretanto, tal possibilidade de parceria só se desenvolve pela via da autenticidade e do comprometimento com as/os outras/os e engajamento com o entorno. Nesse sentido, é importante horizontalizar as especificidades culturais “(...) porque adultos e crianças não são iguais e, da mesma forma, não estabelecem relações como iguais. Entretanto, não basta reconhecer a diferença entre eles, mas a alteridade, o trânsito entre as diferenças” (PRADO, 1999, p. 114).

Isso não significa erradicar as diferenças, ocultá-las ou criar uma combinação híbrida dos elementos culturais. É justamente a diferença que interessa e impulsiona o intercâmbio e a aprendizagem permanentes entre ambas/os, no qual há um fortalecimento das características e particularidades de cada parte. Isto é o princípio da interculturalidade (WALSH, 2008; 2009; 2013).

Esse princípio verte em uma dinâmica sensível e criativa de abertura, disponibilidade, flexibilidade e gratuidade, que acontece na própria vida cotidiana. Uma vivência plena, intersubjetiva, interativa e responsiva ao encontro. Uma relação de entrega e reciprocidade em que há um compartilhamento de ideias, saberes e experiências.

Em especial, na Educação Infantil, pelas próprias características das meninas e meninos de pouca idade, é essencial que as/os professoras/es permitam-se a vivências encarnadas e mergulhadas nos corpos, na sensibilidade, na poética e nos sentidos. Os sentidos, da ação sentir, é o canal de experimentação de si, de nós e do entorno, o ponto de partida para a geração de significados. Um diálogo, por meio da educação do sensível, (DUARTE JR, 2004), que transborde a palavra e seja intensamente multilinguagem (PAULA, 2020), principalmente, ao se fazer por meio do silêncio (BUBER, 1974), se tornando, essencialmente, presença e atitude.

Fatores que podem ser inspirados e reaprendidos ao observarmos artistas engajadas/os na produção híbrida do teatro, da dança e da performance para e com bebês e crianças bem pequenas, por exemplo, utilizando balbucios, onomatopeias, movimentos e sons provenientes da plateia para compor as cenas em tempo real (COSTA, 2016a, PRADO, 2017). Existe um constante sentir, intuir e escutar com todos os sentidos os ritmos. Uma comunicação complexa e horizontal que assume a capacidade poética infantil de compreensão da metáfora e do abstrato, que rechaça falas no diminutivo, palavras pela metade e excessos de didatismos (CARNEIRO NETO, 2003, FRABETTI, 2011).

Ademais, as/os artistas se posicionam, a maior parte do tempo, próximos ao chão, respeitando o ângulo de visão das/os bebês e crianças bem pequenas. Ações intencionais e responsáveis que poderiam envolver a Formação inicial docente, proveniente da necessidade da própria realidade e de situações concretas, centradas na criatividade, autonomia e sentido de comunidade na e com a vida pessoal. Uma atuação capaz de promover às pessoas, de todas as idades, encontros consigo mesmas e com as/os outras/os.

Nesse contexto, as/os docentes precisam reconhecer que são apenas mais um componente no processo formativo das crianças, que se diferenciam pela preparação e desejo, que orientam suas participações nesse processo. Dessa maneira, ultrapassar possíveis resistências de ambas as partes requer presença/participação plena das/os professoras/es, ausência de interesses e, acima de tudo, confiança e respeito. Aqui, podemos, mais uma vez, aprender com as e os artistas de teatro para bebês e crianças bem pequenas quando revelam:

No entanto, posso afirmar que, para os adultos — eu sei por mim e por todos que puderam vivê-la — é uma experiência absolutamente única, porque obriga você a colocar-se à disposição, a estar continuamente pronto para modificar-

se para estabelecer os contatos mais altos. Obriga a contar enquanto escuta (FRABETTI, 2011, p. 43).

Todavia, para que o diálogo se estabeleça e permaneça, as perguntas tornam-se indispensáveis. Perguntas sobre si, sobre as/os outras/os e sobre a sociedade. Reflexões para despertares de corpos, de movimentos, sentidos e percepções para a criação da própria dança, de muitas danças. Deixar turva a autoridade docente e saber o que as crianças pensam, como se expressam e o que têm a nos dizer (COLECTIVO FILOSO FARCONCHICXS, 2018).

Tais aspectos me instigaram a divagar sobre uma Formação inicial docente a partir da tríade relação/diálogo/pergunta. Como a lagarta rola? De que outra maneira é possível rolar? E outra? Olha esse rolamento que a Fernanda fez? Quem mais consegue? Será que é possível inventar uma dança com todas essas ações do rolar? E se juntarmos esses modos de rolar com o enrolar e desenrolar do Sr. Caracol da vivência passada?

Essa atitude pode transformar os encontros dançantes em grandes clareiras, dessas no meio de uma imensa floresta, como metaforizou Larossa (2004). Para o autor, a clareira é o lugar do vazio, da iniciação, de um ritual democrático de abertura e partilha. Abertura para si mesmo: suas descobertas, *insights*, criações, invenções, imaginações, narrativas, medos, alegrias, desconfortos e movimentações. Um clarão para a própria voz, para própria percepção/sensação, para a própria combinação dançante. Um dizer SIM às crianças!

Uma voz ecoada, por vezes, em meio a gritos, choros, barulho, mas também por silêncios e pausas. Pausas sonoras e corporais que se revelam perturbadoras à lógica adulta, pois derramam a força e a riqueza de uma simplicidade de serem apenas silêncios (FRABETTI, 2011). Segundo o autor supracitado, as/os pequenas/os falam com os olhos; olhos curiosos, surpresos, brilhantes e marejados.

Desse modo, ouvir, ver, perceber, envolver-se, estar presente e atentar-se ao indizível, ao evocado nas indicações, respostas, comentários, perguntas, dicas e atitudes das crianças, oferece pistas que podem contribuir para a construção das especificidades da docência com crianças pequenas, a qual envolve manter contatos corporais constantes com a meninada e estabelecer formas de relação e comunicação, cuja predominância reside em manifestações emocionais e corporais.

Com isso, acompanhar essas expressões pode nos abrir portas para mundos desconhecidos. Portas que, muitas vezes, custam aos não criancistas a verem que existem. Assim, perdemos diversas ocasiões de nos surpreender, aprender, desaprender e reaprender com e sobre as crianças.

Escutar é perceber a situação como um todo, (...) o que está acontecendo no ambiente e o que possa dele advir. A escuta engloba a atenção, perspicácia, sensibilidade, si mesmo, o outro e ambiente. Ter escuta é estar disponível, em estado de prontidão, é estar aberto e apto a responder às demandas que se fazem presentes em uma situação (OLIVEIRA, 2009, p. 53).

Nesse sentido, Oliveira (2020) nos lembra que quando falamos de uma escuta aberta e sensível para a alteridade, nos referimos à uma escuta específica e sensível do corpo inteiro, em todas as suas potencialidades expressivas e multilinguageiras. É uma atenção constante ao dito e ao não dito e suas relações “com distintas/os materialidades, brinquedos, tempos, espaços e parcerias” (PRADO; ANSELMO, 2020, p.6). Nesse processo, as/os professoras/es assumem um papel de:

[...] ser “puente” entre la multiplicidad de voces, deseos y experiencias que se abren al trabajar colectivamente. La apertura hacia la escucha de esta multiplicidad puede generar vínculos entre las condiciones de posibilidad y los deseos de lxs estudiantes, escuchando las inquietudes, pensando nuevos caminos ante las propuestas y ampliando las opciones de abordaje hacia las mismas, para habilitar la pregunta y la escucha, para mirar nuestros cuerpos y sus gestos (COLECTIVO FILOSOFARCONCHICXS, 2018, p.37)

Transformar a comunicação em via de troca.

Partilhar tempo, espaço, atenção.

Pensar coletivamente.

Estar à disposição com tudo que se é para construir juntas/os caminhos.

Caminhos sempre irrepetíveis, peculiares a cada grupo.

Uma comunicação que não parta apenas da linguagem falada, da escuta de palavras, mas de aprendizado e inspiração com os corpos e movimentos das próprias crianças como referências para proposições dançantes que auxiliam as meninas e os meninos de pouca idade a compor seus próprios saberes em dança.

Contudo, quando pensamos, particularmente, a atuação com meninas e meninos de pouca idade, nesse lugar da invenção, da descoberta, da imaginação criativa e do questionamento, surge a figura do caos, ou da aparência caótica que pode transparecer tanto à/ao docente de Dança, como para outras pessoas que acompanham/observam a proposição.

A esse respeito, recorro aos estudos sobre a Pedagogia do Caos do Colectivo Filosofarconchicxs (2015; 2017; 2018) que partem do pressuposto de que ordem e caos não são opostos, mas características complementares, assim como convivem a liberdade, a improvisação, o prazer e a regra em um mesmo jogo.

A ordem é regida pelos ritmos, hábitos cotidianos, rituais e as formas estáveis e previsíveis. Já o caos está associado aos imprevistos, às situações inusitadas, inesperadas, ao desconhecido e ao que não se pode antecipar. Desta maneira, há de se reconhecer a existência do caos dentro da ordem e da ordem dentro do caos.

Aqui, o caos é concebido como início, origem, momentos de desarticulação da ordem esperada pelas/os adultas/os, que se potencializados e acolhidos, transformam-se em possibilidades de surgimento do novo, de criação e produção de sentidos. Fatores estes que evidenciam perspectivas outras para o encontro educativo e reconfigura a mirada docente para o emergente (COLECTIVO FILOSOFARCONCHICXS, 2015; 2018). Um posicionamento pedagógico que valoriza a interculturalidade e a constante aprendizagem, que rompe com a produção e a reprodução de modelos educacionais.

Nesta seara, encontram-se as improvisações em dança. Exercícios de combinação, recombinação, composição e rearranjo do repertório de movimentos motivados por algum tema, objeto, música e outros, que parecem verdadeiras “bagunças”, especialmente, com a Educação Infantil (ALMEIDA, 2013; 2016; 2018). São momentos ricos de instauração de um caos criativo, em que as/os professoras/es podem se fazer valer do que emerge para fomentar outros caminhos para ampliação gestual, expressiva, estética e poética.

Para tanto, torna-se relevante que a/o docente esteja aberta/o ao inesperado, aceite aprender com as crianças e enxergue o que sai do seu planejado como oportunidades para diálogos, expansões e criações das próprias danças (suas e das crianças). Nesse sentido, Silva e Prado (2020) declaram que acolher as “criancices” das crianças em suas sapequices com o corpo e usos inusitados dos espaços e dos objetos, como propostas criativas em composições estéticas, dependendo do contexto, tornam-se incríveis investigações, que acompanhadas do olhar dos/as adultos/as artistas podem se constituir como arte.

Aqui destacam-se as capacidades de um olhar poroso ao novo, para o que está sendo proposto e a responsabilidade do docente de fazer as ligações entre essas descobertas infantis com a arte, a dança e os objetivos educativos (SILVA; PRADO, 2020).

Entretanto, a escola moderna associou a relação ordem/caos com a dualidade disciplina x indisciplina, o que faz com que o caos pareça uma situação negativa que emerge de uma “falta de”, uma impossibilidade de alcançar o planejado e o desejado pelas/os adultas/os.

Isso resulta em frequentes queixas de que as crianças são inquietas, não param, gritam, se dispersam com facilidade, entre outros, em que as/os docentes tentam, a qualquer custo, ocupar o lugar de saber, controlar o que vai acontecer ao longo de cada vivência e administrar as palavras, os silêncios, os momentos de se sentar e se levantar (COLECTIVO

FILOSOFARCONCHICXS, 2017; 2018). Essa disputa inviabiliza a imaginação, a transmutação, a criação, o coletivo, e uma experiência corporal e afetiva mais genuína, diversa e singular, que se abre a múltiplos caminhos.

Tal perspectiva promove uma atitude docente de proteger-se de situações que escapam as suas expectativas, da insegurança a respeito de perguntas incômodas e de não saber lidar com o que consideram como indisciplina, bagunça ou perigo. Uma zona de conforto, muitas vezes, difícil e indesejável de se sair. Aqui, vale nos questionarmos quais critérios usamos para avaliar uma “boa aula” ou “uma proposta que deu certo”. Além do que, não queremos que as propostas educativas da Educação Infantil sejam nomeadas de aula, pois fugimos de concepções escolarizantes dessa etapa da Educação Básica.

A esse respeito, retomo uma passagem do Passo 3, no qual trouxe o relato de umas das estagiárias sobre sua frustração em função de uma proposta que não “deu certo”. Sua expectativa era de que as crianças imitassem borboletas, todavia, os meninos imitaram fantasmas, “bagunçando” a vivência. O que ela não notou foi que os meninos reelaboram a proposta a sua maneira, uma vez que dançaram na qualidade do movimento sugerido, no peso leve e flutuando. Fantasmas faziam mais sentido a eles do que as borboletas.

A estagiária não soube dar o espaço do imprevisto dentro do previsto pelo planejamento (BUFALO, 1999). Não soube aproveitar o caos como uma potência criativa e germinal de outras infinitas possibilidades que poderiam surgir a partir dos fantasmas. Essas interpretações de ordem/caos, disciplina x indisciplina dependem das concepções das/os docentes sobre determinados acontecimentos, sobre as crianças e sua educação, assumindo, ou não, que existem temporalidades, subjetividades, caminhos, formas de trabalhar e de construir conhecimentos outros.

Isso envolve também, a disposição e a disponibilidade de viabilizar o surgimento do novo proveniente das crianças e das/os docentes, por meio de alternativas pedagógicas. Então, por que não trabalhamos COM o caos e não CONTRA ele? Por que não o assumir sem, necessariamente, tentarmos organizar as vivências por meio da maneira adulta de compreender ordem, disciplina e organização? Por que não estabelecer um trânsito fluído do caos para ordem e da ordem para o caos? Ao percorrer essa estrada de mão dupla, é possível refletir que:

Educar significa lançar convites aos outros; mas o que cada um fará – e se fará – com estes convites, foge ao controle daquele que educa. Para educar, portanto, é necessário ter o desprendimento daquele que não deseja discípulos, que mostra caminhos, mas que não espera e muito menos controla os caminhos que os outros seguem. E mais: que tenha ainda a humildade de mudar seus próprios caminhos por aquilo que também recebe dos outros. Um

tal processo educativo é necessariamente criação coletiva, que se coloca para além de qualquer controle (GALLO, 2008, s/p).

Entendemos que trabalhar nessa linha tênue gera insegurança, ansiedade e sentimentos de que está falhando, de pouca produtividade, baixo aproveitamento, de que os objetivos elencados pelo sistema educacional não serão atingidos e as expectativas das famílias, responsáveis e comunidades, frustradas. Não podemos negar as demandas por resultados mensuráveis aos quais somos sujeitadas/os.

Sem abandonar a intencionalidade da ação pedagógica, ou converter adultas/os em crianças, tão pouco abrir mão ou inverter o peso das responsabilidades nas relações educacionais (COLECTIVO FILOSOFARCONCHICXS, 2018), podemos habilitar a escuta, a percepção e a construção coletiva ao que as crianças têm a dizer sobre elas mesmas, sobre a Arte, a Dança, a criação, a composição, a instituição educativa e tantos outros temas que circundam nossas propostas pedagógicas.

A partir disso, podemos rumar em busca de maneiras outras de sentir/pensar/fazer a dança, criar outros vínculos e relações dialógicas e não impositivas. Ações outras que sejam intencionais, mas não diretivas/dirigidas de forma rígida, sem flexibilidade. Acima de tudo, proposições significativas para todas/os as/os envolvidas/os e pautadas no presente, não num vir-a-ser.

Não existe um projeto, plano, caminho único e pré-determinado.

A intervenção não foi realizada conforme planejamos. Como exposto no decorrer do texto, foram inúmeras coisas que não utilizamos; algumas por não “darem certo”, e outras porque no momento não se encaixavam no que as crianças estavam trazendo. Entretanto, não nos desesperamos, apenas seguimos e percebemos o que seria mais pertinente e adequado para sugerir, sem renunciar aos objetivos essenciais previstos. Foi uma atitude de reflexão-na-ação e de aceitar as necessidades, curiosidades e proposta dos pequenos (Estudante 6, Diário de Campo 11/04/18).

Todavia, vale lembrar que nem toda desestruturação é potência. Há aquela que dali nada surge, que impede o vínculo, evoca o mal-estar, gera brigas, confusões, perigos e danos a materiais coletivos e individuais (COLECTIVO FILOSOFARCONCHICXS, 2018). Refiro-me, aqui, ao caos-clareira, que se abre para a investigação do movimento, a busca pela própria dança, potencializa a imaginação, aceita interpretações e subjetividades e encoraja a criação artística.

Um modo de ser, estar e fazer em Dança com as crianças pequenas que se abre ao imprevisto e ao não-dito como elementos estruturantes e possibilitadores de colocar-se diante

do inesperado, acolhendo, com espanto e magia, as oportunidades que surgem da novidade caótica.

Essa disponibilidade ao diálogo, à interculturalidade, à flexibilidade, à autenticidade revelada no encontro entre adultos/os e crianças e de desaprender, reaprender e a aprender cada vez mais a ser docente com meninos e meninas de pouca idade é um convite ao fazer junto, como franjas de um macramé. Um chamado a repensar espaços, tempos, materiais e parcerias. É um chamado ao riso, a brincar, a inventar e a imaginar, recuperando e reconstruindo nossa dimensão multilíngueira, brincalhona (PRADO; ANSELMO, 2020, ANSELMO, 2018), ridente (SILVA, 2016; 2017) e imaginativa (CALVINO, 1990).

5.3 Desenhos nos barrados: sobre rir, imaginar e brincar

A busca por maneiras outras de ser, aprender e inventar-se professora e professor em dança com a infância e de produzir outras práticas pedagógicas dançantes, ampliadoras da experiência infantil, perpassa, essencialmente, pelo acesso a dimensão brincalhona, abandonada quando nos tornamos adultos/os. “Trata-se do exercício diário de encontro com todo o potencial transgressor da brincadeira, de vivenciar intensamente experiências lúdicas no cotidiano” (PRADO; ANSELMO, 2020, p.7).

Para tanto, se Anselmo e Prado (2020) apontam que a dimensão brincalhona é um dos pré-requisitos principais da profissão docente para atuar com as crianças pequenas, é necessário que as disciplinas que compõe o curso de Licenciatura em Dança possibilitem nutrir não só as capacidades criativas, as expressões gestuais, as experiências estético-artístico-sensoriais, a sensibilidade, a improvisação e o dançar, mas como tais atributos podem se conectar a uma entrega autêntica ao prazer, à liberdade e à diversão em interface com o brincar e o imaginário infantil, não-literar e transmutador (BENJAMIN, 1984; 1985; SARMENTO, 2002).

Para Boff (2017) só deveria professorar aqueles que conseguem manter acordada a capacidade de criança, de manter a inventividade criadora e de fazer a nossa criança parar de se esconder atrás das múltiplas camadas geradas por uma expectativa do que possa ser uma “vida adulta”.

Uma possibilidade de dar a mão para a nossa pequenice e, ao mesmo tempo, fomentar uma mirada mais sensível aos modos próprios das crianças de ser, estar, fazer e criar pode ser o acesso às memórias da nossa tenra idade, não como referência de atuação profissional, mas como uma tentativa de conexão com a ancestralidade, com a tradição, com o que existe de mais antigo em todos nós - cada um a sua maneira -: nossa fase pueril. Para Nogueira (2019, p.59)

esse “(...) esforço de ‘olhar para trás’ significa reconhecer no presente alguma coisa que ainda permanece em todos nós, isto é, a infância”.

Ainda segundo o autor supracitado, o termo infância pode ser caracterizado como uma categoria geracional, uma fase específica da vida. Para além disso, a infância pode ser compreendida como uma maneira de experimentar a realidade, de estar imerso no momento presente, de construir o conhecimento por meio da interrogação, do brincar, da sensorialidade, do movimento e da imaginação; além de manter o encantamento diante da vida e a capacidade de estar aprendendo (NOGUERA, 2018; 2019). Já o adultecimento é o processo ao qual somos submetidos pela sociedade ocidental capitalista, a qual nos torna incapazes de pensar e agir para além do senso comum, do padrão adulto da produtividade, de uma rotina ordinária (NOGUERA, 2018).

Nesse sentido, reaver nosso passado pode provocar em nós um estado de infância que:

[...] recobre a possibilidade de lançarmos perspectivas inaugurais sobre o mundo, encontrar outras alternativas para questões antigas e recuperar possibilidades pouco frequentadas diante de velhos problemas. A infância é o que torna possível a todos os seres vivos criar novos modos de vida (NOGUERA, 2019, p.63).

Sobre isso, Noguera (2019, p.63) declara que esse deveria ser o objetivo fundante da existência: “(...) nunca esquecermos de nossa infância, daquilo que nos torna seres viventes: a capacidade de reinventarmos a nós mesmos e o mundo de acordo com as necessidades próprias de existir”. Aspectos que contribuem para a empatia e o reconhecimento da alteridade infantil.

A esse processo de manter ávido tais qualidades da infância, nas/os adultas/os, o autor (NOGUERA, 2019) chamou de infancialização. Dessa maneira, um dos eixos de discussão e experimentação ao longo da Licenciatura em Dança ou de uma disciplina específica, pode pautar-se na relação entre Dança, Arte, criação, investigação do movimento, do olhar novidadeiro, inquieto, curioso, das múltiplas linguagens e das experiências lúdicas com vivências conectadas ao brincar e ao dançar.

Para Cipriano Luckesi (2005), uma atividade lúdica é aquela que propicia a plenitude da experiência, buscando uma entrega total: mental, emocional e física; é um momento de imersão, de mergulho na vivência; vai além do sentido mais simplista do senso comum sobre o riso e a diversão. Desse modo, o lúdico pode ser concebido como uma ação de muita seriedade para a criança, muitas vezes *possuída* por um impulso criador e uma inspiração livre e vigorosa. Ou seja, uma experiência é lúdica quando há entrega total do ser humano, quando há uma ação de estar inteiro e imerso no momento em questão.

Tal aspecto convoca uma disponibilidade corporal e um estado de presença bem característico das infâncias. Nesse sentido, muitas/os estudantes comentam sobre a dificuldade de se entregar genuinamente à diversão e ao prazer do brincar. Dizem sentirem-se tímidas/os, meio “bobas/os” e “ridículas/os”, aspectos trazidos do processo de adultecimento que interdita o lúdico e nossa ação de sonhar e inventar mundos em prol da seriedade e produtividade capitalista. Segundo Noguera (2018, 2019) o que empobrece a vida é justamente a destituição da infância, a saber: o adultescimento; e adultescer significa perder as forças brincantes.

O ato de brincar era, para nossos antepassados e até mesmo durante nossas infâncias, a única maneira de nos relacionarmos com outros seres, conosco e com o mundo. Deixar de brincar significa perder uma habilidade/possibilidade de conviver, de se expressar, de criar outros/novos modos de se viver, estar e de existir com bem-estar. Sobre a brincadeira:

[...] necessária para adultos e para a sobrevivência. É preciso entender que brincar é algo mais profundo do que simplesmente jogar uma bola ou rolar um carrinho. É algo que está conosco há milhares de anos, uma herança ancestral e que espera para ser incorporada desde a nossa infância. Fomos biologicamente projetados para brincar e é por isso que a brincadeira precisa fazer parte da nossa cultura (BROWN, 2015, s/p.).

Nesse sentido, lançar mão de propostas que envolvem os jogos teatrais (SPOLIN, 1987; 2001; SLADE, 1978; BOAL, 2009; 2010), o jogo coreográfico (TOURINHO, 2007), os jogos em dança (FARIA, 2011; BARBOSA, GODOY; FARIA, 2009), brincar de dançar (MARQUES, 2011; 2019), entre outros, já utilizados para a criação artística em Dança, inclusive, nos cursos de graduação, podem fomentar o desenvolvimento de um corpo cênico, lúdico, jogador, transgressor e ridente (SILVA, 2017), que convoca um estado de presença. Entretanto, para uma vivência frutífera com a pequena infância é necessário investir nas possíveis relações desses jogos à esfera dançante infantil educativa, aos jogos e brincadeiras das culturas infantis brasileiras (ALMEIDA, 2013; 2016; ALMEIDA *et al*, 2016) e das culturas para infância, ensinadas pelas/os adultas/os.

O caminho metodológico do jogo e sua interface com a Arte e a Infância busca criar uma unidade entre o lúdico e as propostas estéticas, poéticas e pedagógicas em dança. Essa opção oportuniza a utilização de gestualidades do cotidiano, movimentos combinados, improvisados, inventados e descobertos por meio de um mergulho na diversão, criação, imaginação, expressão e investigação de infinitas possibilidades de dançar, assim como pode retomar e manter um frescor na criação e na improvisação. Um caos criativo “(...) em que o brinquedo é o próprio corpo (...), que cria espaços e relações com as/os outras/os” (MARQUES, 2019, s/p), objetos e músicas.

Segundo Marques (2019):

Ao “brincar de dança”, ao fazer arte, as crianças podem criar e recriar o mundo em que vivem. “Brincar de dança” é um convite a conhecer vários aspectos da vida que o movimento nos possibilita: a ludicidade, as (inter)relações, o prazer, a convivência, as sensações e diferentes percepções de *ser e estar*, as diferentes maneiras de compreender e de ler o mundo (MARQUES, 2019, s/p).

Para as crianças essa relação entre lúdico, brincar, criar e transmutar é tão intensa que à medida que as meninas e meninos imaginam relevam expressividades vigorosas e seus corpos assumem outras corporalidades com grande destreza e fluidez, uma vez que os entendimentos e as ações desses pequenos estão totalmente atrelados/as às experiências corporais, aos sentidos e percepções (SILVA; PRADO, 2020). Um processo de personificar, de animizar objetos e elementos da natureza, no qual elas “emprestam” suas almas sendo elas mesmas personagem, o animal ou situação. Existe uma potência, uma característica própria no que elas animam.

Argumentações possível de serem observadas na Imagem 27 a seguir, em que cada criança realiza a sua maneira a estrela do mar, a concha ou o jacaré; e quando o fazem, penetram com avidez na vivência, como discutido no Passo 4 dessa tese.

Imagem 27. Animizando os animais



Fonte: Andreza Lucena Minervino De Sá (2018)

A vivência foi excelente, conduzimos alertando se aquele animal que estava sendo caracterizado estava no nível baixo, médio ou alto; se dança pesado ou leve, ou se dançava rápido ou lento. As crianças foram maravilhosas na experiência e se divertiram muito, esquecendo até que não queria ser aquele animal. Possibilitamos que todos experimentassem ao mesmo tempo e a sala virou um verdadeiro campo do Cerrado, com seus movimentos, barulhos e composições (Estudante 6, Diário de Campo 23/05/18).

Corporalmente, eles estão fantásticos, inspiram movimentações que nem damos o comando. Rebolavam o quadril mexendo o rabo do Tamanduá Bandeira, ficavam a espreita como se fosse o bote da Onça Pintada caçando, e dançavam um “ballet” da Seriema (Estudante 6, Diário de Campo 23/05/18).

Atento apenas, mais uma vez que, as crianças são diferentes entre si, portanto, não só as personificações e criações serão diferentes, mas o próprio desejo e interesse nessa entrega. Há crianças que não querem participar naquele dia, outras são tímidas, ou não se identificaram com a proposta. Como reconhecer, assumir e lidar que nem toda história com final feliz é um conto de fadas e que meninas incríveis podem ter cabelos desgrehados e não desejam serem princesas, ou que os vestidos longos, rodados e repletos de rendas e brilhos atrapalham suas aventuras?

Como pensar esse brincar e o faz de conta nos projetos dançantes que escape das práticas educativas hegemônicas que ainda perpetuam modelos dominantes acerca dos modos de viver (ABRAMOWICZ; RODRIGUES, 2014), comentados no Passo 3 dessa investigação? E como formar docentes em Dança que saibam acolher e fomentar as singularidades, valorizando maneiras outras de existências/pensamentos.

A esse respeito, seria relevante conceber nosso tempo com as crianças como um grande jogo de improviso, inspirado nos artistas do teatro, da dança, da música, nos valendo de recursos centrais e gerais que estruturam as ações das/os palhaços de rua, das *jams sessions*, do *view points* e tantas outras modalidades de improvisação nas artes, que se atentam ao que o momento revela. Assim como essas/es artistas, é importante que a/o docente não fique preso ao “texto” (ao planejamento) aproveitando o presente para jogar com a situação e criar o inusitado, o diferente e o criativo.

Isso não exclui a intencionalidade docente, ao contrário, o jogo possui regras e é composto de elementos (que podem ser os elementos da dança, por exemplo). Para jogar/improvisar, a/o artista e a/o docente precisam estar preparados, aquecidos, concentrados, em estado de presença, de porosidade e com a sensorialidade aguçada, para uma retroalimentação entre os saberes tradicionais, patrimônio cultural da humanidade, as próprias

memórias da infância e as experiências, descobertas e proposições das crianças. Isso seria trabalhar no, com e a favor do caos.

A título de exemplo, em uma das ações do projeto de extensão “Dançarelado”, comentado no Passo 1 deste doutoramento, a equipe proponente se dispôs ao divertimento experimentando os jogos que seriam propostos às crianças (ALMEIDA *et al*, 2016). Tal atitude favoreceu uma ação docente mais sensível, integrada e aberta aos conhecimentos, interesses e curiosidades das crianças em um diálogo consistente com os elementos da linguagem da dança.

Ao longo desse processo nos entregamos ao riso (além de nos aproximarmos muito)! A esse respeito, Marco Antonio Silva (2017) coloca o riso como elemento mais singelo e universal para uma comunicação efetiva, uma vez que ele conecta, adere, atrai e magnetiza, favorecendo as trocas educativas. É evidente que não experimentamos o mesmo prazer que as crianças, tampouco uma regressão à tenra idade, mas nos permitimos ousar, tentar, errar e fazer de novo quantas vezes forem necessárias, sem tantos filtros do julgamento social, trocando as lentes do cotidiano adulto “sério e produtivo”.

Dessa maneira, tomar posse da dimensão brincalhona adormecida em nós e atuar em prol da infancialização, pode responder as inquietudes sobre que corpo é esse, da/o licencianda/o para trabalhar com as crianças? É um corpo cênico, em estado de presença e frescor, poroso, lúdico e brincante que carrega a potência de criar, transformar e comunicar por meio da linguagem artística. Docentes que convertem seus espaços educativos em palcos para suas performances e das crianças por meio das relações estéticas.

Como provocar na/o discente um descolamento de um “modelo adulto”, sério, produtivo, seguro de suas experiências e modos de ser e estar no mundo para caminhar em direção (de volta) a um estado de infância? Um processo que exige disponibilidade para libertação individual dos paradigmas em que é:

(...) no corpo e na ação que se produz transformação. Retirar o corpo de seu esquecimento cotidiano e colocá-lo como foco de atuação é uma mudança que gera grandes impactos. É preciso atualizar os velhos tempos e colocar em prática o discurso das rupturas, não por meio da retórica, mas por meio da produção de movimento, assim como já o fizeram Vianna e Dunn, para que aflorem as complexidades das dramaturgias poéticas do corpo que dança (MUNDIM, 2014, p. 59).

Retomar a dimensão brincalhona e infancializar é reencontra-se com o espaço lúdico dentro de nós, negado pela vida “séria”, proposta às/aos adultos. É religar-se ao tempo de infância, esquecido pela “necessidade” de um fazer “produtivo”. É reviver as experiências multilínguas da infância, disponibilizando-se corporalmente para sentir o que não se sabe

previamente (PRADO; ANSELMO, 2020). Sobretudo, é convidar-se a abrir a clareira (LAROSSA, 2004), aproveitando o caos (COLECTIVO FILOSOFARCONCHICXS, 2015; 2017; 2018) como potência para imersão do novo em um pensar decolonialmente pedagógico (WASH, 2008; 2009; 2013) a dança com as crianças.

Essa atitude inunda os corpos e estabelece uma relação intrínseca entre o brincar e a arte, particularmente, para as crianças que, ora alegam estarem dançando, ora estarem brincando (SILVA, 2021).

É importante ressaltar, todavia, que não se trata de uma dimensão brincalhona única e universal, mas de dimensões brincalhonas que podem ser diversas e que se inserem em um sistema cultural e social (PRADO; ANSELMO, 2020, p. 4).

Conectada às dimensões brincantes e ridentes está a dimensão imaginativa, transmutadora e transgressora. Outro eixo que frisa a alteridade das crianças em relação ao pensamento adulto, que se fundamenta na maneira com a qual as crianças atribuem sentidos a si e ao entorno, (re)significando suas experiências.

Paulo Silva (2017) releva que, para Walter Benjamin, a experiência é uma forma de conhecimento reelaborado, permanente, que se prolonga, se desdobra e vai sedimentando com o tempo. Dessa maneira, viver uma experiência envolve estabelecer relações, tensões, afetos e sentidos vinculados ao campo do sensível, estético e corporal. A experiência das crianças pressupõe uma distinção daquela vivida pelas/os adultas/os, uma vez que “(...) os anseios e os interesses das crianças e dos jovens são distintos daqueles que norteiam a maioria” (LESSA, 2016, p. 111).

Com as crianças, para que uma vivência se torne uma experiência encarnada, visceral e internalizada, como um todo, ela recorre à repetição, à continuidade e às narrativas verbais e corporais (BENJAMIN, 1984). Em especial, nas instituições de Educação Infantil buscar articular os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, assim como promover o encontro com as/os outras/os e o entorno, ampliará a possibilidades das experiências se constituírem (BRASIL, 2009).

Sobre a qualidade da repetição meninas e meninos pequenas/os dedicam-se ao fazer de novo, muitas vezes, para elaborar, reelaborar, aprofundar, estabelecer outras relações, investigar e transformar suas ações em hábito. Elas/es sentem prazer em ouvir a mesma música várias vezes, assistem incansavelmente o mesmo filme, saboreiam com grande intensidade seus jogos,

brincadeiras, triunfos e vitórias, enquanto o/a adulta se dedica a descrição, a verbalização das suas experiências (BENJAMIN, 1984).

A repetição é a alma do jogo, nada a alegra mais do que o mais uma vez ...e de fato toda experiência mais profunda deseja insaciavelmente até o final das coisas, repetição e retorno. Nesse sentido, enquanto o adulto narra sua experiência com êxito, a criança a recria incessante e intensamente. O adulto, ao narrar uma experiência, alivia seu coração dos horrores, goza novamente uma felicidade. A criança volta para si o fato vivido, começa mais uma vez do início (BENJAMIN, 1984, p. 74-75).

Já a continuidade vincula-se à pluralidade uniforme e contínua do conhecimento, na qual a criança vai percebendo a totalidade das relações que envolvem a experiência, sem contudo, obedecer a uma classificação de “níveis didáticos” do menor para o maior, ou do mais simples para o mais complexo (BENJAMIN, 1984). Essa característica favorece o trabalho por meio de projetos na Educação Infantil, no qual uma teia de saberes vai se formando, conforme os interesses e curiosidades infantis são despertados.

Por fim, às narratividades verbais e corporais referem-se às qualidades anteriormente mencionadas, no Passo 4 dessa pesquisa, no que tange as poéticas multilínguas e sensoriais, nas quais esses seres de pouca idade apreendem suas experiências de acordo com seus sentimentos, interesses, necessidades e de corpos presentes, ávidos e ativos no processo (PRADO, 2015).

No que tange as características da experiência infantil apontadas ao longo da tese, ao conceber as regências do estágio, discutimos, discente e eu, antes e após cada ação, sobre a proposta de continuidade. Os planos eram elaborados de maneira aberta e flexível, no qual mantínhamos uma escuta atenta e sensível para planejar o “próximo capítulo”. Uma construção feita encontro seguido de encontro com as crianças para que houvesse um fio condutor e uma intencionalidade docente que fizessem sentido para as crianças e nós.

Assim como relata as Imagens 28 e 29, os projetos dançantes eram embargados de materialidade, sensorialidade, imaginação, transmutação, apreciação e investigação do movimento, em proposições multilínguas para evocar a totalidade do conhecimento em uma imersão de corpos presentes, curiosos e ávidos (PRADO, 2015).

Imagem 28. De novo, outra vez.



Fonte: Andreza Lucena Minervino De Sá (2018)

Imagem 29. A dança das/os colegas



Fonte: Andreza Lucena Minervino De Sá (2018)

Nesse dia, com os tecidos de tule e objetivos centrados na vivência do peso leve, meninas e meninos repetiam incansavelmente e com entusiasmo algumas movimentações. Era a primeira vez que dançavam/brincavam com esse material e desejavam “incorporar” ao seu repertório, essa experiência. Aqui, trago uma linha tênue entre a repetição que compõem a alteridade infantil, a necessidade e o interesse delas no fazer novamente e quando nós propomos uma repetição vazia de passos codificados almejando a performance.

A repetição, em qualquer caso, é importante pois evoca a profundidade e a apropriação. E a obra artística, o ensaio, a preparação, assim como o passo, compõem a educação em e pela arte e fazem parte do processo tanto da/o artista como do público. A reflexão, com isso, é: como trabalhar com possíveis apresentações e composições artísticas como esses seres de pouca

idade, mantendo o sentido, o prazer, o interesse, a singularidade e a poeticidade? Como abordar passos codificados pertencentes e que caracterizam algumas estéticas de dança, como por exemplos as danças das culturas populares brasileiras, de modo que a repetição possibilite a ampliação, a reelaboração e a criação embargada de sentido?

Outro aspecto a ser destacado sobre a repetição tangencia essa sensibilidade adulta de reconhecer o interesse infantil no “de novo”. Muitas vezes, para nós, a repetição ou abordar novamente uma vivência anterior, é cansativo, nos parece chato e interrompemos a investigação da garotada. Em que momento, então, interferimos para aproveitar o que surge da repetição para propor ampliações? Embates respondidos por uma prática docente porosa, presente, atenta e conectada às crianças.

Além da Imagem 29 nos apontar rastros de como as crianças fotografadas dançavam, traz também um momento de apreciação estética, realizada em um jogo palco-plateia. Outro processo de formação em e pela arte que corrobora com a educação estética, cultiva o olhar (do) sensível, a formação de público, a vivência do estar em cena e como pode se dar essa comunicação com a pessoa que aprecia, que favorece a expansão das possibilidades de combinação dos movimentos e de como eles podem ser organizados para uma composição artística, tanto de quem dança como de quem assisti, entre outros fatores (ALMEIDA, 2014).

Contudo, o que recruta a minha atenção para a Imagem 29 é a relação, o contato estabelecido entre artista e público. Em particular nas crianças, tanto pela fotografia, como em contexto real, percebo a energia, a empolgação e a satisfação de quem dança para um público, principalmente com algo criado por elas, assim como os olhares de quem aprecia. Quem assiste, comenta, aponta, vibra, ri e participa de corporalmente.

Destaco, mais uma vez, as individualidades infantis, uma vez que há crianças que se sentem tímidas, não gostam. Sem mencionar aquelas que choram ou paralisam nas famosas apresentações em datas escolares comemorativas.

Nesse sentido, compreender o processo pelos quais se dá as experiências das crianças possibilitam às/aos docentes uma melhor percepção dos seus modos de ser, estar, fazer, conviver, compreender, elaborar e reelaborar seus saberes (SANTOS, 2015). Um exercício que requer tempo, disposição, disponibilidade, entrega, encontro, envolvimento e imaginação para viajar rumo ao desconhecido e ao inusitado.

Todavia, a maturidade nos faz esquecer os devaneios pueris, o que leva a um empobrecimento do diálogo entre gerações, uma vez que se a/o adulta/o esquece a criança que foi um dia, a relação que estabelece com as crianças com as quais convive tende a se pautar na

premissa da exterioridade (SANTOS, 2015). Nosso olhar vai ficando engessado, rotineiro, acostumado. Recorrendo à Calvino (1990) compreendemos que a:

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

Redescobrir e acender os processos imaginativos da criatividade favorece a dimensão brincante, ridente e criadora. Desse modo,

O/A professor/a precisa reconquistar o seu poder imaginativo, alimentar suas múltiplas linguagens, redescobrir seus devaneios, reconectar-se a brincadeira esquecida, o movimento contido, as cantigas silenciadas e reavivar o encantamento (OSTETTO, 2012) se deseja garantir uma comunicação mais aproximada à infância, além da criação, a invenção e a expressão das crianças. (OSTETTO, 2011, p. 12).

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

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

Nas crianças investigadas esta ativação da imaginação revelou-se mais fluida, pois foi recorrente e presente; já nas/os estudantes (e na maioria das pessoas adultas) os caminhos necessitam ser outros, uma vez que constroem a experiência de maneiras diferentes das crianças, podendo ocorrer por meio da afecção da percepção, por exemplo.

PASSO 6

**Pespontando as reticências para que mais/outros corpos componham com a
infinidade dessa colcha**

Assim como Manoel de Barros, eu também tenho preguiça de ser séria.

Prefiro as linhas tortas, apesar de ser virginiana.

Queria fazer parte das árvores e mudar a função dos verbos.

Amo meus despropósitos e minhas peraltices.

Mas, não quero esconder-me atrás das palavras

por mais que estejam na língua do brincar

Quero, agora, que essa colcha de retalhos
descortine os vazios, as inquietações, as ânsias

Quero me amarrar a vocês

encher meu coração dos seus bordados

Pois...

Não faço arte porque posso, porque sou capaz, mas porque preciso.

Preciso contar, pintar, tocar, porque não posso conter o que se move dentro de mim, minhas muitas e distintas formas de "ser".

Posso esconder a poesia numa gaveta, mas não posso escondê-la dentro da minha mente. Quando eu a recitar em silêncio, as palavras irão parar em meus lábios e se deixar acariciar pelo ar (FRABETTI, 2011, p. 49).

**Caminhos
Escolhas
Fragilidades
Partilha
Abertura
Reticências**

Ao longo dessa investigação busquei reconhecer alguns pressupostos caros a mim quando penso a formação de professoras/es em Dança, particularmente, para atuar com as crianças pequenas da Educação Infantil. Fundamentos esses que podem inspirar a formação docente em outras licenciaturas, não apenas na Dança e que possuem o potencial de se expandir e ser continuidade nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

São convicções, sonhos e crenças que alimentam meu ativismo por uma educação brasileira mais lúdica, feliz, mágica, criativa, sensível e horizontal.

Acredito que partilhar avanços e dificuldades de um curso de Ensino Superior e a identificação de sugestões pode servir de subsídio às/aos formadoras/es interessadas/os em construir possibilidades outras para o processo educativo-profissional. Essa partilha ganha um destaque, especialmente, no caso da Dança, com suas especificidades, complexidades, desafios e jovialidade em relações a demais áreas do conhecimento presentes nas matrizes curriculares das instituições de educação formal

Nesse percurso investigatório, avistei minha profunda relação com o dia a dia, com a artesanaria docente diária, em seus sabores e dissabores, o que justifica a escolha por investigar o Estágio Supervisionado Obrigatório e o diálogo intenso do texto com as experiências do cotidiano, numa coreografia doutoral. Uma artesanaria da pesquisa feita no decorrer dela própria, tecida aos vários fios das pessoas que participaram direta ou indiretamente e que tingiu cada pedaço a várias cores.

Por essa razão, se revelou estimado apresentar as várias mãos dessa tecitura, principalmente, ao recorrer às escritas das/os estudantes da graduação em seus portfólios.

Uma dialética entre comunidade e pesquisadora, de maneira a oportunizar que as pessoas participantes fossem ao mesmo tempo “sujeitas e objetos” da investigação, em um intercâmbio de saberes e percepções, transformando a relação para “sujeita-sujeita”. Foi uma construção de conhecimento em contexto, para uma ação com sentido, que não concebe a dicotomia teoria- prática. É um aprender que surge no processo de conversar, ver, reconhecer e se encontrar com as/os outras/os, para escutar as experiências e os pontos de vista, em função dos contextos que as/os rodeiam e favorecer aprendizagens mútuas.

Assim, não pesquisei outras pessoas, mas me coloquei em parceria na ação, na

formação, como agente responsável pelo processo, especialmente, porque a pesquisa é sobre formação inicial. Ali, como professora-supervisora também fui uma das protagonistas. Experimentei, me arrisquei, coloquei em xeque meus conhecimentos, questionei minha atuação, por vezes, adultocentrada e me fiz nesse processo. Analisei minhas ações ao escutar as múltiplas vozes do contexto e ao ler os diários das estudantes e percebi, no decorrer da própria investigação, aspectos que eu não havia identificado no momento, em campo, reafirmando que a (minha) formação docente e investigativa com e sobre as crianças de pouca idade é permanente.

Desse modo, ocorreu um dos pressupostos essenciais da pesquisa-ação: a troca e apropriação de conhecimentos por ambas as partes. Eu, como formadora de professoras/es e supervisora de estágio construí novos/outros saberes práticos. Saio com outra consciência de mim desse processo investigativo.

Mais que uma utopia, essa tese assumiu a ousadia de Dançarelar entre a criação de uma metodologia de ensino para e com estudantes em formação docente inicial, uma metodologia de abordagem da dança com crianças pequenas, bem como uma metodologia de pesquisa em artes com crianças pequenas. Bases que podem apoiar a ampliação das ações em dança no contexto educativo brasileiro e quiçá sul americano, uma vez que emergiu, também, um interesse em priorizar as/os autoras/es da América Latina, incluindo seus dizeres. Um desejo de construir, fortalecer e consolidar com *nuestros vecinos* pedagogias decoloniais, a partir das epistemologias do Sul, (re)conhecendo, valorizando e investigando nossas experiências e de nossas/os professoras/es e pesquisadoras/es⁵⁴.

Com isso, a partir de uma Pedagogia para Dançarelar, pautada no lúdico, nas múltiplas linguagens, na estesia (enfocando as sensorialidades e as materialidades), na interação, na improvisação, na apreciação e experiência estética e na criação – fundamentos esses que perdem suas fronteiras, entremeando-se na tentativa de construir redes de relações criativas e inusitadas entre corpo, movimento, eu, pessoas, arte e contexto (ALMEIDA, 2022), as crianças, as/os estudantes e eu, dançamos juntas/os.

⁵⁴ Na segunda metade do doutorado, entre os anos de 2021 e 2022, iniciei alguns contatos, intercâmbios e projetos em parceria com a Escuela Normal Superior (Buenos Aires/AR), responsável pela formação inicial de docentes para atuar na Educação Infantil e com a Universidad de Antioquia (UdeA, Medellín/CO). Na primeira, ministrei uma capacitação presencial, com carga horária de 8 horas, ao longo de três encontros prático-conceituais sobre “Experiencias dancísticas con bebés”, com estudantes de graduação para a etapa do maternal. Já na UdeA, ministrei o curso presencial “Danza y niñez: ludicidad, creatividad y expresión”, também com 8 horas de duração, vinculado à Licenciatura em Danza e organizado pela Corporación Cultural Trío Colombia, assim como emiti um parecer e integrei a banca de mestrado da pesquisa intitulada “Danza y Proyección - Relación de la tríada: cuerpo, técnica y movimiento y las proyecciones de vida a partir de la experiencia de danza clásica con las jóvenes del proyecto Bailando la vida de la Institución Educativa Alcaldía de Medellín”, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/UdeA.

Na segunda turma tentamos a mesma dinâmica e foi incrível, pois de primeira eles preencheram todos os espaços exatamente de forma igual, nem tão perto e nem tão longe e entre as folhas coloridas. Tivemos que somente mudar um papel que não ficou bem colocado, mas o restante deu muito certo. Estávamos com o pensamento que eles não iriam conseguir de primeiro, pois preencher o espaço assim é uma tarefa difícil, ainda mais porque tínhamos pouco tempo ainda com elas. Foi lindo ver o quando elas estão aprendendo. Como é gratificante pra nós, junto com a Fernanda, entrar nessa dança (Estudante 3, Diário de Campo 17/05/17).

As crianças pegaram o balão e ao comando da estagiária K. elas iam se movimentando usando apenas uma parte do corpo para levar esse balão até uma outra criança, lembrando do espaço dela e do outro (cinesfera). Mesmo com a dificuldade de levar o balão utilizando a cabeça, sem utilizar as mãos, por exemplo, as crianças tiveram êxito na percepção e prontamente iam se organizando para que o outro não pisasse, tocasse ou tropeçasse no balão. Também foi visto dentro nessa atividade, quando dançávamos com elas e a Fernanda, a utilização das direções (Estudante 2, Diário de Campo 31/05/17).

Ao presenciar as/os estudantes dançando junto, compondo com a garotada, para fomentar a investigação do movimento delas/es próprias/os e das crianças, assim como se conectando a elas a partir de um corpo jogador, cênico, brincante, curioso e disposto, as/os vi tentando subverter as relações adultocentradas a respeito do papel docente em ditar uma tarefa e a meninada executar. Ao fazer junto, as decisões também se tornaram coletivas, pois as/os estudantes (e docentes) passaram a “enxergar de dentro”, sentir com o próprio corpo o que estava acontecendo, as ideias que surgiam, o que as crianças comentavam, indagavam, reelaboravam e traziam de novidade.

Cabe mencionar que três das sete estudantes participantes da pesquisa de campo também integravam, na época, a equipe propositora do projeto de extensão “Dançarelado”, participando das reuniões, debatendo textos voltados às concepções de crianças, Educação, Arte e Dança apresentadas nessa tese, experimentando em seus corpos o brincar e desenvolvendo suas pesquisas de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e Iniciação Científica. Tal envolvimento favoreceu uma atuação com as crianças mais sensível e horizontalizada, bem como a escrita de diários de campo mais aprofundada e reflexiva.

Com isso, ao acompanhar *in loco* três processos estéticos que envolviam a Educação e a Arte na formação humana (FRITZEN; MOREIRA, 2008), em dois Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), na cidade de Goiânia/GO, identifiquei que: 1) a tentativa de se avizinhar das distintas lógicas e expressividades das crianças pequenas; 2) acessar suas brincadeiras e construções lúdicas; e 3) observar e escutar seus gestos e movimentos; podem se tornar o centro do processo criativo e formativo das/os estudantes e docentes, na elaboração de propostas dançantes que necessitam envolver tempos, espaços, sensorialidades, materialidades

e corporalidades diversificadas e flexíveis para a Educação Infantil.

Uma formação inicial (e porque não, continuada e permanente), que adota, ao longo de todo o curso de Licenciatura, concepções brincalhonas, imaginativas, infancilizantes, dialógicas, horizontais, autorais, decolonizadoras e transmutadoras, ao fomentar a emancipação, a autonomia, a investigação, a criação, a transposição didática e as experiências artísticas/de movimento. Um processo que considera os encontros, as presenças e trocas, que interroga e parte em busca do desconhecido, da tentativa e do risco ao indagar novas possibilidades, reformular trajetórias, encontrar caminhos outros, seus próprios caminhos, sua poética da docência em Dança.

Tais pilares pautam-se no pressuposto benjaminiano (BENJAMIN, 1984, 1985, 1987) de que conhecer, reconhecer e assumir as crianças em suas singularidades não exprimi infantilizar as infâncias (incluindo as nossas), mas infancilizar as/os adultas/os (NOGUERA, 2018; 2019) para garantir a plenitude do potencial dessa gente de pouca idade.

Walter Benjamin (1984, 1985, 1987) ainda nos comenta que as/os adultas/os perderam, com o passar dos anos, a capacidade de perceber a ludicidade dos objetos, das relações, das experiências e da própria vida, tornando-se majoritariamente indiferentes aos detalhes, às sensações e aos muitos aspectos magníficos no ponto de vista das crianças. Nesse sentido, essa tese parte em busca de uma formação docente que retome e valorize o olhar fantasioso, imaginativo, conectivo e de uma eterna incógnita a ser desvendada e construída, característico da infância.

Fica, portanto, o desafio das/os docentes universitárias/os sobre como provocar nas/os estudantes descolamentos desse “modelo adulto”, sério, produtivo, seguro de suas experiências para caminhar em direção (de volta) a um estado de infância? Entretanto, cientes de que:

O adulto, quando brinca, não experimenta o mesmo prazer que a infância, bem como não adentra em uma introspecção regressiva que o levaria aos meandros de sua meninice. No seu ato de brincar, o velho se liberta das correntes adornadas pelo cotidiano, abre uma fenda no real. Rodeados por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio; mas o adulto, que se vê acossado por uma realidade ameaçadora, sem perspectivas de solução, liberta-se dos horrores do real (BENJAMIN, 1987, p. 85).

Assim, essa dança investigativa da construção da identidade docente em Dança da Educação Infantil, que envolveu as crianças, as referências estudadas ao longo das experiências em campo e debatidas em sala de aula da Universidade, e a minha atuação como professora-supervisora em situação de estágio supervisionado obrigatório, revelou a força das reflexões

durante as ações, especialmente, nos diversos e constantes momentos que ocorriam fora do previsto. Circunstâncias que convocavam a uma atuação imediata e, como escreveu uma das estudantes, são:

[...] mais livre de planejamento. É preciso manter a cabeça fresca e aberta para que seja possível refletir rapidamente sobre o que está me impedindo de avançar dentro da proposta e de que forma posso resolver isso (Estudante 6, Diário de Campo, 02/05/2018).

Para além da “cabeça fresca”, o estado de presença e de atenção se faz essencial, especialmente, porque as crianças, segundo Walter Benjamin (1987), anseiam por estabelecer uma conexão viva com as coisas, situações e relações. Esse modo de estar presente concerne a estar mergulhada/o, inteira/o, vivendo a experiência de maneira plena/o e consciente dos afetos:

[...] em uma espécie de estado de observação e escuta - estado esse que de certo modo se assemelha ao do artista no ato de criação - por olhos e ouvidos bem abertos pode ele perceber e qualificar os detalhes que podem dar lugar às diferenças e vão às singularidades(...). O estudo da presença com crianças é bastante instigante porque nelas isso já está evidente pela vitalidade que elas têm de investigar a própria vida, o que intensifica a presença da professora para poder se conectar em aula com as presenças das crianças (MILLER; LAZSLO, 2018, p. 9).

Esse estado nos conecta com uma mudança de posição adulta que formula conceitos, planifica e estabelece rotas, para alguém que formula perguntas para as crianças, para si e sobre suas concepções e práticas, transformando os encontros dançantes em clareiras (LAROSSA, 2004) para a imaginação e criação.

Conforme Guerra (2022), as perguntas funcionam como lentes de aumento para as aventuras de explorar os ambientes, que nos convidam a olhar melhor e a perceber os detalhes, ao mesmo tempo, em que amplia para novas/outras possibilidades. A utilização de lentes/perguntas favorece a vivência de situações e ideias inéditas, assim como instiga ao encantamento da própria atividade de investigação.

A esse respeito, cada vez mais tenho concebido e compreendido os momentos de planejamento e preparação das propostas dançantes para e com as crianças como verdadeiros processos de criação, em que cada vivência emerge de um caos criativo, com muitos elementos vindo à tona, para então, serem selecionados e organizados de maneira aberta, flexível e sensível às demandas do grupo. Esse caos criativo permanece no fazer, uma vez que a garotada nos oferece muitas outras possibilidades de enredamento dos elementos da dança, estratégias e caminhos: são indagações, comentários e espantos trazidos, constantemente, durante as ações

educativas. Como grandes curiosas, a maioria das crianças enxerga muitas situações e relações como novidades e o novo lhes salta à consciência.

Um exemplo de caos criativo que a/o docente pode fomentar para expandir a investigação do movimento dançante infantil, envolve os múltiplos questionamentos, tais como: Que movimento eu faço para mover esse tecido? Que movimento eu fiz que moveu esse tecido? O tecido pode dançar? Como? Como a/o artista se move? Por que ela/e se move assim? É possível combinar essas movimentações de maneira dançante? Um intenso “jogo de provocações” que alimenta os devires poéticos, estéticos e criativos. Devires esses, entre docente-artista, artista-docente que converte seus espaços educativos em palcos para suas performances e das crianças por meio das relações estéticas

Entretanto, para isso, como afirma Silvio Gallo (2008), é importante que as/os docentes tenham humildade de mudar suas próprias rotas por aquilo que recebem das/os outras/os. Para o autor (GALLO, 2008) o processo educativo é necessariamente uma criação coletiva, que se coloca para além de qualquer controle.

Dessa maneira, seria fundamental uma maior valorização, apoio e integração de todo o curso no Estágio Obrigatório e nas Práticas como Componentes Curriculares, não só nas disciplinas dedicadas a eles, mas no processo formativo desde o seu início. É importante que as discussões que envolvem o contexto educativo deixem de virar territórios de disputa com comentários inapropriados e dualizados, proferidos tanto por estudantes, como por professoras/es universitárias/os e pesquisadoras/es que insistem em antagonizar o trabalho artístico do ofício docente em Dança, destacando e valorizando mais os processos da cena que os educativos.

Isto posto, corroboro com a seguinte reflexão de Figueiredo e Paiva (2019):

Em que medida o projeto do curso de dança da universidade dialoga, potencializa ou desarticula a realidade da dança na escola? O que aprendemos na universidade tem possibilidade de aplicação na escola? (FIGUEIREDO; PAIVA, 2019, p.13).

Para tal, é relevante preparar as/os estudantes para lidar com a complexidade e os desafios que envolvem o ambiente educativo formal sobre as concepções barateadas de arte e dança, o aprisionamento dos corpos, culturas que pouco valorizam a diversidade e reforçam pensamentos adultocentrados, europeus e colonizadores.

É importante manter um posicionamento mais flexível frente às diferentes demandas do contexto, da instituição educativa, dos comentários e perguntas dos/as demais professoras/es e dos pedidos da gestão para apresentações em datas festivas, entre outros. Contudo, que seja um

comportamento, ao mesmo tempo, atento e militante que afirme a identidade da dança na escola como um patrimônio cultural da humanidade, um campo do saber com estratégias, objetivos, conteúdos e aspectos sócio-histórico-culturais específicos.

Isso, para evitar que as/os docentes de Dança se tornem ou se sintam "fazedores/as" de coreografias para datas festivas, com vivências em dança atravessadas por estratégias de imitação, repetição, massificação e padronizações sem sentido, em espaços educativos em que as/os colegas de trabalho, por vezes, não reconhecem a especificidade da área da Dança e a valorização no processo de criação.

Dessa maneira, essa tese enseja por um estágio que esteja mais próximo da escola, das/os estudantes da graduação, das/os docentes supervisoras/es e, principalmente, das crianças, alinhado a uma formação de docentes:

- comprometidas/os em realizar pontes para encontros autênticos entre si, as crianças e a Dança por meio de posicionamentos metodológicos e concepções de infâncias, educação e arte que qualifiquem o modo como esse gente de pouca idade se relaciona, o que dizem e como dizem, o que seus corpos expressam, criam, inventam, dançam e brincam, assim como as formas com as quais trocam experiências e se apropriam dos elementos da cultura (PRADO, 2011);

- com atitudes disponíveis, dispostas e abertas ao brincar, assim como que se permitam a entrar nos devaneios e imaginários infantis, e aceitem seus convites para inventar, favorecendo uma relação mais horizontal e aproximada da alteridade infantil;

- com uma atuação educativa que seja integrativa, participativa, democrática, multilíngua, contextualizada, enredada, aberta a mudanças e conectada às políticas e documentos nacionais, estaduais e municipais, às propostas pedagógicas das professoras regentes e da instituição; e

- principalmente, que exerçam sua **poética da docência em Dança**, termo cunhado nessa tese, inspirado na poética de la enseñanza, de Patrícia Cardona (2012; 2020) e em consonância com a Pedagogia decolonial e a interculturalidade, de Catherine Walsh (2008, 2009, 2013), que propõem que as/os professoras/es de Dança, ao ensinar também aprendam, desaprendam e reaprendam constantemente, ao longo do fazer artístico pedagógico, inventando e reinventando criativamente suas docências.

São pessoas que irão habitar o mundo com poesia, empatia e consciência, que buscarão manter e revigorar seu estado de criação, imaginação e do movimento expressivo, que se alimentarão constantemente de arte, da natureza, da vida, das culturas infantis e da própria corporalidade, que valorizarão os encontros, as relações, as partilhas, as curiosidades e as aprendizagens.

Para finalizar, essa tese também provocou o despontar dos eixos do futuro grupo de pesquisa a ser cadastrado oficialmente no portal do diretório da CNPq, sob minha liderança, na qual a pesquisa qualitativa, especialmente, a pesquisa participante será umas das miradas inspiradoras da atuação das/os investigadoras/es, com vistas a uma inserção e transformação mais consistente da dança no ambiente real.

O Grupo de Pesquisa em Dança: Arte, Educação e Infância reunirá, portanto, estudantes, docentes e pesquisadoras/es dedicadas/os a discutir e a problematizar a interface Dança e Educação, pela visão dos Estudos Sociais da Infância e suas possibilidades de desdobramentos em ações e projetos no ambiente educativo formal e não formal. Terá como pressuposto uma conduta participativa e dialógica, almejando o desenvolvimento de metodologias de pesquisa, formação e criação em arte e educação, que não separam o texto do contexto. Investe na partilha dos saberes entre seus integrantes, bem como com a comunidade científica, escolar e demais interessada/os.

Foi assim que quem falou, escreveu, participou e costurou nessa colcha, deixou seus retalhos, seus pedaços, marcas e formas de expressar seus conhecimentos sobre a própria prática, para discutir, identificar, criticar, ressignificar e tentar transformar o dia a dia da realidade educativa brasileira. Disposições reticentes que continuarão, mesmo ao término da pesquisa, na possibilidade de que mais/outros corpos componham com a infinitude dessa colcha.

Dessa história que eu contei, ficam então, os pespontos que atam os retalhos até aqui reunidos e dão um bonito acabamento para que a colcha já possa ser usada. Entretanto, os pespontos também possibilitam a continuidade, a ampliação e o acolhimento de outros pedaços de tecidos.

Alguns desses retalhos já começam a serem coletados e selecionados mediante o meu constante desejo de curiar a vida e das inquietações que surgiram ao longo do processo investigatório do doutoramento, entre elas 1) em conhecer se há disciplinas específicas que tratam o tema da dança e infância nas Universidades brasileiras, quiçá da América do Sul; ou 2) sobre como as/os docentes universitárias/os que atuam, hoje em dia, nesse eixo Dança, Educação e Infância se formaram professoras/es de crianças e; 3) em saber como seria elaborar, a partir dessa tese, uma disciplina na graduação, exclusiva para contemplar a discussão sobre atuação docente e as metodologias em Dança com crianças.

Entretanto, agora o que ferve em mim é a vontade de lançar essa colcha ao mundo, amarrá-la a outros corpos, fazê-la ganhar movimento, provocar outras/novas danças, ser contribuição efetiva e encher meu coração dos bordados das/os leitoras/es.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiana. Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos. **Educação e Sociedade**. Campinas: CEDES, v. 35, n. 127, p. 461-474, abr./jun., 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n127/v35n127a07.pdf>. Acesso: 16 jun. 2019.

ALLEMAND, Débora S., CORRÊA, Josiane F. Docência em Dança na Educação Básica: corpo que não sabe que sabe e reflexões sobre a formação docente na Licenciatura em Dança. **Anais 26º Seminário Nacional de Arte e Educação: O ensino da arte em tempos de crise**, 2016. Disponível em: <http://www.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/Anaissem/article/view/611>. Acesso: 23 jul. 2019.

ALMEIDA, Fernanda de S. Por uma pedagogia para Dançarelar. In: ALMEIDA, Fernanda de S. (Org.). **Dançarelando: Arte, Educação e Infância**. São Paulo: Summus, 2022, p. 178-184.

ALMEIDA, Fernanda de S. A dança em território de gente miúda: dialogias com as múltiplas linguagens infantis. **Pensar a Prática**, v. 23, 2020. Disponível em <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/59659>. Acesso: 03 dez. 2020.

ALMEIDA, Fernanda de S. O Estágio Curricular Obrigatório e a Formação do Licenciado em Dança para uma abordagem com a primeira infância. **Anais do 6º Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança**, Salvador, 2019a. Disponível em: <https://proceedings.science/anda/anda-2019/papers/o-estagio-curricular-obrigatorio-e-a-formacao-do-licenciado-em-danca-para-uma-abordagem-com-a-primeira-infancia>. Acesso: 27 mar. 2020.

ALMEIDA, Fernanda de S. Entre devires e porvires: a produção de conhecimento em Dança/Infância/Estágio no ConFAEB. **Anais do XXIX Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil e o VII Congresso Internacional dos Arte/Educadores: “Nortes da Resistência: Lugares e Contextos da Arte Educação no Brasil”**, p. 2079-2091, 2019b.

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

ALMEIDA, Fernanda de S. Notas Sobre Eixos Metodológicos para Dançarelar. **Anais V Congresso Internacional dos Arte/Educadores e XXVII Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil**. Enquanto esse velho trem atravessa: outros caminhos na experimentação e na formação docente em Arte. Mato Grosso: Federação de Arte/Educadores do Brasil, v. 1, p. 2310-2321, 2017.

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

ALMEIDA, Fernanda de S. Apreciação estética em dança na Educação Infantil: possibilidades para uma intervenção arte/educadora. **Anais do XXIV Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil (ConFAEB) – Arte/Educação Contemporânea: metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender**. Ponta Grossa, 2014. Disponível em

<https://docplayer.com.br/19852754-Aesthetic-appreciation-in-dance-for-early-childhood-possibilities-for-an-art-education-intervention.html>. Acesso: 03 set. 2020.

ALMEIDA, Fernanda de S. **Que dança é essa?** uma proposta para a Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Artes), Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (IA-UNESP), São Paulo, 2013.

ALMEIDA, Fernanda de S.; ANDRADE, Carolina R. Dançar com a criança: um olhar para a composição e criação em dança com a pequena infância. **Revista Científica/FAP**. Paraná, v. 15, n. 2, p. 10-30, jul./dez., 2016. Disponível em <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/%20revistacientifica/article/view/1110>. Acesso: 03 set. 2020.

ALMEIDA, Fernanda de S.; COELHO, Priscilla G.; SÁ, Andreza L. M. de. A presença da dança nos Centros Municipais de Educação Infantil de Goiânia. In: MACHADO, Marcos W. K. (Org.). **Impactos das tecnologias nas ciências humanas e sociais aplicadas 4**. Ponta Grossa: Atena, 2019, p. 324-337. Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/arquivos/ebooks/impactos-das-tecnologias-nas-ciencias-humanas-e-sociais-aplicadas-4>. Acesso: 10 mai. 2019.

ALMEIDA, Fernanda de S.; FARIA, Jéssica T.; ABREU, Letícia. F.; SILVA, Renata L. Corpopular na Escola: um encontro entre a dança, o brincar e a rua. **Anais IV Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança – ANDA**. Formação em Dança: estratégias de emancipação. Goiânia: ANDA, v. 1, p. 17-27, 2016b. Disponível em: https://proceedings.science/proceedings/100132/_authors/91308. Acesso: 10 mai. 2019.

ALMEIDA, Fernanda de S.; MARTINS, Ricardo M. (princesa). Dançarelado na cena infantil: Desafios da criação artística para a criança pequena. **Revista da FUNDARTE**. Montenegro, ano 20, n. 42, jul./set., p. 1-23, 2020. Disponível em: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/784#:~:text=As%20experi%C3%Aancias%20indicaram%20que%20enfrentar,rigor%20e%20a%20excel%C3%Aancia%20art%C3%ADstica>. Acesso: 30 set. 2020.

ALMEIDA, Fernanda de S.; PRADO, Patrícia D. Quais danças dançamos? A produção de conhecimento em dança, infância e estágio nos Anais da ANDA (2011-2019). In: BALDI, Neila C; ARAÚJO, Lauana V. C.; ZANELLA, Andrisa K. (Orgs.). **Processos criativos, formativos e pedagógicos em dança**. Salvador: ANDA, 2020, p. 490-504. Disponível em https://drive.google.com/file/d/1ff4O8MfUzD4voX_EYQj8VKzLzA1asNXg/view. Acesso: 20 dez. 2020.

ALMEIDA, Fernanda de S.; SÁ, Andreza L. M. Políticas Educacionais e o Contexto Goianiense: horizontes para a Dança com a Educação Infantil. **Anais do VI Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil (ConFAEB)**. Brasília: Federação de Arte/Educadores do Brasil, v. 1, p. 2432-2447, 2018.

ALMEIDA, Julia. Geopolíticas e descolonização do conhecimento. **Anais do Seminário Nacional da Pós-Graduação em Ciências Sociais – UFES**, v. 1, n. 1, 2011.

ALVES, Leonir P. **Portfólios como instrumentos de avaliação dos Processos de Ensino**. ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro,

2003. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/8_portfolios_como_instrumentos_de_avaliacao_dos_processos_de_ensinagem.pdf. Acesso: 10 mai. 2019.

ALVES, Luciana G. Dissertações e teses de dança em Santa Catarina. **Anais VI Encontro Científico da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança**. Salvador: ANDA, p. 600-609, 2019.

ALVES, Rubem. **Do universo a jaboticaba**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.

ALVES, Rubem. **Estórias de quem gosta de ensinar: o fim dos vestibulares**. 11^a. ed., Campinas: Papirus, 2007.

ANDRADE, Carolina R. A experiência em Dança: corpo, tempo e educação. In: GODOY, Kathya M. A. de. **Estudos e abordagens sobre metodologias de pesquisa e ensino: Dança, arte e educação**. São Paulo: Appris, 2020, p. 27-40.

ANDRADE, Carolina R. **Dança para criança: uma proposta para o ensino de dança voltada para a educação infantil**. Tese (Doutorado em Artes), Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (IA-UNES), São Paulo, 2016.

ANDRADE, Carolina R. Visões e perspectivas de uma proposta para o ensino da dança voltada para a Educação Infantil. **Anais do V Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em dança**. Santa Maria, 2015. Disponível em: https://proceedings.science/proceedings/100133/_authors/92181. Acesso: 26 ago. 2019.

ANDRADE, Carolina R. Caminhos da pesquisa: o professor reflexivo em dança e os possíveis diálogos com a educação infantil. **Periódico Engrupe**, v. 2, 2013. Disponível em: <https://silo.tips/download/caminhos-da-pesquisa-o-professor-reflexivo-em-dana-e-os-possiveis-dialogos-com-a>. Acesso: 02 abr. 2020.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 2009.

ANJOS, Francisco V. dos S. **O Entre-lugar e o não lugar da docência: representações sociais de professores de dança**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, 2014.

ANSELMO, Viviane S. **Educação infantil, dimensão brincalhona, gênero e profissão docente: o que professoras e professores têm aprendido com meninas e meninos pequenas/os?** Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (FEUSP), São Paulo, 2018. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-08052018-131727/publico/VIVIANE_SOARES_ANSELMO_rev.pdf. Acesso: 05 mai. 2020.

ARAÚJO, Christiane; OLIVEIRA, Keyla Andréa. Velhos/contemporâneos desafios do professor-artista cênico: uma análise a partir de questionário com os egressos do curso de artes cênicas e dança da UEMS e as percepções atuais do estágio. **Anais do XXVII Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil (ConFAEB) - Enquanto esse velho trem atravessa...”: outros caminhos na experimentação e na formação docente em Arte**. Corumbá, 2017.

ATELIÊ CARAMBOLA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL. **Um olhar sobre as diferentes linguagens:** materiais e materialidades. Youtube, Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=b4VGq2D26g8&t=2179s>. Acesso: 10 nov. 2021.

AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 4, p. 53-60, 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139594>. Acesso: 25 abr. 2014.

BALDI, Neila C. Em criação/formação: os estágios de criação da Licenciatura em Dança da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e a formação do futuro artista docente. **Anais 26º Seminário Nacional de Arte e Educação – Arte e Educação: Os Desafios do Professor de Arte no Mundo Contemporâneo**, 2014a. Disponível em: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/Anaissem/article/view/216/316>. Acesso: 23 jul. 2019.

BALDI, Neila C. **O que há do lado de lá?** Cartas de um dueto da educação somática com o balé clássico. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2014b.

BARBOSA, Ana M. **Arte:** educação contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2008.

BARBOSA, Bruna P.; GODOY, Kathya M. A.; FARIA, Ítalo R. Jogos em dança: um fichário de criação. **Anais V Congresso de Extensão Universitária**. São Paulo: PROEX; UNESP, p. 129, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/147306>. Acesso: 05 mai. 2020.

BARBOZA, Monica C. de B. **A formação nas Licenciaturas em Dança das universidades públicas federais gaúchas pela voz das(os) docentes formadoras(es):** O que é que essas(es) “profes” têm? Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Pelotas, 2019.

BENJAMIN, Walter. **Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem humana.** In: Escritos sobre mitos e linguagem (1915-1921). São Paulo: Duas Cidades, 1992.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas II.** São Paulo: Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas I:** Magia e técnica. Arte e Política. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões:** a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

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

BEZERRA, Raphaelly S. **As inter-ações entre espaço do corpo e o movimento dançado.** Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, 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), 2015.

BOAL, Augusto. **O Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Editora, 2010.

BOAL, Augusto. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BOFF, Fernanda B. **Pequenices**: Dança, corpo e educação. Porto Alegre: Canto-Cultura e Arte, 2017.

BOGEA, Inês. Maria D. O Espaço do Movimento. Um filme de Inês Bogea e Sergio Roizenblit. Figuras da Dança. **Prêmio Funarte Klauss Vianna**. São Paulo: Funarte, 2011. Disponível em: https://inesbogea.com.br/biografia_MariaDuschenes.pdf. Acesso: 29 jul. 2022.

BRAILOVSKY, Daniel. **Pedagogía (entre paréntesis)**. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2019.

BRANDÃO, Carlos R. Reflexões sobre como fazer trabalho de campo. **Revista Sociedade e Cultura**, v. 10, n. 1, p. 11-27, jan./jun., 2007. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fcs/article/view/1719>. Acesso: 11 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC)**. Brasília, 2019a.

BRASIL. Ministério da Educação/Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Portaria nº 259. Brasília: MEC/CAPES, dez., 2019b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2017.

BRASIL. 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, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília: MEC/SEF, jun., 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/CNE/CEB, dez., 2009.

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia**. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. **Resolução nº 3 de 8 de março de 2004**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Dança e dá outras providências, Brasília, 2004.

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. MEC, SEF, Brasília, 1995 e 2009.

BRITO, Eliana P. P. E. A antessala do paraíso: o lugar da observação nos estágios curriculares supervisionados das licenciaturas. **Rev. Bras. Estud. Pedag.**, Brasília, v. 98, n. 250, p. 710-728, set./dez., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/VwD8yBZ3Kqk4QbTCzSY5NQP/abstract/?lang=pt>. Acesso: 01 abr. 2019.

BROWN, Stuart. Durante toda a nossa vida, devemos brincar. **Entrevista Revista Crescer**. Disponível em: <https://revistacrescer.globo.com/Brincar-e-preciso/noticia/2015/10/durante-toda-nossa-vida-devemos-brincar.html>. Acesso: 10 jul. 2016.

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. Trad. Newton Aquiles Von Zuber. São Paulo: Moraes, 1974.

BUFALO, Joseane P. O imprevisto previsto. **Pro-Posições**. FE-UNICAMP, Campinas, v. 10, n. 1 (28), p. 119-131, mar. 1999.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Relações sociais na Educação Infantil: olhar sobre o corpo e os sentimentos. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 37, n.1, p. 101-109, jan./abr., 2014.

BUSS-SIMÃO, Márcia. A dimensão corporal: implicações no cotidiano da educação da pequena infância. **Magis - Revista Internacional de Investigación em Educación**, Bogotá, v. 2, n. 3, p. 129-140, jul./dez., 2009.

BUSS-SIMÃO, Márcia; ROCHA, Eloísa A. C. Crianças, infâncias, educação e corpo. **Revista Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, ano XIII, v. 14, n. 15, jan./dez., p. 185-204, 2007.

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio**. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARDONA, Patricia. La poética de la enseñanza. **PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**, v. 7, n. 14, p. 8-22, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15492>. Acesso: 07 abr. 2020.

CARDONA, Patricia. **La poética de la enseñanza**. Uma experiencia. México: Cenidi Danza/INBA/CENART/CONACULTA/Quinta del Agua Ediciones, 2012.

CARNEIRO NETO, Dib. Um círculo vicioso. Os dez pecados. In: **Pecinha é a vovozinha!** São Paulo: DBA Artes Gráficas, 2003, p.6- 19.

CARROLL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas**. Porto Alegre: L&PM, 1998.

CASCO, Patrício. **Tradição e criação de jogos.** Reflexões e propostas para uma cultura lúdico-corporal. São Paulo: Peirópolis, 2008.

CASTRO, Lina F. **O corpo em estado de transparência:** abordagens didáticas em dança. Dissertação (Mestrado em Artes), Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

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

COLECTIVO FILOSOFARCONCHICXS. Prefigurar otras escuelas y otros mundos posibles a través de la filosofía en las aulas. **Anais IV Congresso de Latinoamericano de Filosofía de la Educación,** 2017. Disponível em <http://filosofiaeducacion.org/actas/index.php/act/article/view/354>. Acesso: 24 nov. 2020.

COLECTIVO FILOSOFARCONCHICXS. Figuras del Caos en el espacio escolar (o ¿qué esperamos de una “buena” clase de filosofía en la escuela?). **Fisolosofía y enseñanza.** Revista 400 Golpes, n. 3, año 3, 2015. Disponível em: <https://filosofarconchicos.wordpress.com/315-2/>. Acesso: 24 nov. 2020.

CONSORTE, Giovana. Lições para entender o corpo. **Anais do V Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança.** Natal: ANDA, p. 92-103, 2017. Disponível em: <https://proceedings.science/proceedings/100134/authors/92122>. Acesso: 01 jun. 2020.

COOPERACDANÇA. **Rede de cooperação acadêmica, artística e cultural.** Site, 2014. Disponível em: <http://www.cooperacdanca.org/>. Acesso: 21 mar. 2020.

CORALINA, Cora. **Poemas dos Becos de Goiás e outras Estórias Mais.** São Paulo: Global, 1965.

CORRÊA, Josiane F; ALLEMAND, Débora S. (Orgs.). **Dança na escola:** pedagogias possíveis de *sôras* para *profes*. São Leopoldo: Oikos, 2021.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância.** Tradução: Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, Ana Maria R. **Processos de criação e pedagogia da dança:** configurações de um ideário relacional. Relatório Final de Pós Doutorado. Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo (ECA-USP), São Paulo, 2016a.

COSTA, Maria Aparecida A. **Educação Infantil em Goiás:** percursos e contradições nas décadas de 1980 e 1990. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, 2016b.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância:** perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DALTRO, Emyle; BARROS, João Paulo. Artes, decolonialidade e interculturalidade crítica a favor de modos “outros” de experiência com a educação escolarizada. **Anais do XXV Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil (ConFAEB) - Políticas**

Públicas e Ensino das Artes: formação em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Fortaleza, 2015.

DALTRO, Emyle P. B. **Corporrelacionalidades e coletivo na composição e aprendizagem inventivas em dança**. Tese (Doutorado em Artes), Universidade de Brasília (UNB), Brasília, 2014.

DARRAS, Bernard. Pesquisa em Arte por ocasião dos doutorados baseados na prática. Um estudo do caso da Universidade de Paris 1 Sorbonne. **ARS (São Paulo)**, São Paulo, v. 10, n. 20, p. 108-127, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ars/a/3zpyTRxFC9ysrnNRmKTRxdh/?lang=pt>. Acesso: 28 ago. 2019.

DERDYK, Edith. **Linha de costura**. Belo Horizonte: C/Arte, 2010.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DOURADO, Luiz F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: Concepções e Desafios. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun., 2015. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/hBsH9krxptsF3Fzc8vSLDzr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 05 abr. 2018.

DUARTE JR., João-Francisco. Entrevista... **Revista Contrapontos** - Eletrônica, v. 12, n. 3, p. 362-367, set./dez., 2012. Disponível em: <https://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/4039/2387>. Acesso: 03 ago. 2020.

DUARTE JR., João-Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 3ª. ed., Curitiba: Criar, 2004.

EGAS, Olga. M. B. Metodologia Artística de Pesquisa Baseada em Fotografia: A Potência das Imagens Fotográficas na Pesquisa em Educação. **Anais do 24º Encontro da ANPAP - Compartilhamentos na Arte: redes e conexões**, 2015. Disponível em http://www.anpap.org.br/anais/2015/simposios/s8/olga_egas.pdf. Acesso: 15 out. 2021.

FAEB. **Federação de Arte/Educadores do Brasil**. Disponível em <https://faeb.com.br/anais-confaebs/>. Acesso: 23 jul. 2019.

FARIA, Ana Lúcia G.; BARREIRO, Alex; MACEDO, Eliana. E; SANTIAGO, Flávio; SANTOS, Solange E. (Orgs.). **Infâncias e pós-colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras**. Campinas: Leitura Crítica - Associação de Leitura do Brasil, 2015.

FARIA, Ítalo R. A Dança, o jogo e a improvisação: estratégias de criação e ensino. **Anais 2º Encontro Nacional de Pesquisadores em Dança**. Porto Alegre: Galoá, 2011. Disponível em <https://proceedings.science/proceedings/100128/authors/92245>. Acesso: 24 nov. 2020.

FARIA, Jéssica T.; ALMEIDA, Fernanda de S. Brincadeira de rua: Uma abordagem lúdica do breaking na escola. **IAÇÁ: Artes da Cena**, v. III, n. 1, 2020. Disponível em

[https://www.researchgate.net/publication/349190080 BRINCADEIRA DE RUA uma abordagem ludica do breaking na escola](https://www.researchgate.net/publication/349190080_BRINCADEIRA_DE_RUA_uma_abordagem_ludica_do_breaking_na_escola). Acesso: 16 jun. 2020.

FERREIRA, Manuela. “- Ela é a nossa prisioneira!” - Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas e propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.18, n.2, p.151-182, jul./dez., 2010. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/277041398 - _ELA E A NOSSA PRISIONEIRA - _QUESTOES TEORICAS EPISTEMOLOGICAS E ETICO-METODOLOGICAS A PROPOSITO DOS PROCESSOS DE OBTENCAO DA PERMISSAO DAS CRIANCAS PEQUENAS NUMA PESQUISA ETNOGRAFICA](https://www.researchgate.net/publication/277041398_-_ELA_E_A_NOSSA_PRISIONEIRA_-_QUESTOES_TEORICAS_EPISTEMOLOGICAS_E_ETICO-METODOLOGICAS_A_PROPOSITO_DOS_PROCESSOS_DE_OBTENCAO_DA_PERMISSAO_DAS_CRIANCAS_PEQUENAS_NUMA_PESQUISA_ETNOGRAFICA) Acesso: 09 dez. 2019.

FERREIRA-SANTOS, Marcos. O brincar: brincagoria dançante. **Anais IV “Forinho”:** o Brincar, a Improvisação e a Dança. São Paulo: Instituto Cultural Itaú/Balangandança Cia. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/0By0j5j-QsxbkMkNKcmFvUVYxRG8/edit?pli=1.&resourcekey=0-8zQJ8F_GAPjdG_mvpnH_rg Acesso: 28 jan. 2021.

FIGUEIREDO, Valéria M. C.; PAIVA, W. G. Reflexões sobre a disciplina de estágio curricular obrigatório I e II do curso de licenciatura em dança da UFG. **Revista da FUNDARTE**, Montenegro, ano 19, n.37, p.54-71, jan./mar., 2019. Disponível em: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/667> Acesso: 30 mar. 2020.

FILHO, Paulo André A. S. **Reflexões Estético Pedagógicas sobre a experiencia do Estágio Curricular de Dança na escola**. Monografia (Graduação Em Dança). Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal do Piauí (UFPI), 2013.

FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na Educação Infantil. **Pro-Posições**. FE-UNICAMP, Campinas, v.14, p.89-101, 2003. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643863> Acesso: 28 jan. 2021.

FLORES-PEREIRA, Maria Tereza; DAVEL, Eduardo; ALMEIDA, Dóris Dornelles de. Desafios da corporalidade na pesquisa acadêmica. **Cadernos EBAPE.BR**. Rio de Janeiro, v.15, n.2, artigo 1, abr./jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/c5fBYxLbytk9xK34BrDPkzn/?format=pdf&lang=pt> Acesso: 15 jun. 2019.

FONSECA, Vitor da. **Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FONSECA, Vitor da. **Manual de observação psicomotora:** significação psiconeurológica dos fatores psicomotores. Porto Alegre: Artmed, 1995.

FRABETTI, Roberto. A arte na formação de professores de crianças de todas as idades: o teatro é um conto vivo. **Pro-Posições**. FE-UNICAMP, Campinas, v. 22, n. 2, p. 39-50, ago., 2011. <https://www.scielo.br/j/pp/a/vbp3TjSfx79c8YnNcD3ZkFn/?format=pdf&lang=pt> Acesso: 23 nov 2020.

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

GADOTTI, Moacir. **A Questão Da Educação Formal/Não-Formal**. Institut International des Droits de L'enfant (IDE). Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problèmes sans solution? Sion (Suisse), 18 au 22 oct., 2005.

GALLO, Silvio. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. **Anais Congresso Internacional Cotidiano: diálogos sobre diálogos 2**, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/04/GalloEuOutroOutros.pdf> Acesso: 23 fev. 2021.

GIRARDELLO, Gilka. Imaginação: arte e ciência na infância. **Pro-Posições**. FE-UNICAMP, Campinas, v. 22, n. 2, p. 72-92, ago., 2011. Disponível em <https://www.scielo.br/j/pp/a/NzsgHwpBkM6X9gv7NvDvRWL/abstract/?lang=pt> Acesso: 14 ago. 2021.

GOBBI, Márcia. Usos sociais das fotografias em espaços escolares destinados à primeira infância. **Educação e Sociedade**. Campinas: CEDES, v. 32, n. 17, p. 1213-1232, 2011a.

GOBBI, Márcia. Fotografia com crianças pequenas. **Revista Pátio-Educação Infantil**. Ano IX, n. 28, jul./set., 2011b.

GOBBI, Márcia. Ver com os olhos livres: arte e educação na primeira infância. In: FARIA, Ana Lúcia G. (Org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas**: falares e saberes. Cortez: São Paulo, 2007, p. 29-54.

GOBBI, Márcia; PINAZZA, Mônica A. **A infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2015.

GODOY, Kathya M. A. A criança e a dança na educação infantil. In: KERR, Dorotea M. (Orgs.). **Caderno de formação**: formação de professores: conteúdos e didática de artes. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, UNESP. Pró-Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo, v. 5, 2011, p. 20-28.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Infâncias e Crianças em Cena**: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia. Goiânia: SME, 2014.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Etapas de atendimento educacional – Educação Infantil** (site). Disponível em: https://www.goiania.go.gov.br/sing_servicos/etapa-de-atendimento-educacional-educacao-infantil/. Acesso: 06 abr. 2022

GOIÁS, Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE) e União dos Dirigentes Municipais de Educação de Goiás (UNDIME Goiás). **Documento Curricular para Goiás**. Volume I – Educação Infantil, 2018.

GONÇALVES, Thaís; ALMADA, Natália. Composições entre dança e ensino pós-crítico pelas maçãs de Cézanne, ou como produzir diferença com arte na contemporaneidade. **Anais do XXIII Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil (ConFAEB) - Arte/Educação no Pós-Mundo**, Recife, 2013.

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

GUERRA, Monica. **As mais pequenas coisas: exploração como experiência educativa**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2022.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1971.

IBICT - **Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia**. Órgão nacional de informação, unidade de pesquisa do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, Disponível em <https://bdtd.ibict.br/vufind/> Acesso: 09 mai. 2020.

KIRSCH, Deise B.; BOLZAN, Doris P. V. A formação inicial de professores e a iniciação científica: construções epistemológicas sobre a docência. **Anais IV Congresso internacional de Educação UNISINOS**, São Leopoldo, 2005.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & História**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

KRAMER, Sônia. **Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116, p. 41-59, 2002.

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

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

LARROSA, Jorge B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. UNICAMP, Campinas, n. 19, jan./abr., 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 10 mar. 2019.

LARROSA, Jorge. **A linguagem depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

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

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

LESSA, Juliana S. O conceito de experiência em Walter Benjamin: elementos para pensar a educação na infância. **Zero a Seis**, Florianópolis, v. 18, n. 33, p. 108-121, jan./jun., 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2016v18n33p108/31492>. Acesso: 10 mar. 2021.

LIMA, José M.; LIMA, Márcia R. C.; MOREIRA, Tony A. M; CHAVES, Amanda P. A ludicidade e a fantasia do real na Educação Infantil: compreendendo e valorizando as Culturas da infância por meio de uma proposta de pesquisa-ação. In: KOBAYASHI, Maria do Carmo M. (Org.). **Projetos em Educação Infantil: indissociabilidade da Extensão Universitária, do Ensino e da Pesquisa na UNESP**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p. 11-30.

LOVATO, Gabriela A. Um olhar sobre o Estágio supervisionado da licenciatura II: Escola Municipal Ministro Edmundo Lins. **Anais do XXVIII Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil (ConFAEB) - Ações Políticas de/para enfrentamentos, resistências e recriações**, Brasília, 2018.

LUCKESI, Cipriano. **Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna**, 2005. Disponível em: www.luckesi.com.br. Acesso: 24 jun. 2016.

MACHADO, Silvia. O balé de Silvia Machado. [Entrevista concedida a] **IPHOTO CHANNEL**. O maior portal de fotografia do Brasil, s/d. Disponível em: <https://iphotochannel.com.br/o-bale-de-silvia-machado/>. Acesso: 21 nov. 2021.

MAHONEY, Abigail A.; ALMEIDA, Laurinda R. (Orgs.). **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. 9ª. ed., São Paulo: Loyola, 2009.

MAHONEY, Abigail A.; ALMEIDA, Laurinda R. (Orgs.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004.

MARCELLINO, Nelson C. **Pedagogia da animação**. Campinas: Papirus, 1990.

MARQUES, Isabel A. Quem quer “brincar de dança” põe o dedo aqui! **UNOi educação**, 2019. Disponível em: <https://www.unoeducacao.com/2019/03/02/quem-quer-brincar-de-danca-poe-o-dedo-aqui/>. Acesso: 20 nov. 2020.

MARQUES, Isabel A. **Interações: criança, dança, escola**. São Paulo: Blucher, 2011.

MARQUES, Isabel A. **Linguagem da Dança: Arte e Ensino**. São Paulo: Digitexto, 2010.

MARQUES, Isabel A. Os jogos do corpo: do lúdico ao cênico. In: BEMVENUTTI, Abel. (Org.). **O Lúdico na Prática Pedagógica**. Curitiba: IPEX, 2009, p. 151-166.

MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia D. (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. 2ª. ed., Campinas: Autores Associados, 2021.

MATOS, Lúcia. A formação de artistas-docentes de Dança: espaço de incertezas e de ação compartilhada e política. **Anais do VI Congresso da ABRACE: Memória Abrace Digital**, São Paulo, 2010, p. 1-5. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/3214>. Acesso: 27 fev. 2020.

MILLER, Jussara; LASZLO, Cora M. Começar Diferente: Técnica Klauss Vianna para crianças e adolescentes. **Revista TKV**, v. 2, p. 5-11, 2018. Disponível em <https://www.revistatkv.art.br/2ed-artigo>. Acesso: 13 out. 2022

MELO, Marisol V. **Três décadas de pesquisa em Educação Matemática: um estudo histórico a partir de teses e dissertações.** Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (FE-UNICAMP), Campinas, 2006.

MOLINA, Alexandre J. Corpo e (im)pertinências curriculares nas Licenciaturas em Dança no Brasil. **Anais IV** Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, p.1-4, 2007. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/1100> Acesso: 27 fev. 2020.

MOLINA, Alexandre J. Formação superior em Dança na contemporaneidade: reflexões na direção de um currículo encarnado. In: ROCHA, Thereza (Org.). **Graduações em dança no Brasil: o que será que será?** Joinville: Nova Letra, 2016. p. 107-116.

MUNDIM, Ana Carolina R. Dramaturgia, corpo e processos de formação em dança na contemporaneidade. **Dança**, Salvador, v. 3, n. 1, p. 49-60, jan./jul., 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistadanca/article/view/10338> . Acesso: 06 abr. 2021.

NARANJO Javier. **Casa de las estrellas.** El universo contado por los niños. Bogotá: Aguilar, 2009.

NARDIN, Gabriela G. de; SPAGNOLO, Mariah S.; ROEL, Renata S. A fricção entre o fazer artístico e o pedagógico no Estágio Supervisionado (I e II) em Dança da UNESPAR. **Anais do V Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança.** Natal: ANDA, p. 287-301, 2017.

NOGUERA, Renato; BARRETO, Marcos. Infância, ubuntu e tekoporã: elementos gerais para educação e ética afroperspectivistas. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, set./dez., 2018, p. 625-644. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6593654> Acesso: 23 abr. 2021.

NOGUERA, Renato. Infância em afroperspectiva: articulações entre sankofa, ndaw e terrixistir. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação.** n. 31, mai./out., 2019, p. 53-70. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/28256/24239>. Acesso: 17 abr. 2021.

NUNES, Marcia, J. O.; BARROS, Josemir A. Alteridade: o outro na pesquisa em educação. **Revista Teias**, v. 23, n. 68, jan./mar, 2022, p.405-421. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/57198/41455>. Acesso: 02 mar. 2022.

OLIVEIRA, Alexandre M. **Brincar, Imaginar, Criar.** A iniciação artística com crianças e a poética na educação. Relatório de qualificação de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (FEUSP), São Paulo, 2020.

OLIVEIRA, Alexandre M. **O corpo como mídia transformadora das relações humanas em instituição psiquiátrica.** Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica), Pontifícia Universidade Católica (PUC), São Paulo, 2009.

OSTETTO, Luciana E. Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis. **Cadernos de Formação da UNIVESP.** São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 1-14, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/320/1/01d14t01.pdf>. Acesso: 03 ago. 2020.

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

PACÍFICO, Marsiel. **Infância, Experiência e Linguagem em Walter Benjamin**: a indústria cultural e as implicações pedagógicas do empobrecimento da experiência formativa. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2012.

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

PAULA, Bianca B. **A poeticidade contida nas linguagens artísticas e estéticas da Educação Infantil**: vamos escutar a cor dos passarinhos fazendo o verbo delirar? Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (FEUSP), São Paulo, 2020.

PEREIRA, Ana Cristina C. O estágio na instituição escolar: contextos e vivências de processos educativos em dança. **Anais do XXIV Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil (ConFAEB) - Arte/Educação Contemporânea: metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender**, Ponta Grossa, 2014.

PEREIRA, Ricardo A. G. **Formação de professores de dança**: um estudo da etnocenologia a partir das narrativas dos egressos da Licenciatura em dança do PARFOR/ETDUFPA. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, 2018.

PEREIRA, Ricardo A. G.; PAIXÃO, Carlos J. A epistemologia da formação de professores de dança: visibilidades das práticas formativas. **RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 3, p. 1066-1091, jul./set., 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11135>. Acesso: 06 fev. 2020.

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

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

PIMENTA, Selma G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999, p. 15-34.

PIRES, Eloiza G. Modernidade, infância e linguagem em Walter Benjamin. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 21, n. 2, p. 245-274, mai./ago., 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5642604>. Acesso: 27 fev. 2020.

PIRES, Eloiza G. Experiência e linguagem em Walter Benjamin. **Educ. Pesqui.**, FEUSP, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 813-828, jul./set., 2014. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ep/a/tCR8MnK9RBZmBvvdYLJ6MPw/?lang=pt>. Acesso: 15 set. 2021.

PIZZIMENTI, Cris. **Sou feita de retalhos**. Poema, s/d.

PORPINO, Karerine O. Experiências do movimento e a formação do professor de dança. **HOLOS**, v. 5, p. 44-53, 2014. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2555>. Acesso: 27 fev. 2020.

PORPINO, Karerine O. Saberes da dança: entre a universidade e o espaço da periferia urbana. In: TOMAZZONI, Airton; WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana (Orgs.). **Algumas perguntas sobre Dança e Educação**. Joinville: Nova Letra, 2010, p. 169-174.

PRADO, Patrícia D. “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, 2017, p. 371-392.

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

PRADO, Patrícia D. Os três porquinhos e as temporalidades da infância. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 32, n. 86, p. 81-96, abr., 2012. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622012000100006&lng=en&nrm=iso. Acesso: 26 ago. 2019.

PRADO, Patrícia D. “Agora ele é meu amigo”: pesquisa com crianças, relações de idade, educação e culturas infantis. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia D. (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 107-128.

PRADO, Patrícia D. Quer brincar comigo? pesquisa, brincadeira e educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G.; DEMARTINI, Zeila de B.; PRADO, Patrícia D. (Orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com criança**. Campinas: Autores Associados, 3ª. ed., 2009, p. 94-111.

PRADO, Patrícia D. Crianças menores e maiores: entre diferentes idades e linguagens. **Anais Centro de Estudos das Relações do Trabalho e Desigualdades, CEERT, UFSCar, São Carlos, 2007.** Disponível em https://educacaoinfantil.ceert.org.br/pdf/textos/Patricia_Prado_DIFERENTES_LINGUAGEN_S.pdf. Acesso: 06 ago. 2020.

PRADO, Patrícia D. As crianças pequeninhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. **Pro-Posições**. FE-UNICAMP, Campinas, v. 10, n. 1 (28), p. 110-118, 1999. Disponível em <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/1996/28-artigos-pradopd.pdf>. Acesso: 06 ago. 2020.

PRADO, Patrícia D.; ANSELMO, Viviane, S. A brincadeira é o que salva: dimensão brincalhona e resistência das creches/pré-escolas da USP. **Educação e Pesquisa**, FEUSP, São Paulo, v. 46, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/hQqNZwppfmmcL6ktbNPFzQQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 27 fev. 2020.

PRADO, Patrícia D.; SOUZA, Cibele W. de. (Orgs.). **Educação Infantil, diversidade e arte**. São Paulo: Laços, 2017.

PRESTES, Zoia R. **Quando não é quase a mesma coisa**. Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Brasília (UNB), Brasília, 2010.

PRONSATO, Laura. Do estágio supervisionado à docência em dança: desafios e possibilidades no ensino básico formal. Anais 36ª reunião nacional da ANPED. Porto de Galinhas, 2012. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT24%20Trabalhos/GT24-1390_int.pdf. Acesso: 11 mai 2020.

QVORTRUP, Jens. A dialética entre a proteção e a participação. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 11-30, jan./abr., 2015. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/qvortrup.pdf>. Acesso: 11 dez. 2019.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a infância como um fenômeno social. **Pró-Posições** [online]. FE-UNICAMP, Campinas, v. 22, n. 1, p. 199-211, 2011 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/dLsbP94Nh7DJgfdxbKxkYCs/?lang=pt>. Acesso: 07 dez. 2019.

RAM, Sri N. O ponto de vista dos outros. In: **O Interesse Humano**. Brasília: Teosófica, 2015, p.5-7.

RENGEL, Lenira P. Dança. In: VENTRELLA, Roseli C.; GUERRA, Maria Terezinha T. (Orgs.). **O ensino de arte nas séries iniciais: ciclo I**. Secretaria da Educação. São Paulo: FDE, 2006, p. 57-86. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ensino_arte_ciclo1.pdf. Acesso: 28 ago. 2019.

RENGEL, Lenira P. **Os Temas de movimento de Rudolf Laban: modos de aplicação e referências I, II, III, IV, V, VI, VII e VIII**. São Paulo: Annablume, 2008.

RENGEL, Lenira P. Prefácio. In: ALMEIDA, Fernanda de S. **Dança e Educação: 30 experiências lúdicas com crianças**. São Paulo: Summus, 2018, p. 9-12.

RIBEIRO, Monica M. Pesquisa em dança: processos e travessias. **Dança: Revista do Programa de Pós-Graduação em Dança**, v. 2, n. 1, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistadanca/article/view/7184>. Acesso: 22 mai. 2022

RODRIGUES, Cicera, S. D.; THERRIEN, Jacques; FALCÃO, Giovana M. B.; GRANGEIRO, Manuela F. Pesquisa em educação e bricolagem científica: rigor, multirreferencialidade e interdisciplinaridade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 162, out./dez, p. 966-982, 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5763029>. Acesso: 28 mai. 2022.

ROCHA, Isabelle P. R. **O Balé de Flávio Sampaio na Academia: um diálogo a partir do projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Dança das Universidade Federal de Alagoas**. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2014.

ROCHA, Thereza (Org.). **Graduações em dança no Brasil: o que será que será?** Joinville: Nova Letra, 2016.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, Maria A. S. **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, p. 11-46, 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 E; BECCARI, Marcos; ALMEIDA, Rogério (Orgs.). **Diálogos entre arte, cultura e educação**. São Paulo: FEUSP, 2019, p.114-132. Disponível em: <https://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/362/319/1316-2>. Acesso: 29 jul. 2020.

SAMPAIO, Rosana F.; MANCINI, Marisa C. Estudos de Revisão Sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**. São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev., 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbfis/v11n1/12.pdf>. Acesso: 31 jul. 2019.

SANTOS, Eleonora C. da M. **Produção de conhecimento acadêmico em Artes Cênicas no Brasil: um exame de teses disponíveis entre 2007-2009**. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Escola de Teatro e de Dança, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2013.

SANTOS, Sandro V. S. Walter Benjamin e a experiência infantil: contribuições para a educação infantil. **Pro-Posições**. FE-UNICAMP, Campinas, v. 26, n. 2, p. 223-239, ago., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/g558JZr8XPDrPMcNqTLCXFv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 15 ago. 2020.

SANTOS, Silvio M. A. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. **Plural**, São Paulo, v. 24, p. 214-241, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/plural/article/view/113972>. Acesso: 31 mar. 2019.

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

SARMENTO, Manuel J. **Imaginários e culturas da infância**. Braga: POCTI/CED, 2002. Disponível em:

http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf.

Acesso: 07 dez. 2019.

SARMENTO, Manuel J.; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. (Orgs.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997, p. 9-30. Disponível em: <https://pactuando.files.wordpress.com/2013/08/sarmento-manuel-10.pdf>. Acesso: 07 dez. 2019.

SARTORI, Adriane T. Sobre a formação de professores: o que dizem os alunos em memoriais de formação. **SOLETRAS** – Revista do Departamento de Letras da FFP/UERJ, n. 29, jan./jun., 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/download/2014911/14474v>. Acesso: 08 mar. 2019.

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

SAYÃO, Deborah T. Cabeças e corpos, adultos e crianças: cadê o movimento e quem separou tudo isso? **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 2, n. 2, p. 92-105, 2008. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/20/20>. Acesso: 28 jan. 2021.

SAYÃO, Deborah T. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e a educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan., 2002a.

SAYÃO, Deborah T. Crianças: substantivo plural. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 4, n. 6, jul./dez., 2002b. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/10318>. Acesso: 11 dez. 2019.

SCHLESENER, A. H. Mímesis e Infância: observações acerca da educação a partir de Walter Benjamin. *Filosofia Unisinos*. v. 10, p. 148-156. 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/237764048_Mimesis_e_infancia_observacoes_acer_ca_da_educacao_a_partir_de_Walter_Benjamin. Acesso: 17 mar. 2021

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

SGARBI, Fernanda. Movimento de Formação com os Professores. In: GODOY, Kathya M. A. de; ANTUNES, Rita de Cássia S. F. (Orgs.). **Movimento e Cultura na Escola: Dança**. São Paulo. Instituto de Artes da UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2010, p. 55-73.

SGARBI, Fernanda. **Entrando na Dança: reflexos de um curso de formação continuada para professores de Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Arte-educação), Universidade Estadual Paulista (UNESP), São Paulo, 2009.

SILVA, Andrea F. **Entre processos e performances de crianças criando dança: arte, corporalidade e experiência na EMIA**. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (FEUSP), São Paulo, 2023 (no prelo).

SILVA, Andrea F.; PRADO, Patrícia D. Que danças criam as crianças?: Arte e corporalidade na educação das infâncias. In: SOUSA, Isabelle C. **Educação Infantil: Comprometimento com a Formação Global da Criança**. Ponta Grossa: Atena, 2020. p. 96-105. Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/catalogo/ebook/educacao-infantil-comprometimento-com-a-formacao-global-da-crianca> Acesso: 17 mar. 2021.

SILVA, Márcia V. M. da. Estágio Orientado em Dança: políticas de vida e a urgência de novos circuitos de afeto. **Anais do V Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança**. Natal: ANDA, p. 1076-1087, 2017.

SILVA, Marco Antonio. O riso e sua relação com a Pedagogia do Palhaço. In: ALMEIDA Rogério; BECCARI, Marcos (Orgs.). **Fluxos culturais: arte, educação, comunicação e mídias**. São Paulo: FEUSP, 2017, p. 92-107.

SILVA, Marco Antonio. **Por uma Pedagogia do Palhaço: riso, corpo jogador, transgressão e inversão**. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (FEUSP), São Paulo, 2016.

SILVA, Paulo V. A. A criança em Walter Benjamin: a arte da brincadeira e o inteiramente novo. **Cadernos Walter Benjamin**, v.18, jan./jun., 2017. Disponível em: https://gewebe.com.br/pdf/cad18/texto_06.pdf. Acesso: 14 ago. 2020.

SIMMEL, Georg. As grandes cidades e a vida do espírito. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, out., p. 577-59, 2005.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. São Paulo: Summus, 1978.

SOUSA, Anne C. R. **A formação de professores em dança: o estágio e as memórias de uma artista-docente em construção**. Monografia (Graduação em Dança), Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD), Universidade Federal de Goiás (UFG), 2018.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **Construindo as epistemologias do Sul: antologia Essencial**. Volume I: Para um pensamento alternativo de alternativas. Buenos Aires: CLACSO, 2018.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin**. Trad. Ingrid Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2001.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

STRAZZACAPPA, Márcia. Dança na educação: discutindo questões básicas e polêmicas. **Pensar a Prática**, v. 6, p. 73-86, 2003. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/55>. Acesso: 06 mai. 2018.

STRAZZACAPPA, Márcia. Profissão professor de dança: uma breve cartografia do ensino de dança no estado de São Paulo. **Revista Moringa Artes do Espetáculo**, João Pessoa, v. 2, n. 2, p. 27-40, jul./dez., 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/moringa/article/view/11746>. Acesso: 31 mar. 2019.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

THIOLLENT, Michel. Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In: BRANDÃO, Carlos R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999, p. 82-103.

TOMAZZONI, Airton; WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana (Orgs). **Algumas perguntas sobre Dança e Educação**. Joinville: Nova Letra, 2010.

TONUCCI, Francesco. Primera parte, El Projecto. In: TONUCCI, Francesco. **La Ciudad de los niños: un modo nuevo de pensar la ciudad**. Buenos Aires: Editorial Posadas, 2010, p. 4-20.

TOURINHO, Lígia. Jogo Coreográfico: uma proposta pedagógica e artística sobre o fenômeno da composição coreográfica e dramatúrgica na dança contemporânea. **Anais IV Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas**, v. 8, n. 1, 2007. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/1202>. Acesso: 23 nov. 2020.

TRIDAPALLI, Gladistoni. Reflexões sobre o ensino da graduação em dança: repensando modos de atuação. **Anais IV Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas**, v. 8, n. 1, 2007. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/%20abrace/article/view/1108>. Acesso: 23 nov. 2020.

UFG. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Dança**. No prelo, 2022.

UFG. **Política de estágios dos cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Goiás (UFG)**. Resolução CEPEC nº 1539/2017a.

UFG. **Política para a formação de professores(as) da educação básica da Universidade Federal de Goiás (UFG)**. Resolução CEPEC nº 1541/2017b.

VIANNA, Cláudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Pagu**. UNICAMP, Campinas, n.33, p.265-283, 2009. Disponível em <https://www.scielo.br/j/cpa/a/GXVR8FrdMjrcWHvLWcv7xrF/abstract/?lang=pt>. Acesso: 16 jun. 2020.

VIEIRA, Marcilio de Souza. História das ideias do ensino da Dança na Educação Brasileira (Parte II). **Anais ABRACE**, v. 18, n. 1, 2017.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, Lev S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VILELA, Lilian. A Dança e as crianças. In: GREINER, Christine; SANTO, Cristina. E.; SOBRAL, Sônia (Orgs.). **Cartografia Rumos Itaú Cultural Dança: formação e criação**. São Paulo, Itaú Cultural, 2013, p. 18-23. Disponível em: https://issuu.com/itaucultural/docs/rumosdanca_final_issuu. Acesso: 01 abr. 2019.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Traduzido por Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1941.

WALLON, Henri. **Psicologia e Educação da Infância**. Traduzido por Ana Rabaça. São Paulo: Estampa, 1975.

WALSH, Catherine (Org.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político- epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, p. 131-152, jul./dic., 2008. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a09.pdf>. Acesso: 06 ago. 2020.

WALSH, Catherine. Raza, mestizaje y poder: las bases estructural-discursivas de la sociedad ecuatoriana. In: WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad**. Luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: UASB/AbyaYala, 2009, p. 25-55.

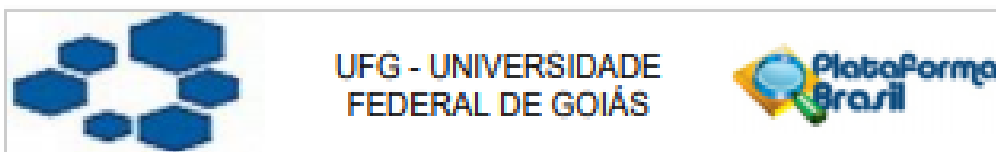
WOSNIAK, Cristiane. Bacharelado e/ou licenciatura: quais são as opções do artista da dança no Brasil? In: TOMAZZONI, Airton; WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana (Orgs.). **Algumas perguntas sobre Dança e Educação**. Joinville: Nova Letra, 2010, p. 169-174.

XAVIER, Jussara (Org.). **1, 2, 3 e já!** A criança pinta, borda e dança. Joinville: Nova Letra, 2018.

ZAN, Dirce D. P. Fotografia, currículo e cotidiano escolar. **Pro-Posições**. FE-UNICAMP, Campinas, v. 21, n. 1, p. 149-161, 2010. Disponível em <https://www.scielo.br/j/pp/a/CdZRppFCPhptV7CqtNbGck/abstract/?lang=pt>. Acesso: 15 ago. 2021.

APÊNDICES

Apêndice 1: Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética (CEP), UFG.



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Costuras a muitas mãos - A formação inicial de professores em Dança e o Estágio Curricular Supervisionado: contribuições para dançarolar com a Educação Infantil

Pesquisador: Fernanda de Souza Almeida

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 30102420.3.0000.5083

Instituição Proponente: Universidade Federal de Goiás - UFG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.027.882

Apresentação do Projeto:

Título da Pesquisa: Costuras a muitas mãos - A formação inicial de professores em Dança e o Estágio Curricular Supervisionado: contribuições para dançarolar com a Educação Infantil. **Pesquisadora Responsável:** Fernanda de Souza Almeida. N. CAAE: 30102420.3.0000.5083. **Instituição Proponente:** Universidade Federal de Goiás - UFG.

Projeto de pesquisa em questão, alinha-se ao doutoramento em andamento pela Faculdade de Educação da USP, sob orientação da Profa Dra. Patricia Prado e pretende apontar saberes relevantes de permear a formação inicial docente em Dança para abordar esta linguagem artística com a Educação Infantil, tendo o Estágio Obrigatório como eixo norteador. No ensejo de alcançar esses objetivos pretende-se realizar uma pesquisa de caráter qualitativo (Flick, 2009) com princípios etnográficos, uma vez que há o interesse em acessar as experiências em seu contexto real, dando espaço às particularidades do cotidiano (CORBARO, 2009; SARMENTO, 2011). Para isso, a observação-participante se constituirá como técnica primordial, buscando descrever as observações e situá-las nos contextos amplificadas, interpretando e analisando as experiências vivenciadas (CLIFFORD; GONÇALVES, 1998). Desta maneira, almejo acompanhar, as disciplinas de Prática Pedagógica e suas ações em campo com as crianças, de um curso de licenciatura em Dança de algum país da América Latina, bem como, o desenvolvimento do estágio III do curso de licenciatura em Dança da UFG, na qual os estudantes atuam diretamente com a educação infantil.

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Cid. K, Edifício K2
Bairro: Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIÂNIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com



UFG - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 3.027.002

Como instrumentos de produção de dados será utilizado o caderno de campo e sua análise se dará à luz da teoria. Ademais, os registros individuais (portfólios das disciplinas), serão utilizados para trazer à tona as reflexões diretas dos estudantes. Espera-se que essa investigação destaque a importância do futuro docente se permitir ouvir as crianças para a elaboração dos projetos e vivências em dança; além de fortalecer a disciplina de estágio, uma vez que, toma-se um eixo fundamental da formação inicial docente, pois carrega a potência de fomentar um diálogo crítico e reflexivo com a realidade, com vistas ao exercício da docência. Com isso, tal estudo tem o potencial de atingir as diversas licenciaturas no país; uma formação inicial mais consistente almejando contribuir com o avanço da educação brasileira.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

O objetivo central dessa investigação é apontar saberes relevantes de permear a formação inicial de professores em Dança para abordar esta linguagem artística com as crianças pequenas da Educação Infantil, tendo o Estágio Curricular Obrigatório como eixo norteador.

Objetivo Secundário:

- Identificar a partir da experiência de um projeto piloto e do estudo de autores que dialogam com a Sociologia da Infância, Educação, Arte, Infância e Formação docente os pressupostos fundantes para basilar as ações do profissional que pretende trabalhar com a meninas e meninos de pouca idade.
- Propor que os docentes da disciplina de Estágio Curricular Obrigatório III do curso de licenciatura em Dança, trabalhe tais pressupostos com os estudantes, orientando-os a colocar em prática as discussões realizadas em sala de aula.
- Acompanhar em campo a atuação dos graduandos inseridas na proposta elaborada; observando, também, a percepção das crianças a respeito das vivências.
- Refletir sobre o processo e se os pressupostos contribuíram para uma atitude horizontal, democrática e participativa com as crianças, bem como se a dança dialogou com as características dessa gente miúda.
- Observar como se dá a formação inicial docente em Dança em uma universidade da América Latina, acompanhando as discussões e ações das disciplinas que envolvem as práticas pedagógicas/estágio.
- Alinhar os pressupostos identificados em Goiânia com os da Universidade da América do Sul e sistematizá-los de maneira que favoreçam uma ação do docente em dança, respeitando as

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Cid. K, Edifício K2
Cidade: Campus Samambaia, UFG **CIDP:** 74.680-970
UF: GO **Município:** GOIÂNIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep-prpi.ufg@gmail.com



UFG - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 3.007.000

necessidades das crianças, de maneira a contribuir com outras licenciaturas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos são mínimos. Qualquer desconforto durante as observações e acesso aos diários de campo será minimizado, entretanto se ocorrer sentimentos de vergonha, constrangimento ou exposição, os procedimentos necessários serão realizados.

Benefícios:

Como benefício será ofertado a produção de textos para estudo e devolutivas por meio de aulas, oficinas, orientações e organização eventos, contribuindo com a profissionalidade docente.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa traz contribuições bastante significativas para a formação profissional, sobretudo, no campo das artes - especificamente a dança - e da educação. Abre a possibilidade de internacionalização e a ampliação do debate, principalmente, para a educação infantil. O orçamento é de R\$31.200,00, sob a responsabilidade da pesquisadora. A previsão do início da coleta de dados é Fevereiro de 2021.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados:

- Informações Básicas do Projeto;
- Brochura (Projeto Completo);
- Folha de Rosto devidamente assinada;
- Termo de Anuência da Faculdade de Educação Física e Dança da UFG;
- Termo de Compromisso assinado pela pesquisadora;
- TCLE.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise dos documentos postados somos favoráveis à aprovação do presente protocolo de pesquisa, salvo melhor juízo deste comitê.

Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo APROVADO, o mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consultor, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2
Bairro: Campus Samambaia, UFG CEP: 74.690-970
UF: GO Município: GOMMA
Telefone: (62)3521-1315 Fax: (62)3521-1163 E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com

Apêndice 2: Termo de Anuência da Faculdade de Educação Física e Dança, UFG.

FEFD
FACULDADE DE
EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA

UFG
UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS

SERVICO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA
Fone: (62) 3521-1141
HP: www.fefd.ufg.br
Email: diretoria.fefd@ufg.br

TERMO DE ANUÊNCIA

A Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD) da Universidade Federal de Goiás (UFG) está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado *Costuras a muitas mãos - A formação inicial de professores em Dança e o Estágio Curricular Supervisionado: contribuições para dançarelax na Educação Infantil*, coordenado pela pesquisadora *Fernanda de Souza Almeida*, Siape nº 2247652, docente desta unidade.

A Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD) da Universidade Federal de Goiás (UFG) assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante o período de março de 2020 a abril de 2023.

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso das pesquisadoras responsáveis com o resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados.

Goiânia, 13 de março de 2020

Mário Hebling Campos
Diretor da Faculdade de Educação Física e Dança
Universidade Federal de Goiás

Mário Hebling Campos
Diretor da Faculdade de Educação Física e Dança - FEFD-UFG
SIAPG 178317

FEFD/UFG

Apêndice 3: Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA (FEFD)
LICENCIATURA EM DANÇA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada “Costuras a muitas mãos - A formação inicial de professores em Dança e o Estágio Curricular Supervisionado: contribuições para dançar na Educação Infantil”. Meu nome é Fernanda de Souza Almeida sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Dança e Educação. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra ficará comigo. Esclareço que em caso de recusa na participação, em qualquer etapa da pesquisa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail (fernanda.souza.almeida@ufg.br) e, através do seguinte contato telefônico: (62) 3521-1105, inclusive com possibilidade de ligação a cobrar. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215, que a instância responsável por dirimir as dúvidas relacionadas ao caráter ético da pesquisa. O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CEP-UFG) é independente, com função pública, de caráter consultivo, educativo e deliberativo, criado para proteger o bem-estar dos/das participantes da pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes.

O trabalho tem como objetivo geral apontar saberes relevantes que podem integrar a formação inicial de professores em Dança para abordar esta linguagem artística com as crianças pequenas da Educação Infantil, tendo o Estágio Curricular Obrigatório como eixo norteador. Você será observado, em suas ações cotidianas, durante a disciplina de Estágio Curricular Obrigatório III do curso de Dança (FEFD/UFG) e eu anotarei em meu diário de campo, as experiências vivenciadas tanto em sala de aula, como em ações com as crianças. Além disso, usarei seus registros individuais (portfólios), para trazer à tona de maneira direta, suas reflexões. Tais procedimentos não lhe tomarão tempo algum.

Você tem direito ao ressarcimento das despesas decorrentes da cooperação com a pesquisa, inclusive transporte e alimentação, se for o caso, e a pleitear indenização em caso de danos, conforme previsto em Lei. Se você não quiser que seu nome seja divulgado, está garantido o sigilo que assegure a privacidade e o anonimato. As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas.

Ademais, os riscos são mínimos ao participar dessa investigação. Qualquer desconforto durante as observações e acesso aos portfólios será minimizado; contudo, se ocorrer sentimentos de vergonha, constrangimento ou exposição, os procedimentos necessários serão realizados. Como benefício será ofertado a produção de textos para estudo e devolutivas por meio de aulas, oficinas, orientações e organização eventos, contribuindo com a profissionalidade docente.

Durante todo o período da pesquisa e na divulgação dos resultados, sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de alguma forma, identificar-lhe, será mantido em sigilo. Todo material ficará sob minha guarda por um período mínimo de cinco anos. Para a utilização do portfólio é necessário o seu consentimento para utilizarmos sua opinião em publicações, de maneira anônima. Faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

Avenida Esperança s/n, Câmpus Samambaia CEP 74690-900 Goiânia/GO. Fone: (62) 3521.1141



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA (FEFD)
LICENCIATURA EM DANÇA



- Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.
 Não Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

Para registrar o percurso da pesquisa almejamos captar imagens por meio de fotografias e filmagens e, com isso, pode haver também a necessidade de utilizarmos sua imagem em publicações. Faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.
 Não Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.

Solicito autorização para utilização dos dados em pesquisas futuras. Para validar sua decisão, faça uma rubrica entre os parênteses abaixo:

- Permito a utilizar esses dados para pesquisas futuras.
 Não Permito a utilizar esses dados para pesquisas futuras.

Declaro que os resultados da pesquisa serão tomados públicos, sejam eles favoráveis ou não.

1.2 Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu,, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado "Costuras a muitas mãos - A formação inicial de professores em Dança e o Estágio Curricular Supervisionado: contribuições para dançarilar na Educação Infantil". Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora responsável Fernanda de Souza Almeida sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso da pesquisadora responsável

Avenida Esperança s/n, Câmpus Samambaia CEP 74690-900 Goiânia/GO. Fone: (62) 3521.1141