



A formação do professor para a dança: reflexões sobre um curso de formação continuada

Carolina Romano de Andrade

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
carolromano@hotmail.com

Kathya Maria Ayres de Godoy

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
kathya.ivo@terra.com.br

Formação de professores para a dança: algumas considerações¹

Apresentaremos neste artigo uma reflexão sobre a formação de professores em um projeto de formação continuada. Para tanto, teceremos algumas considerações sobre como o profissional que atuará com dança na educação básica se forma. Posteriormente, exporemos alguns conceitos experienciados durante o projeto, tais como o *professor reflexivo* que constrói seu saber na relação com a ação, reflexão e volta à ação (Schön, 2002), os *saberes da experiência* (Larrosa, 2002), atualizados para *saberes em dança* por Godoy (2013).

Sabemos que a formação específica do professor de dança para atuar nas escolas formais ocorre atualmente nas Licenciaturas em Dança, mas, na prática, tanto professores de Educação Física licenciados em Pedagogia ou na Escola Normal como os licenciados nas outras linguagens de Arte vêm trabalhando com dança nas escolas (Brasil, 1998a, p. 29). Esse fato tem se acentuado desde a publicação dos PCN-Arte (1998) e Educação Física (1997), que consideram a dança pertencente às duas áreas de conhecimento, bem como as recentes discussões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2016) que reforçam essa prerrogativa.

Apesar do crescente número de Licenciaturas em Dança², em função da Reforma da Educação Superior, que apresentou um plano de ação visando à reestruturação, ao desenvolvimento e à democratização das Instituições Federais de Ensino

¹ Este texto traz algumas ideias revisitadas da pesquisa de doutorado desenvolvida por Carolina Andrade.

² Em consulta ao site do Ministério da Educação, e-MEC, hoje estão cadastradas 32 licenciaturas em Dança no Brasil. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 set. 2016.

Superior (Brasil, 2003a), ainda não temos professores especialistas em número suficiente para suprir a necessidade das escolas. Além disso, no caso específico da Educação Infantil, assunto que destacaremos adiante, os professores têm uma formação polivalente, ou seja, sem uma especificidade disciplinar.

Por essas razões, a preocupação com a formação de professores em Dança tem sido uma constante no desenvolvimento das pesquisas do Grupo de Pesquisa “Dança: Estética e Educação” (GPDEE)³, vinculado ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (IA/UNESP), que possui a sublinha de pesquisa *Formação, ensino e aprendizado em dança*, a qual particularmente interessa a este artigo, uma vez que investiga processos de ensino e aprendizado da dança e suas mediações em espaços formais, não formais e informais, porque entende que esses locais são propícios para práticas educativas. Isso ocorre por meio de projetos de ação cultural e da formação inicial e continuada de professores. Para tanto, propõe um diálogo da dança com as outras linguagens artísticas pela produção de pesquisas, metodologias e material didático para profissionais de dança e afins. As pesquisas derivadas dessa sublinha revelam o olhar do observador que se volta para a atuação do professor junto aos estudantes. Diante disso, o grupo tem evidenciado um crescente interesse do público pelos cursos oferecidos⁴ pelo GPDEE, que possui em sua equipe profissionais que apresentam em seu perfil uma formação inicial em diversas áreas, entre elas Pedagogia, Artes Visuais, Educação Física e Dança e trabalham com dança na escola. Dessa maneira, pelo perfil desses professores que procuram os cursos de formação continuada oferecidos pelo GPDEE, destacamos a inserção da dança nas disciplinas de Arte e Educação Física, nas quais um ou outro professor trabalha a dança por iniciativa própria. Isso ocorre porque, na prática, esses profissionais que ensinam dança na escola possuem formação nas áreas advindas de academias, cursos livres ou tiveram alguma experiência na área e por essa relação inserem a dança

³As autoras do artigo fazem parte desse grupo de pesquisa.

⁴Desde 2006 o grupo tem desenvolvido projetos de formação de professores por meio do oferecimento de cursos de formação continuada em Artes e Dança. Algumas das ações desenvolvidas foram: o Projeto *Formação Continuada de Professores* do Município de Jundiaí (2006-2007); o Projeto *Teia do Saber* em Araraquara, Presidente Prudente e São José dos Campos (2006-2007) e intervenções junto ao Projeto *Pedagogia Cidadã* em Itaquaquecetuba (2006-2009) e no *Programa de Pedagogia UNESP/UNIVESP – Universidade Virtual do Estado de São Paulo* (2011-2013).

no contexto escolar⁵. A formação continuada para esses professores se propõe a estabelecer a interligação dos *saberes em dança* com temas trabalhados na escola e saberes trazidos pelos professores com o intuito de fomentar o *conhecimento sensível* em dança (Godoy, 2013).

Outrossim, a discussão sobre a formação do profissional que atuará com dança na escola se intensificou nas últimas décadas devido à aprovação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96), que estabeleceu que a formação de professores aconteceria nas universidades, faculdades e centros de ensino superior, tanto nas licenciaturas como em cursos normais superiores. Mais recentemente, a Lei nº 13.278/2016, que altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, refere-se ao ensino da arte e inclui as artes visuais, a dança, a música e o teatro como linguagens que constituirão o componente curricular da educação básica. Além disso, estabelece o prazo de cinco anos para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes, incluída a necessária e adequada formação dos professores em número suficiente para atuar na educação básica.

Essas mudanças nos apresentam uma crescente demanda na área e uma necessidade de ampliar em quantidade o número de profissionais na área. Essa é uma ação que requer tempo, orçamento e políticas públicas adequadas. É um processo gradativo e dependente de formações específicas que preparem o professor para o domínio da linguagem da dança, bem como a articulação desses saberes em práticas educativas de acordo com cada contexto de trabalho.

Isto posto, os cursos de formação continuada voltados para a área têm sido uma alternativa e um espaço para os profissionais que pretendem atuar com dança –

⁵Os dados relativos à formação e à atuação profissional com dança foram coletados nas entrevistas de seleção dos cursos de formação continuada do GPDEE e publicados nos artigos: GODOY, K. M. A.; BAZARIM, Caroline; BERGAMASSO, Mariana; FILÁCOMO, Milena; NININ, Roberta Cristina. *Dançando na Escola*: um projeto desenvolvido pelo Núcleo de Ensino do Instituto de Artes da Unesp. In: PINHO, Sheila Zambello de; SAGLIETTI, José Roberto Corrêa (Org.). *Núcleos de Ensino*. 1. ed., v. 1. São Paulo: Editora Unesp, 2006, p. 641-649 e GODOY, K. M. A. *Poéticas da dança na formação básica* – um projeto NE voltado à formação continuada em dança para professores da rede pública de São Paulo. In: PINHO, Scheila Zambello; SPAZZIANI, Maria de Lourdes; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; RUBO, Elisabete Aparecida Andrello; VILLARREAL, Dalva Maria de Oliveira (Orgs.). *Ser e tornar-se professor*: práticas educativas no contexto escolar. 1. ed., v. 1. São Paulo: Ed. Cultura Acadêmica; UNESP/Prograd, 2012, p. 415-428.

como profissionais que estão em exercício e não tiveram a dança em sua formação inicial – discutirem, problematizarem e se apropriarem dos *saberes em dança* (Godoy, 2013). Sgarbi (2009, p. 27) aponta que “a formação continuada pode proporcionar um levantamento das necessidades dos professores, problematizando-as com uma postura crítica sobre seu próprio trabalho”.

Destacando apenas a formação, no sentido mais amplo da palavra, esta supõe um processo em constante transformação e com necessidade de frequentes atualizações. Larrosa (2010) aponta que a formação do indivíduo é um desenvolvimento integral e continuado de suas inclinações e possibilidades. Nesse aspecto, as trocas e as relações com as opções de escolha se dão no decorrer de um período que não se finda, mas que se harmoniza e se desorganiza de acordo com as possibilidades com que esse sujeito em formação se depara ou, mais especificamente, de acordo com a experiência.

Ou seja, a formação do professor não se resume aos anos que o futuro profissional passa na universidade, embora esse seja um período de abertura do indivíduo à linguagem ou ainda da tomada para a experiência de acordo com Larrosa (2002). Diante dessa perspectiva, a formação não ocorre somente na escola (faculdade, universidade, entre outros), acontece em múltiplos espaços, assim como são múltiplas as aprendizagens que nos abrem diferentes espaços destinados ou não à formação.

O professor António Nóvoa, em palestra realizada na PUC/SP, a convite do Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação, em agosto de 1997, disse que o professor é um dos profissionais que, ao chegar ao curso de formação, traz um referencial prático-teórico a respeito do que vem a ser a profissão “escolhida”, justamente por ele ter passado no mínimo oito anos de sua vida em escolas, tendo contato com a estrutura escolar, vivenciando a relação professor-aluno, conhecendo suas formas de aprendizagem, as dinâmicas de ensino que lhe trouxeram contribuições significativas e as que lhe trouxeram más recordações. Enfim, ele tem um conhecimento que precisa ser revisitado, valorizado e explorado. Desta forma, o professor Nóvoa traz uma proposta de formação docente que valoriza, além dos saberes especializados em educação e os saberes das disciplinas, os saberes da experiência.

Na formação de professores em arte, esses saberes podem se complementar, pois os estudantes-artistas que se tornarão professores, na maior parte das vezes, pas-

saram não só por experiências artísticas definidoras da linguagem escolhida, como também pelos bancos escolares. A experiência, nesse caso, fortalece a formação do artista e do professor.

As pesquisas de Fernanda Sgarbi (2009) e Claudia de Souza Rosa Cravo (2011) analisaram o perfil profissional de professores de Arte. Dentre os dados apresentados sobre o perfil profissional, foram identificadas a presença de cursos não formais, informais e formais (cursos universitários) e formação continuada, o que evidencia a relação de troca de experiência na constituição desses saberes ao longo da trajetória profissional dos professores.

Para além dessa discussão, caberia aos cursos de formação inicial subsidiarem teoricamente essas experiências, além de articularem os conteúdos das diversas disciplinas à prática reflexiva que pode gerar uma ação educativa. No campo curricular o repertório de conhecimentos prévios dos professores em formação nem sempre é considerado no planejamento e desenvolvimento das ações pedagógicas. Estudos recentes como o de Rosana Pimenta (2016) abordam os currículos de dança de IES (Instituições de Ensino Superior) brasileiras e refletem sobre as concepções de Arte, Cultura e Educação que os fundamentam. A pesquisa revela que o currículo é organizado para suprir conteúdos técnicos e que ainda não é pensado no sentido de subsidiar uma reflexão ampla sobre o ensino e a formação humana, quiçá a condição de articular esses conteúdos curriculares nas diferentes disciplinas. Além disso, são raros os Projetos Pedagógicos que se preocupam em trabalhar sob a perspectiva multidisciplinar e com projetos de ação educativa e artística. Nessa perspectiva, as experiências trazidas pelos universitários são pouco consideradas nos currículos e principalmente a possibilidade de estabelecer um diálogo constante com os conhecimentos propostos nos Projetos Pedagógicos dos cursos. Esse problema se apresenta de forma diferenciada. Uma delas diz respeito aos conhecimentos que esses estudantes possuem em função de suas experiências anteriores de vida cotidiana e escolar. A outra forma ocorre quando os estudantes dos cursos de formação inicial, por circunstâncias diversas, já têm experiências como professores e, portanto, já construíram conhecimentos profissionais na prática e, mesmo assim, esses conhecimentos acabam não sendo considerados/tematizados em seu processo de formação (CNE/CP, 009/2001).

O que ocorre, como dito anteriormente, é que os profissionais que trabalham com dança nem sempre tiveram formação inicial em artes ou em dança, mas em pedagogia, educação física e, algumas vezes, em literatura, dentre outras, mas se arriscam a trabalhar com dança porque a vivenciaram de maneira não formal ou informal. Então, um dos desafios é conciliar sua postura de artista com a situação de ensino em sala de aula. Como estabelecer redes de comunicação de saberes e romper com estruturas tão formalizadas, a fim de propiciar a construção de um conhecimento que seja sensível, e, ainda, que parta da subjetividade sem desconsiderar os saberes da arte no caso da dança?

Nesse sentido, e com intuito de minimizar a lacuna existente entre a formação inicial e as práticas de dança na escola, o Grupo de Pesquisa “Dança: Estética e Educação” (GPDEE) tem como um de seus pressupostos efetivar a integração entre ensino, pesquisa e extensão também por meio de projetos de formação continuada de professores.

Dessa maneira, o projeto *Poéticas da Dança na Educação Básica* foi construído com a preocupação de formar professores críticos e transformadores da sua realidade. Nesse contexto, o projeto teve a intenção de formar um professor que aprofunde seus conhecimentos em relação ao corpo, ao movimento, à Arte e à Dança.

O projeto *Poéticas da Dança na Educação Básica*: uma apresentação

O projeto teve como objetivo “desenvolver, registrar e refletir sobre uma proposta de educação continuada com a linguagem da dança integrada as linguagens artísticas (teatro, música e visuais) para professores da educação básica” (Godoy, 2012, p. 8). O GPDEE optou por trabalhar com a integração de linguagens e aprofundamentos na área de Arte, ensino e reflexão, além dos saberes em dança, com questionamentos acerca de que dança se ensina no espaço escolar. Considerando esse contexto, o projeto foi dividido em três etapas: a primeira, no ano de 2011, quando aconteceu a formação de tutores/formadores⁶; a segunda etapa, no primeiro semestre de 2012, na qual esses tutores formaram outros professores/cursistas⁷; e a terceira etapa, no segundo semestre de 2012, quando ocorreu o acompanhamento desses professores/cursistas⁷, realizado pela equipe do GPDEE

⁶O GPDEE definiu como tutores/formadores os professores selecionados na 1ª etapa do curso que trabalharam como multiplicadores na 2ª etapa.

⁷O GPDEE definiu como professores/cursistas os profissionais que participaram do curso ministrado por tutores/formadores e que atuaram diretamente na escola com os subprojetos de dança no 2ª semestre de 2012.

e pelos tutores/formadores no desenvolvimento de (sub)projetos de trabalho em dança no ambiente escolar. Conforme esclarece a Figura 1 a seguir:



Figura 1 – Etapas do projeto *Poéticas da Dança na Educação Básica*.

A primeira etapa teve por objetivo a formação de tutores/formadores e foi organizada para desenvolver aspectos da educação integral para alunos da Educação Básica por meio da linguagem da dança articulada a outras linguagens artísticas. Nessa 1ª etapa, foram preparados 16 professores (tutores/formadores) para atuarem na segunda etapa como multiplicadores. Esses professores apresentaram formação inicial em diversas áreas, entre elas Pedagogia, Artes Visuais, Educação Física e Dança e trabalham com dança na escola.

Ao iniciar a 2ª etapa, dos 16 tutores/formadores quatro desistiram do projeto por motivos pessoais, portanto trabalhamos com 11 professores (tutores/formadores) selecionados na 1ª etapa e divididos em dois grupos. Os grupos trabalharam na formação do total de 33 professores/cursistas, que desenvolveram os subprojetos de Dança na escola no 2º semestre de 2012.

Para iniciar a 3ª etapa (de agosto a dezembro de 2012), o GPDEE propôs que cada professor/cursista apresentasse ao coletivo seus pré-projetos individuais de dança para aplicação na escola. Posteriormente, a equipe do GPDEE dedicou-se à leitura

e à categorização dos pré-projetos por afinidade de tema, faixa etária e localização. Foram identificados cinco agrupamentos divididos em temas e etapas da educação básica, entre os quais três para a Educação Infantil, focados em dança e contação de histórias; brincadeiras dançadas; apreciação estética. Um voltado para o Ensino Médio com o tema “o espaço e a dança na escola”; e outro para o Ensino Fundamental, englobando dança e brincadeiras da cultura popular.

Nesse momento do projeto contávamos com oito tutoras/formadoras e 24 professoras/cursistas. As tutoras/formadoras⁸ se dividiram entre esses cinco grupos para realizar a supervisão dos novos subprojetos que emergiram, a fim de acompanhar o desenvolvimento de cada um deles na escola. Dos agrupamentos surgiram cinco subprojetos, entre os quais: 1) *Movimentar-se Brincando: a dança na Educação Infantil*, que trabalhou a ampliação do repertório motor por meio da improvisação em dança; 2) *EM-Danças*, que teve a intenção de proporcionar uma experiência de apreciação estética de um espetáculo de dança contemporânea e a discussão sobre o espetáculo; 3) *Brincando para Dançar*, que enfatizou o corpo que dança como protagonista de brincadeiras oriundas do repertório popular para o Ensino Fundamental; 4) *Eu, eu e o outro, eu e a escola*, que abordou o espaço, a dança e a atuação do corpo na escola para o Ensino Médio; 5) *O Corpo Inventa História*, que explorou as brincadeiras tradicionais e cantigas de roda, a fim de estabelecer conexões com desenvolvimento da linguagem da dança para criança pequena.

Nesse artigo abordaremos, mais especificamente, a 3ª etapa do projeto e um dos subprojetos, *O Corpo Inventa História*, que foi desenvolvido na Creche Central da USP-SP.

Antes de o projeto começar

Para entendermos o campo de atuação desse projeto, apresentamos alguns dos pressupostos do GPDEE (Grupo de Pesquisa “Dança: Estética e Educação”), tais como: a) o entendimento da dança como linguagem artística na escola; b) as práticas educativas em dança em diálogo com as demais linguagens da Arte; c) o jogo e a apreciação estética como possibilidades do ensino da dança que foram trabalhados com os professores⁹ por meio do projeto *Poéticas da Dança na Edu-*

⁸O termo tutoras/formadoras aparece no texto no feminino porque todas eram do sexo feminino.

⁹O processo de seleção de profissionais para essa etapa abarcou os profissionais que estivessem diretamente ligados à educação básica (professores, coordenadores pedagógicos, diretores, gestores de projetos etc.) e foi adotado como pré-requisito a presença dessa linguagem artística no corpo dessas pessoas. Para isso, os interessados preencheram uma ficha de inscrição e participaram de uma vivência corporal em dança (registrada em vídeo e fotos disponíveis nos arquivos do grupo de pesquisa).

*cação Básica*¹⁰.

Para trabalhar com o ensino de dança, tendo em vista o *conhecimento sensível* (Godoy, 2012), destacamos inicialmente três pressupostos vivenciados e experienciados e estabelecidos pelo GPDEE, que entendemos como importantes para a relação de ensino e aprendizado em dança: a) práxis como premissa de trabalho; b) a efetivação da práxis no processo de trabalho; c) a partilha.

O primeiro pressuposto parte das ideias de Schön (apud Pimenta, 2002), que relata que é preciso partir da prática como forma de realizar modificações no dia a dia. O conceito de práxis é apresentado como uma ação transformadora realizada pelo sujeito e pela qual ele se modifica ao mesmo tempo em que muda o mundo que o cerca (Coutinho, 2012).

O segundo pressuposto aponta a práxis como uma perspectiva crítico-reflexiva que leva à reformulação do trabalho do professor. Ou seja, uma constante reconstrução pela observação do processo e a reprogramação do que foi planejado, por meio da reflexão posterior do professor junto com a equipe de trabalho e consigo. A ideia é partir do que ocorreu na prática como forma de realizar modificações em ações futuras, com o intuito da efetivação da práxis no processo de trabalho. Isso posto, o professor de dança não se apresenta como um reproduzidor de exercícios, coreografias ou modelos de aulas, focado em aquisição de habilidades ou transferência de conteúdos, mas, sim, na transposição deles, ou seja, ultrapassar e viabilizar por meio da mediação a intenção de se propor novas as práticas. Para tanto, optamos por trabalhar com projetos. Então traçamos um caminho, com uma meta a ser alcançada. Mas esse trilhar traz surpresas desde que estejamos dispostos a perceber o entorno. É por meio desse caminhar que surgem os acontecimentos. O percurso é o mais importante porque ele tem em si o processo. Como agir diante dessas surpresas que muitas vezes trazem grandes desafios? Aí está o aprendizado a partir da vivência consciente e das escolhas (experiência).

¹⁰O projeto foi apresentado à PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação – por meio do Núcleo de Ensino do Instituto de Artes da UNESP, se articulou com a PROEX – Pró-Reitoria de Extensão Universitária da UNESP – e teve ações integradas à Proposta de Curso de Formação Continuada de Professores, em Atendimento ao Edital do Ministério da Educação, por meio das Secretarias de Educação Básica, de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e de Educação Especial (publicado no Diário Oficial da União nº 25 – Seção 3, de 5 de fevereiro de 2010, pág. 24), que foi aprovado pelo SEB/MEC em maio de 2010.

A intenção é perceber que esse terreno, embora fértil, pode trazer incertezas, o que oportuniza refletir sobre qual é o melhor caminho a seguir (Godoy, 2016, no prelo). O professor se torna um sujeito da experiência também no ensino da dança, porque constrói as suas práticas diárias baseadas em conhecimentos anteriores, advindos dos processos de formação e da própria prática pedagógica, onde se coloca como protagonista no processo de construção de conhecimentos sensíveis em dança.

Vale ressaltar que o professor de dança não está sozinho no ambiente escolar. Ele está inserido em uma rede de colaborações de profissionais da educação e da comunidade. Desse modo, o último pressuposto parte do trabalho coletivo, que, organizado como campo de experimentação e pesquisa, pode ser concebido como um lócus do *conhecimento sensível*, por meio das práticas impulsionadas pela relação dos professores com o contexto.

Dessa maneira, para que esse conhecimento se efetive, é importante compartilhar com seus pares os sentidos e significados das propostas de dança para gerar o conhecimento advindo da relação, das teorias e das práticas, a fim de estabelecê-las como uma só fonte de saber.

A partir dessas experiências, os professores podem se apropriar dos *saberes em dança* para construir o *conhecimento sensível* e, a partir dele, partilhar, interagir, modificar, identificar e buscar suas próprias referências em dança. Isso vai além do simples interesse dos professores em ensinar dança. Necessita que, por meio de experiências estéticas, artísticas, a dança seja incorporada, vivenciada, experienciada e transposta para a criança pequena.

Esses pensamentos nos forneceram subsídios para propor novas estratégias e, como sujeito da experiência, ser atravessado por elas, por meio das reflexões ocorridas durante o projeto e principalmente nas vivências do subprojeto *O Corpo Inventa História*, sobre o qual descrevemos e refletimos neste artigo.

A preparação para chegar à creche

Durante a 3ª etapa do projeto pudemos acompanhar/supervisionar o subprojeto O Corpo Inventa História, voltado para Educação Infantil, que foi desenvolvido na Creche Central da USP-SP. Este subprojeto explorou a dança por meio do tema

“mar” e das imagens do livro *Onda*, de Suzy Lee (2008)¹¹. O objetivo foi possibilitar às crianças a experienciã¹² na dança, por meio de jogos de faz de conta¹³, dos elementos dessa linguagem como o espaço e o tempo, em diálogo com as demais linguagens artísticas. A partir da observação dos encontros na creche da USP, surgiam questões que emergiam da prática. A nossa intenção como coordenação foi oferecer subsídios para que, após os encontros, as tutoras/formadoras e professores/cursistas refletissem e buscassem novas estratégias para auxiliar as crianças, pois “é possível olhar retrospectivamente e refletir sobre a reflexão-na-ação. Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos” (Schön, 1992, p. 83).

Esse tipo de reflexão acontecia no momento em que os participantes propunham as vivências, o que ativava a percepção e a mudança nas estratégias durante a atuação. Para que essas mudanças fossem discutidas posteriormente, havia sempre um participante que anotava o que havia sido realizado ou alterado para as discussões para entendermos juntos os porquês das novas escolhas.

Nessa 3ª e última etapa percebemos, com a observação da prática, as dificuldades dos professores/cursistas em relação ao ensino da dança para os pequenos. Além disso, observamos como esse professor organiza, constrói e aplica os *saberes em dança*, termo trabalhado e construído por Godoy (2013) e constantemente discutido pelo GPDEE. As vivências da 3ª fase do projeto foram acompanhadas por esses questionamentos em relação à melhor maneira de abordar a dança para a criança pequena e por muitas dúvidas e incertezas em como transpor os conhecimentos adquiridos nas etapas anteriores do *Poéticas da Dança* para as crianças.

¹¹Livro infantil que serviu de base para o desenvolvimento das atividades do subprojeto: LEE, S. A *Onda*. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

¹²Esse termo vem de reflexões do GPDEE a partir do conceito de saberes da experiência de Larrosa (2002); nesse sentido, a experiência está no corpo e é ele que dança. Godoy (2013) trabalha esse conceito no livro *Experiências Compartilhadas em Dança: formação de plateia* 1. ed., v. 1. São Paulo: Instituto de Artes da Unesp, 2013. 115p.

¹³Nos jogos de faz de conta a criança recria situações que fazem parte de seu cotidiano. “Por meio do faz de conta, as crianças mudam o significado das coisas, tratam objetos inanimados como animados e substituem uma ação real por outra ação, contribuindo para o processo de apropriação de signos e construção da linguagem” (Almeida, 2013, p. 48).

Durante esse percurso, ocorreu uma preparação para os professores cursistas chegarem à escola. Nosso papel como coordenação foi auxiliar no planejamento e na identificação das dificuldades, indicar embasamento teórico, sugerir atividades e formas de condução, a fim de ampliar as possibilidades de trabalho de cada professor. Algumas vezes essas sugestões eram acatadas, outras, não. A decisão do grupo era soberana, mesmo quando prevíamos que determinada dinâmica não aconteceria da maneira que haviam planejado.

As escolhas e organização dos encontros eram feitos pelos participantes. Nossa ação como equipe nesse processo foi pontuar e apresentar reflexões que embasassem esse replanejar por meio da observação reflexiva sobre os problemas advindos da prática. Durante os encontros com as professoras/cursistas, inicialmente procuramos não interferir na condução das atividades, apenas observávamos e anotávamos o que acontecia para posterior discussão em nossas reuniões. O grupo tinha total autonomia¹⁴ na aplicação das atividades, que muitas vezes eram baseadas nas vivências ocorridas na 1ª etapa.

Nosso papel nesse momento foi buscar pontos, após o encontro, sobre a contribuição das atividades para a formação das professoras/cursistas, com questionamentos como: *Para que cada atividade serve? O que isso contribui na formação do grupo? Como o grupo responde? Como cada uma das professoras/cursistas responde? Qual é a necessidade deste grupo?*

Depois dos encontros a equipe do GPDEE se reunia, focando na ação das tutoras/formadoras e a recepção das atividades pelos professores/cursistas. Refletíamos, ainda, sobre nossa própria atuação como orientadores/coordenadores nessa formação continuada, o que permitiu rever nossas ações durante o projeto, planejando mudanças quando necessário. Esse posicionamento garantiu uma troca constante sobre nossa atuação (orientadores/coordenadores), fornecendo segurança frente à tomada de decisões necessárias ao andamento do projeto. As reuniões semanais possibilitavam compartilhar o ocorrido para novos encaminhamentos, gerando a construção de autonomia de todos na ação.

¹⁴A autonomia à qual nos referimos se baseia na etimologia da palavra que apresenta como definição “aquele que estabelece as próprias leis”. Nesse sentido, para os processos de ensino/aprendizagem para estabelecer as próprias leis, ou a livre escolha dos procedimentos adotados, o indivíduo parte da experiência (Larrosa, 2002) para a construção dos saberes.

O subprojeto: *O Corpo Inventa História* – Etapas e Encontros

Nosso papel nessa etapa foi auxiliar as tutoras/formadoras e professoras/cursistas na organização do subprojeto quanto aos seus propósitos e ações, além de acompanhar o planejamento e orientar o desenvolvimento dos encontros na creche da USP. Para isso, seguimos alguns procedimentos com o grupo, tais como: a) reuniões de planejamento; b) roda de conversa avaliativa após cada encontro com as professoras/cursistas; c) reuniões de avaliação da ação das professoras/cursistas com as tutoras/formadoras; d) organização de materiais de registro, tais como relatórios¹⁵, fotos e vídeos de cada encontro.

Os relatórios explanaram planos de aula, pensamentos, avaliações dos envolvidos e impressões sobre o trabalho com as crianças. Eles também foram utilizados para ilustrar o relato sobre esse subprojeto¹⁶, bem como pautar as reflexões a respeito dele.

O grupo se organizou e, baseado no livro *Onda*¹⁷, investiu primeiramente em pensar atividades que envolvessem o jogo de faz de conta, a fim de facilitar a participação das crianças nas atividades propostas. Isso porque, de acordo com Almeida,

Os jogos de faz de conta ocupam, em particular, um lugar importante no desenvolvimento infantil, pois se configuram como uma estratégia para a criação da fantasia. Por meio do faz de conta, as crianças mudam o significado das coisas, tratam objetos inanimados como animados e substituem uma ação real por outra ação, contribuindo para o processo de apropriação de signos e construção da linguagem. Essa capacidade de evocar por meio de um signo o objeto ausente ou a ação ainda não realizada favorece a passagem do pensamento concreto para o abstrato. (2013, p. 47).

Dessa forma, a estrutura de trabalho escolhida foi expor inicialmente algumas particularidades do livro, como a relação da personagem principal com os peixes do mar, os demais personagens, o ambiente, as sensações, para posteriormente apre-

¹⁵A equipe se preocupou em registrar todas as etapas do projeto por meio de relatórios, vídeo e fotos. Dessa maneira, os participantes dos subprojetos (cursistas, formadoras e coordenadores) entregaram um relatório para cada encontro, com o intuito de registrar o que ocorreu para, posteriormente, refletirmos sobre as ações. Além disso, o grupo das cursistas e o das tutoras/formadoras de cada grupo entregaram outros relatórios ao final do subprojeto.

¹⁶Os depoimentos das participantes aparecem, para este artigo, em forma de citação direta. Embora tenha autorização por escrito em relação ao direito de uso de imagens e depoimentos, optamos por preservar a identidade dos participantes.

¹⁷O grupo tinha o desejo inicial de trabalhar com histórias. Como a proposta era para crianças pequenas, a ideia era um livro de imagens que possibilitasse contar essa história com o corpo. Diante disso, uma das integrantes do grupo que já havia trabalhado com o livro *Onda* propôs utilizá-lo nesse subprojeto.

sentar a história e o livro em si. A ideia era não induzir uma representação exata do livro, a fim de possibilitar liberdade de criação nas experiências em dança.

Os encontros com as crianças duravam 45 minutos¹⁸ e traziam uma estrutura previamente organizada em três partes: aquecimento, desenvolvimento do tema e finalização com uma brincadeira ou relaxamento. Essa organização foi interessante porque repetiu em parte a estrutura de aula que as formadoras aplicaram com as professoras/cursistas, mas, com as devidas adaptações, levando em conta o grupo e o contexto. Dessa forma, possibilitaram novas maneiras de experiência dos *saberes em dança* dirigida a essa faixa etária. Outro aspecto que sobressai dessa organização é a importância do aprendizado com a prática para a construção de um professor reflexivo, isto é, o professor que atua transformando sua prática continuamente, o que implica uma reflexão constante sobre suas ações (Schön, 1992).

Tal atributo foi observado por elas da seguinte forma: "Foi muito proveitoso o tempo de conversa e reflexão posterior à aula, pois na prática diária não conseguimos avaliar o nosso trabalho nem tampouco discutir com outros pares" (Relatório final das professoras/cursistas, 24 nov. 2012).

Na etapa anterior, as formadoras repetiram o curso que receberam do GPDEE, sem as devidas adaptações ao contexto. Porém, nessa etapa, tiveram o cuidado de, junto às professoras/cursistas, pensar na reorganização do curso. Dessa maneira, novas abordagens foram criadas e ações foram reestruturadas a partir das inquietações levantadas nos encontros da creche.

As professoras/cursistas, assim como as tutoras/formadoras na etapa anterior, puderam experimentar autonomia, articulando as características dos processos de ensino e aprendizagem com o contexto em que o ensino ocorre.

As vivências que abarcaram o conhecimento na ação mostraram-se fundamentais para a formação das professoras/cursistas e formadoras, possibilitando que estas oportunizassem para as crianças a experiência da dança enquanto linguagem artística e área de conhecimento. Para ilustrar esses acontecimentos, a seguir apresentamos os encontros na creche da USP.

¹⁸No capítulo 4 abordo a duração da aula para as crianças pequenas.

Primeiro encontro

Esse encontro privilegiou o fator de movimento espaço (Laban, 1978). O grupo decidiu trabalhar primeiro esse tema por acreditar que proporcionaria às crianças a experimentação das possibilidades expressivas do corpo em movimento, em especial as ações de andar, correr, saltar, rolar, em relação à ambientação do mar, presente no livro já citado *Onda*. O encontro tinha a proposta do trabalho com espaço, mas focado em conscientizar as crianças para as possibilidades de uso de movimentação corporal. Contudo, tais ações não apareceram explicitadas na condução, no corpo ou na explanação das professoras/cursistas. Esse fato revelou à equipe do GPDEE e às formadoras que as professoras/cursistas ainda não estavam apropriadamente (in)corporadas com essa temática.

Nesse primeiro momento, continuamos valorizando a autonomia das decisões, pautadas na experiência das professoras/cursistas e, caso necessário, em um segundo momento efetivaríamos como equipe uma intervenção pontual em relação ao desenvolvimento do fator de movimento escolhido. Pudemos observar nas atividades que as professoras/cursistas privilegiaram a imaginação por acreditarem que

[...] As crianças desenvolvem a sua imaginação sistematicamente a partir do que observam, experimentam e ouvem e interpretam de sua experiência vital, ao mesmo tempo em que as situações que imaginam lhes permitem compreender o que observam, interpretando novas situações e experimentando de modo fantasista, até incorporarem como experiência vivida e interpretada. (Sarmiento, 2003, p. 14).

Pensar em atividades que envolveram a fantasia foi fundamental no envolvimento e facilitou a participação das crianças nas atividades propostas. Porém, nesse encontro faltou a interação desse aspecto com a dança, que apontaremos nos encontros subsequentes.

Segundo encontro

Para esse encontro mantivemos a temática do espaço como central. Iniciamos nossa atividade perguntando quem já tinha ido à praia. Inspiradas pelas imagens do livro *Onda*, as professoras/cursistas contaram suas vivências com o mar e estimularam as crianças a compartilharem as próprias histórias. Em seguida, convidaram as crianças para irem à "praia". Havia sido montado no refeitório da creche um cenário que representava a praia, com tecidos azuis, brancos e amarelos e outros objetos cênicos (Figura 2). Vale ressaltar que a organização do cenário foi pen-

sada com o intuito de explorar o espaço e os materiais distribuídos. Dependendo da brincadeira, os tecidos assumiram diversas funções. A configuração do espaço permitiu que as crianças imaginassem e construíssem enredos.



Figura 2 – Cenário de mar no subprojeto *O Corpo Inventa História*.

Outro enfoque relevante foi a possibilidade de um objeto se transformar em muitas coisas. Os lenços mudaram de função a todo momento e de acordo com processo de criação empreendido pela criança. Essa atribuição de qualidade de movimento de seres animados em objetos inanimados facilitou a exploração corporal nas crianças pequenas.

Esse foi um destaque do dia, pois ficou claro para as professoras/cursistas a importância de organizar uma maneira lúdica de abordar as *Temáticas da Dança* (Andrade, 2016) com as crianças. Perceberam ainda que as brincadeiras, brinquedos e outros materiais de apoio também podem auxiliar nesse aprendizado, pois assim a criança descobre outras maneiras de movimentar o corpo por meio de imitação de personagens e animais com seus gestos, posturas, expressões.

O resgate da imaginação facilitou o processo de criação e, por meio dele, a criança vivenciou e experimentou muitos movimentos que poderiam se transformar ou adquirir características da linguagem da dança, ou seja, poderiam se transformar em dança dependendo da condução das professoras/cursistas.

No momento de avaliação do dia, por meio de apontamentos nossos e das formadoras, as professoras/cursistas chegaram à conclusão de que poderiam ter trabalhado enredos que trouxessem de maneira enfática a exploração do fator de

movimento espaço. Isso porque as crianças estavam mais preocupadas em imitar os personagens e “brincar no mar” do que explorar as *Temáticas da Dança*. Nesse processo os professores/cursistas começaram a identificar alguns problemas:

[...] usávamos a imagem dos animais para fazer com que as crianças explorassem determinada ação, dizendo para elas imitarem um caranguejo, mas não explicitávamos o elemento da Dança presente nesta ação, no caso o nível médio. (Relatório final das professoras/cursistas, 24 nov. 2012).

Aqui percebemos uma questão que sobressai: nesse caso aconteceu a exploração do movimento sem propósitos e sem relação com a linguagem da dança. A imitação dos seres do mar foi importante para a criança, pois ela atribuiu significados e buscou em seu repertório figurativo as referências do movimento dos animais, mas isso em si não se configura como linguagem da dança. A transposição do conceito concreto para o abstrato aconteceu, ou seja, da figura do caranguejo para a imitação do movimento do caranguejo, o que não ocorreu foi a associação do movimento do caranguejo para a ação concreta de dançar conforme o caranguejo, e que essa “dança do caranguejo” é diferente para cada criança porque para cada uma o caranguejo possui um significado distinto.

Destacamos para o grupo que a dança tem uma função específica no ambiente escolar e se apresenta na criação de movimentos, na utilização da criatividade e de livre expressão. Além disso, um dos propósitos para a dança estar na Educação Infantil é permitir à criança evoluir, ampliando as possibilidades de movimentação, por meio do domínio do corpo, descobrindo novos espaços, formas, superando limites e apresentando condições para enfrentar desafios em relação ao desenvolvimento motor, social, afetivo e cognitivo (Barreto, 2002). E, principalmente, como se trata de uma linguagem que possui códigos, que, quando são combinados, formam uma frase, uma composição que é única para cada criança.

Nesse sentido, discutimos a importância da apropriação da dança pelas crianças para garantir a relação com faz de conta. Isso posto, apontamos como necessário reforçar os elementos da dança, conforme previsto inicialmente, pois o foco da atividade ficou apenas na contação de histórias. Dessa forma, revimos o que trabalharíamos no encontro seguinte.

Terceiro encontro

A proposta desse encontro foi continuar a exploração do espaço por meio de níveis (alto, médio, baixo) e, ainda, introduzir o fator peso. Para iniciar, as professoras/cursistas trouxeram para a roda uma caixa com diversos tipos de penas. A caixa foi aberta e cada criança escolheu a sua pena, a fim de provar as sensações que o toque na pele proporcionava. Brincaram de transportar as penas em diferentes partes do corpo, equilibrando-as. As crianças “voaram” pelo espaço, fizeram diversos caminhos, giraram, plainaram, saltaram, exploraram os níveis enquanto faziam voos rasantes.

Em seguida, as crianças dançaram sob o ritmo da música *Pula Piaba* do grupo Pé no Terreiro¹⁹. Primeiramente fizeram os movimentos que a letra da música sugeria²⁰; depois, algumas crianças ganharam “piabinhas”, um brinquedo de papel crepom que voa como pipa. A ideia era que as crianças continuassem dançando, explorando os caminhos e as trajetórias e, depois, passassem para o amigo a “piaba”.

Na intenção de trazer o peso pesado como contraponto ao leve da pena e da “piaba”, a atividade do dia foi finalizada com a construção de uma “escultura de barro”. As crianças deitaram e relaxaram o corpo como um barro mole no chão. Uma das professoras/cursistas se transformou numa fada que gostava de fazer esculturas de barro. Com os estímulos dados pelas professoras/cursistas, as crianças começaram a desmoronar ou a derreter porque estavam na chuva. As esculturas voltaram a ser barro mole, e assim repetiram a atividade diversas vezes.

Durante a conversa após o encontro, as professoras/cursistas avaliaram que os propósitos de trabalhar espaço, direções, níveis e peso foram cumpridos²¹. Nesse caso, o uso do imaginário para a exploração dos fatores de movimento (Laban, 1978) teve uma relação direta com a dança. Durante as atividades as cursistas foram pontuando de forma lúdica o que as crianças precisariam fazer com orientações como: ir por cima, ir por baixo, carregar bem leve a pena, flutuar, girar. Pen-

¹⁹O CD *Cacuriá Pé no Terreiro*. O grupo Pé no Terreiro reúne artistas, arte-educadores e professores com a proposta de manter vivas as tradições culturais e manifestações populares.

²⁰Vale ressaltar que apenas dançar o que pede a música se distancia dos propósitos de explorar o peso e espaço de uma maneira criativa.

²¹A inspiração nos fatores de movimento de Laban para a elaboração dos planos de aula partiu das tutoras/formadoras e professoras/cursistas, pois esse era o autor que conheciam e tinham maior familiaridade por meio de outras formações já realizadas.

saram em criar percursos de direções em diagonais, círculos, retas e permitiram às crianças o uso do imaginário para a exploração dos fatores de movimento espaço e peso (Laban, 1978).

No final, ao improvisarem com o peso pesado, observamos que faltou explorar mais esse tema, talvez fosse proveitoso e prazeroso para a criança repetir algumas vezes as movimentações criadas. Nesse sentido, Godoy (2012) aponta que, para a construção do conhecimento em dança, mais do que a simples repetição de movimentos predeterminados valorizando a exatidão dos gestos, a ideia de repetir é permitir uma apropriação reflexiva, consciente e transformadora do movimento. Dessa maneira, a estratégia de fazer várias vezes algumas movimentações de dança criadas pelas próprias crianças e mediada pelo professor permitiria aprimorar e ampliar o repertório de movimento.

Durante a reunião final, a questão da repetição foi destaque e o grupo decidiu que nos próximos encontros se aprofundaria nesse enfoque. Isso mostra que as cursistas estavam atentas e abertas às mudanças de percurso baseadas em acontecimentos da prática. Aos poucos os processos de ação-reflexão-ação (Schön, 1992) estavam ocorrendo como elemento transformador da práxis educativa, modificando a ação pedagógica dos cursistas.

Quarto encontro

Esse dia iniciou com uma roda e, em seguida, foi apresentado ao grupo a pergunta: Que sons fazem os animais do mar? Havia sido preparado um tapete com instrumentos (tambor, pandeiro, chocalho, calimba, tambor de marés e diversos apitos), as cursistas tocaram os instrumentos e as crianças diziam que animal o som produzido lembrava.

Em seguida, propuseram às crianças que fizessem com o corpo o movimento dos bichos, a partir do som dos instrumentos. Foram feitas algumas perguntas às crianças, como "Como o peixe nada?". Elas respondiam falando, não dançando. A partir da intervenção de uma das formadoras, as cursistas mudaram a instrução: "Tem que mostrar com o corpo como faz. Mostra como faz!" (Relatório final das formadoras, 24 nov. 2012). As crianças então passaram a se movimentar, conforme os temas sugeridos para a aula (Figura 3).



Figura 3 – Crianças e professores no subprojeto *O Corpo Inventa História*

Ao final do encontro, com o intuito de trazer de maneira mais específica níveis e direções, foi criada uma nova história pelas cursistas, que permitia às crianças descobrirem os níveis baixo, médio, alto e algumas ações dos animais do mar, trazendo mais uma vez o aprendizado por meio do faz de conta, experimentado desde o 2ª encontro, mas buscando relações diretas com os elementos da dança e as ações corporais.

As cursistas tinham como foco mostrar os instrumentos para depois as crianças dançarem acompanhando o som. No entanto, a proposta de mostrar os instrumentos pedia uma postura mais contemplativa das crianças, pois elas não iriam tocar os instrumentos. O grupo avaliou que seria necessário outro enfoque, pois a contemplação causou o desinteresse pelo movimento. Uma nova abordagem foi adotada por meio do recurso de criar uma história improvisada que conduzisse as ações. Nesse momento as crianças conseguiram se envolver com a proposta das cursistas.

Isto reforçou para as participantes algumas “chaves” para o trabalho com as crianças, o trabalho com a ludicidade e o jogo de faz de conta. De acordo com Almeida

(2013), o lúdico significa brincar, divertir. E nessa diversão a criança compreende, experimenta e recria o mundo à sua volta.

Nesse sentido, as atividades lúdicas voltadas para a dança possibilitam a (in)corporação de novos conhecimentos ligados ao corpo e associados ao desenvolvimento da criatividade, bem como da percepção das relações corporais consigo, com os outros e com o meio. Kishimoto (1994) ressalta que o lúdico é um instrumento de desenvolvimento da linguagem e do imaginário, e a criança, por meio do equilíbrio entre o real e a fantasia, pode aprender conceitos de maneira significativa. Para esta autora, a ludicidade é

[...] de grande valor social, oferecendo possibilidades educacionais, pois favorece o desenvolvimento corporal, estimula a vida psíquica e a inteligência, contribui para a adaptação ao grupo preparando para viver em sociedade, participando e questionando os pressupostos das relações sociais. (p. 13).

Na infância a ludicidade pode ser um meio para o processo de aprendizagem. No caso da linguagem da dança, isso acontece pela espontaneidade da criança, uma vez que seja estimulada e direcionada pelo professor no sentido de construir o vocabulário da dança no corpo dos pequenos.

Quinto encontro

As cursistas iniciaram com uma roda de conversa a fim de apresentar finalmente o livro *Onda*. Por ser um livro só de imagens, possibilitou que as crianças usassem a imaginação para a criação de outras histórias a partir das leituras das imagens e também estabelecessem relações com as vivências ocorridas ao longo dos cinco encontros.

Quando terminou a contação, foi proposto que as crianças recontassem a história com o corpo e construíssem a praia com tecidos, baldes e pás de areia. Em um lado da sala estariam as águas e as ondas e, do outro, a areia, com tecidos mais claros e brinquedos de praia. No início a situação ficou um pouco caótica, porque cada um pegou seu objeto para brincar e não entendeu que era para fazer uma construção coletiva.

Diante disso, as cursistas colocaram uma música com som de água e foram organizando com o corpo uma história sobre a chegada à praia. Assim, apareceram as personagens do livro: a menina mergulhando e brincando com as ondas, os movimentos dos animais marinhos, como os peixes, os tubarões, os caranguejos, os

polvos, as baleias. Exploraram o espaço, os níveis, as direções e as ações de rolar, arrastar, correr, saltar, girar e voar usando os tecidos.

Nesse encontro destacamos alguns aspectos relevantes em relação ao *professor reflexivo em dança*²², pressuposto que está alinhado às teorias de Donald Schön (1992). Nesse dia, a partir da percepção da confusão das crianças, as cursistas repetiram um recurso utilizado no encontro anterior, utilizaram a “chave” que abre a porta da imaginação, o faz de conta. As cursistas perceberam que ao utilizar essa “chave” as crianças respondem com mais rapidez aos estímulos dados, pois

a criança transforma em símbolos aquilo que pode experimentar corporalmente e o pensamento se constrói, primeiramente, sob a forma de ação. Ela precisa agir para compreender e expressar significados presentes no contexto histórico-cultural em que se encontra. (Garanhani, 2004, p. 40).

Acreditamos que o brincar traz a expressão mais espontânea da criança e por isso deve estar presente neste tipo de dança de experimentação do corpo. No entanto, a partir das discussões realizadas durante o curso *Poéticas da Dança*, ficou clara a importância de evidenciar para as próprias crianças este aprendizado em dança. (Relatório final das professoras/cursistas, 24 nov. 2012).

Nesse sentido, as cursistas conseguiram acolher as incertezas delas e das crianças e foram além ao transformar esse momento em uma nova possibilidade de aprendizagem.

Encontro extra – Apreciação estética

Após o término do subprojeto, ocorreu uma apreciação estética do espetáculo de dança contemporânea *Sub-Texto* do grupo IAdança – Núcleo INcena, na 19ª Festa Cultural da Creche-USP, seguido de uma roda de conversa com as crianças. Elas trouxeram muitos elementos do universo da dança em seus discursos, bem como em desenhos. Disseram, por exemplo, que viram as bailarinas dançando no nível alto, médio e baixo; viram movimentos no chão e bem lá no alto; que as bailarinas iniciaram o espetáculo presas em fitas e que seguravam um chocalho, entre outras observações. Nessa conversa ficou evidente a grande capacidade dos pequenos de entrarem em contato com ideias complexas e com uma linguagem mais específica do universo da dança propriamente dito.

²²Vale ressaltar que Donald Schön não trata do ensino de dança, seus estudos tratam da formação de professores e das possibilidades de reflexão e transformação em suas práticas educativas. O GPDEE trabalha em fazer as transposições e analogias para começar a formar a nossa concepção de professor reflexivo em dança, que constrói seu saber a partir da prática.

Relatos e reflexões de uma formação continuada em dança voltada para a criança pequena

O movimento de reflexão realizado durante o projeto procurou valorizar a prática como eixo central da formação continuada. Isso permitiu ao professor abrir caminhos para um novo espaço do conhecimento, como aponta uma das cursistas.

Gostei muito da presença das tutoras/formadoras. Quando terminava a atividade eu ficava ansiosa para saber a opinião delas. Por isso, os apontamentos feitos por toda equipe do *Poéticas* foram de fato importantes para que eu pudesse repensar as aulas de dança com os pequenos. (Relatório final das professoras/cursistas, 24 nov. 2012).

Nesse processo, muitos questionamentos apareceram e houve momentos de insegurança durante as aulas. Uma condição que, segundo Schön (2000, p. 30), deve ser valorizada, pois "é impossível aprender sem ficar confuso". As incertezas variavam desde como desenvolver os temas trabalhados até a percepção para a necessidade das crianças.

[...] conversamos bastante após esse encontro e pontuei a importância de usar alguns termos que facilitassem a instrução e a compreensão das crianças muito usado no teatro, como o MOSTRE ao invés de CONTAR. Mostrar significa usar o corpo todo, exige um movimento, já o contar acaba ficando preso ao discurso e não se movimentando. Neste momento elas (as crianças) conseguiram se envolver com o pensado pelas professoras/cursistas (Relatório final das tutoras/formadoras, 24 nov. 2012).

Esses aspectos foram sendo trabalhados em um longo processo de pensar sobre "como e o que se ensina" e o "como e o que se aprende" com dança. Nesse sentido, foi apresentado aos participantes como a linguagem da dança pode estimular a educação da sensibilidade e da criatividade, contribuir para a criança conhecer seu corpo e, por meio dele, estabelecer relações de comunicação e interação social. Conhecimentos esses relevantes para os processos de construção da identidade e autonomia das crianças²³(Brasil, 1998b).

A abordagem de ir criando pequenos universos a cada encontro com as crianças foi bem amarrada, a construção de ambientes lúdicos, as brincadeiras de faz de conta, em especial com o livro *Onda*, possibilitou o diálogo com alguns elementos da linguagem da dança respeitando o universo infantil. Percebe-se que as crianças entenderam e se envolveram na continuidade do assunto. (Relatório final das tutoras/formadoras, 24 nov. 2012).

Desse modo, destacamos que o projeto ofereceu aos participantes a possibilidade

²³Eixo de trabalho no âmbito de formação pessoal e social.

de: a) apropriação da linguagem da dança; b) repensar sua atuação docente, por meio de um constante movimento de ação, reflexão e de volta à ação; c) localização desses conhecimentos em um contexto mais amplo da educação, da realidade local e da sociedade, aspectos observados abaixo, pelos participantes:

Avaliamos que o projeto garantiu uma relação com o universo simbólico que serviu como referência para exploração dos elementos da dança. (Relatório final das professoras/cursistas, 24 nov. 2012).

Geralmente apenas conduzimos a aula e não paramos para refletir sobre o que foi feito. No nosso projeto fizemos um momento de reflexão posterior à aula que foi muito rico para que pudéssemos garantir essa troca de olhares e percepções. (Relatório final das tutoras/formadoras, 24 nov. 2012).

O que percebemos de muito positivo nas cursistas foi a disponibilidade em ouvir, repensar e modificar suas abordagens, bem como a forma de condução do trabalho com as crianças, onde havia escuta atenta à fala trazida por elas e mesmo o que em alguns momentos parecia fora de contexto foi aproveitado de forma criativa pelas professoras cursistas (Relatório final das tutoras/formadoras, 24 nov. 2012).

Esse percurso do grupo de pesquisa por meio do projeto reforçou algumas premissas de trabalho, tais como valorizar o saber docente; partir da prática para estabelecer relações com os conhecimentos teóricos; proporcionar aos professores as mesmas vivências e procedimentos que utilizamos com as crianças; valorizar o conhecimento que o professor apresenta e, a partir disso, dialogar com os pressupostos do grupo; discutir a dança em relação a um contexto mais amplo da educação, da realidade local e da sociedade; e explorar a integração da dança com as demais linguagens artísticas (Sgarbi, 2009).

Além disso, reforçamos uma das premissas do grupo de pesquisa: a dimensão prática e a importância do professor experimentar a dança no corpo (Godoy, 2013). No caso do *Poéticas da Dança*, não se tratou apenas de uma figura de linguagem, isso aconteceu, os participantes do projeto como sujeitos da experiência foram atravessados pelo acontecimento “dança” diante do contato com os pequenos, o que proporcionou outra perspectiva de ensino e aprendizagem.

A relação entre as pessoas me foi muito rica, até mesmo das atitudes que não concordava; me fez melhor como ser humano. Além do mais, um dos objetivos que buscava no curso foi atingido: conhecer pessoas e discutir/pensar/brigar/brincar sobre dança. (Relatório final das tutoras/formadoras, 24 nov. 2012).

Acredito que esta experiência foi importante, pois, à medida que os encontros foram acontecendo, pudemos discutir de que forma

a dança estava chegando até as crianças, que entendimento fazíamos dos elementos da linguagem da dança e de que forma esses elementos poderiam ser articulados às especificidades da infância. (Relatório final das tutoras/formadoras, 24 nov. 2012).

A ideia é possibilitar que essas experiências sejam disseminadas por meio da apropriação da linguagem ou, como apresenta Godoy (2014, p. 13), “transportar, despertar, potencializar, oportunizar o compartilhamento da experiência e extasiar-se diante da criação para construir os saberes próprios da dança que com sua força motriz produz o encantamento desta arte do movimento”.

Por meio desse artigo tivemos a oportunidade de realizar uma reflexão sobre a ação com o intuito de olhar retrospectivamente sobre os fatos em busca de repensar perspectivas para o ensino da dança para as crianças. Alguns anos após a finalização do projeto, o *modus operandi* do GPDEE foi sendo incorporado, experienciado e utilizado como estratégia nas práticas de ensino em dança que realizamos. Isso só ocorreu porque no decorrer desse processo permitimos colocar em suspensão nossas crenças e abandonar a segurança daquilo que já era conhecido por nós, permitindo-nos sermos o sujeito da experiência. Sobre esse fato, Larrosa (2010) aponta que esse sujeito não se define por sua atividade, mas por sua receptividade, disponibilidade e abertura para o novo.

Por esse viés, percebemos que foram desmontadas estruturas iniciais para posteriormente organizar esses novos *saberes e conhecimentos*²⁴. “Cada vez mais, temos a sensação que temos que aprender de novo a pensar e a escrever, ainda que tenhamos de nos separar da segurança dos saberes, dos métodos e das linguagens que já possuímos (e que nos possuem)” (Larrosa, 2010, p. 7).

Referências

ALMEIDA, Fernanda. *Que dança é essa?* Uma proposta para a educação infantil. 2013. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2013.

ANDRADE, Carolina. *Dança para criança: uma proposta para o ensino de dança voltada para a educação infantil*. 2016. Tese (Doutorado em Artes) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2016.

²⁴Nos estudos de Godoy (2003; 2014), os saberes se constroem a partir da vivência que na dança acontece no corpo do indivíduo. A partir do sentido da experiência (Larrosa, 2002), o sujeito dançante se apropria, *in-corpora* (vive pelo corpo) o acontecimento e transforma a vivência em experiência.

BARRETO, Debora. *Dança... ensino, sentidos e possibilidades na escola*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. v. 01-03. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. *Parecer CNE/CP 009/2001 – HOMOLOGADO*. Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31. Brasília: 2002.

_____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular, 2ª versão, MEC/ CONSED/UNDIME NACIONAL, 2016*.

COUTINHO, Suzana. A Práxis Educativa Popular. *Theoria – Revista Eletrônica de Filosofia*, Pouso Alegre, Faculdade Católica de Pouso Alegre, v. 4, n. 10, p. 01-23, 2012.

CRAVO, Claudia de Souza Rosa. *A criança, a Dança e a sociabilidade na escola*. 2011. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2011.

GARANHANI, Marynelma. *Concepções e práticas pedagógicas de educadoras da pequena infância: os saberes sobre o movimento corporal da criança*. 2004. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

GODOY, Kathya. A construção de sentidos na formação continuada de professores em arte: corporificando ideias. In: III Congresso de Formação de Professores e do XIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores: por uma revolução no campo da formação de professores. *Anais...* São Paulo. UNESP: PROGRAD, 2016. p.152-164.

_____. Saberes em Dança: possibilidades de rasgar espaços para a formação profissional emancipadora. IN: IV Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança - Formação em Dança: estratégias de emancipação. *Anais...*, 2016, Goiânia (no prelo).

_____. O desafio em formar plateia para dança. In: GODOY, Kathya Maria Ayres de (Org.). *Experiências compartilhadas em dança: formação de plateia*. v. 1. 1. ed. São Paulo: Instituto de Artes da Unesp, 2013. p. 73-76.

_____. A (trans)formação de público para dança. In: III Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança - O corpo que dança - a criação de espaços na atuação acadêmica e artística, 2014, Salvador. *Anais ...* São Paulo: Instituto de Artes da Unesp, 2014. v. 1. p. 1-14. Disponível em: <<http://www.portalanda.org.br/anais-arquivos/1-2014-4.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

GODOY, Kathya; ANDRADE, Carolina; SGARBI, Fernanda; ALMEIDA, Fernanda ALVES, Flavia; MELLO, Roberto; PIMENTA, Rosana. Multiplicando olhares sobre a dança na escola: construção de saberes e experiências em um curso de formação continuada para Professores. In: Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança, 2, São Paulo, 2012. *Anais...* São Paulo: UNESP, 2012. Disponível em: <<http://www.portalanda.org.br/anaisarquivos/1-2012-14.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

KISHIMOTO, Tizuko. *Brincar e Suas Teorias*. São Paulo: Cengage Learning, 1994.

LABAN, Rudolf. *Domínio do Movimento*. Edição organizada por Lisa Ullman. Tradução de Anna Maria B. De Vecchi e Maria Sílvia M. Netto. São Paulo: Summus, 1978.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, jan./abr. 2002.

_____. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PIMENTA, Selma. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil – Gênese e Crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. Disponível em: <<http://www.grupos.com.br/group/letrasufrn/Messages.html?action=download&year=09&month=8&i-d=1251214728307530&attach=O+professor+reflexivo.+Pimenta-SelmaGarrido.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2012

SARMENTO, Manuel. *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003.

SCHON, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

_____. *Educando um profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SGARBI, Fernanda. *Entrando na Dança: reflexos de um curso de formação continuada para professores de Educação Infantil*. 2009. Dissertação (Mestrado em Arte-educação) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2009.