LUIZA MONTEIRO E SOUZA
MARIA ANA AZEVEDO DE OLIVEIRA
SIMEI DE AMORIM SANTOS ANDRADE
Organizadoras

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: VIVÊNCIAS EM DANÇA, MÚSICA E TEATRO



LUIZA MONTEIRO E SOUZA
MARIA ANA AZEVEDO DE OLIVEIRA
SIMEI DE AMORIM SANTOS ANDRADE
Organizadoras

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: VIVÊNCIAS EM DANÇA, MÚSICA E TEATRO



LUIZA MONTEIRO E SOUZA
MARIA ANA AZEVEDO DE OLIVEIRA
SIMEI DE AMORIM SANTOS ANDRADE
Organizadoras

Ana Clara Lira Teixeira. Ana Cristina Carvalho Pereira. Ana Karolina Flores Bibiano. Ana Luiza Coutinho da Silva Leal. Arlinda Vitória Silva Santos. Cilon Ruan dos Santos da Silva. Daísa Gomes do Rosário. Domingos Augusto Rodrigues Barriga Junior. Elder Carlos Queiroz Lima. Elder dos Santos Oliveira Junior. Fábio Henrique Cardoso de Matos. Glaise de Nazaré Ramos Bastos Rodrigues. Hannah Alice Cabral Maia. Isaque Henrique Baia de Souza. Jhennifer Correa Holanda. Kerollen Pinheiro de Melo. Larissa Melo Chaves. Letícia Maria Pinheiro Serrão. Liliane Batista da Silva. Luan Hermes Ribeiro. Maria Ana Azevedo de Oliveira. Maria Eloiza de Castro Freire. Milena Evelyn França Maia. Paulo Murillo Vieira Almeida. Polyana Maciel Dias. Rafael Bruno Rodrigues dos Reis. Reinaldo Botelho Pinto. Renata dos Santos Alves. Simei de Amorim Santos Andrade. Talita Gabriele Ribeiro Amaral.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: VIVÊNCIAS EM DANÇA, MÚSICA E TEATRO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva
REITOR
Profª. Drª. Loiane Prado Verbicaro
VICE-REITORA

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESP
Profª. Drª. Maria Iracilda da Cunha Sampaio
PRÓ-REITORA

INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE – ICA
Profª. Drª. Isis de Melo Molinari Antunes
DIRETORA
Profª. Drª. Adriana Valente Azulay
DIRETORA ADJUNTA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES – PPGARTES
Prof. Dr. Alex Ferreira Damasceno
COORDENADOR
Prof. Dr. Francisco Pereira Smith Júnio
VICE-COORDENADOR

EDITORA PPGARTES*

Profª. Drª. Graziela Ribeiro Baena
COORDENADORA

Larissa Lima da Silva
ASSISTENTE EDITORIAL

COMITÊ CIENTÍFICO DA EDITORA

Profª. Drª. Graziela Ribeiro Baena
(ICA, Universidade Federal do Pará)
(Presidente)
Profª. Drª. Ana Cláudia do Amaral Leão
(ICA, Universidade Federal do Pará)
Profª. Drª. Ana Mae Tavares Bastos Barbosa
(ECA, Universidade de São Paulo; Universidade Anhembi-Morumbi)
Prof. Dr. Áureo Deo de Freitas Júnior
(ICA, Universidade Federal do Pará)
Prof. Dr. José Afonso Medeiros Souza
(ICA, Universidade Federal do Pará)
Prof. Dr. José Carlos de Paiva
(FBA, Universidade do Porto)
Prof. Dr. José Denis de Oliveira Bezerra
(ICA, Universidade Federal do Pará)
Profª. Drª. Benedita Afonso Martins
(ICA, Universidade Federal do Pará)
Profª. Drª. Larissa Latif Plácido Saré
(ICA, Universidade Federal do Pará)
Profª. Drª. Laura Malosetti Costa
(IA, Universidad Nacional San Martin)
Profª. Drª. Liliam Cristina Barros Cohen
(ICA, Universidade Federal do Pará)
Profª. Drª. Luiza Monteiro e Souza
(ICA, Universidade Federal do Pará)
Profª. Drª. Mayrla Andrade Ferreira dos Santos
(ICA, Universidade Federal do Pará)
Profª. Drª. Maria das Vitórias Negreiros do Amaral
(CAC, Universidade Federal de Pernambuco)
Profª. Drª. Maria dos Remédios de Brito
(IFCH, Universidade Federal do Pará)
Profª. Drª. Rejane Coutinho
(IA, Universidade Estadual Paulista)
Profª. Drª. Simei de Amorim Santos Andrade
(ICA, Universidade Federal do Pará)
Profª. Drª. Valzeli Figueira Sampaio
(ICA, Universidade Federal do Pará)

FICHA TÉCNICA DESTA EDIÇÃO

PROJETO GRÁFICO, EDITORAÇÃO ELETRÔNICA E CAPA
Davi Almeida
REVISÃO TEXTUAL E DA ABNT
Otávia Feio Castro
FICHA CATALOGRÁFICA

*A Editora do Programa de Pós-Graduação em Artes da UFPA pratica a avaliação por pares (preferencialmente externos) e seu eixo editorial refere-se às linhas de pesquisa deste programa.

FACULDADE DE DANÇA – FADAN

Profª. Drª. Lane Viana Krejcová
DIRETORA

Profª. Drª. Luiza Monteiro e Souza
VICE-DIRETORA

Bene Afonso Martins
COORDENAÇÃO DE ESTÁGIO

FACULDADE DE MÚSICA

Ana Margarida Lins Leal de Camargo
DIRETORA

Jonathan Guimarães e Miranda
COORDENAÇÃO DE ESTÁGIO

ESCOLA DE TEATRO E DANÇA

Tarik Coelho Alves
DIRETOR

Graziela Ribeiro Baena
VICE-DIRETORA

Cesário Augusto Pimentel de Alencar
COORDENADORA DO CURSO DE LICENCIATURA EM TEATRO

Patrícia Mara de Miranda Pinheiro
COORDENAÇÃO DE ESTÁGIO

COMISSÃO ORGANIZADORA DO
I ENCONTRO INTEGRADO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM DANÇA E MÚSICA/2021 E DO III ENCONTRO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA/2021

COORDENAÇÃO GERAL
Profa. Dra. Ana Luiza Coutinho da Silva Leal (FAMUS/ICA/UFPA)
Profa. Ma. Daísa Gomes do Rosário (FADAN/ICA/UFPA)
Ma. Glaise de Nazaré Ramos B. Rodrigues (ETDUFPA/ICA/UFPA)
Prof. Me. Jonathan Guimarães e Miranda (FAMUS/ICA/UFPA)
Profa. Dra. Maria Ana Azevedo de Oliveira (FADAN/ICA/UFPA)
Profa. Dra. Simei de Amorim Santos Andrade (FADAN/ICA/UFPA)

COMISSÃO CIENTÍFICA
Profa. Ma. Ana Amélia Maciel (FAMUS/ICA/UFPA)
Profa. Dra. Ana Luiza Coutinho da Silva Leal (FAMUS/ICA/UFPA)
Profa. Ma. Larissa Melo Chaves (FADAN/ICA/UFPA)
Profa. Dra. Maria Ana Azevedo de Oliveira (FADAN/ICA/UFPA)

PROJETO GRÁFICO
Davi Almeida

REALIZAÇÃO
Faculdade de Dança (FADAN/ICA/UFPA) | Faculdade de Música (FAMUS/ICA/UFPA)

APOIO
Centro Acadêmico de Dança da UFPA (CADAN) | COMEB - PROEG – Coordenadoria de Mobilidade, Estágios e Bolsas/
CoAcess – Coordenadoria de Acessibilidade/SAEST / Escola de Teatro e Dança (ETDUFPA)
Instituto de Ciências da Arte (ICA) | Universidade Federal do Pará (UFPA)
Centro de Tecnologia da Informação e Comunicação (CTIC)

COMISSÃO ORGANIZADORA DO
II ENCONTRO INTEGRADO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM DANÇA, MÚSICA E TEATRO/2023 E DO IV ENCONTRO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA/2023

COORDENAÇÃO GERAL
Profa. Dra. Luiza Monteiro e Souza (FADAN/ICA/UFPA)
Profa. Dra. Simei de Amorim Santos Andrade (FADAN/ICA/UFPA)
Profa. Dra. Maria Ana Azevedo de Oliveira (FADAN/ICA/UFPA)
Profa. Ma. Uisis Paula da Silva Gomes (FADAN/ICA/UFPA)

ORGANIZADORAS DA PUBLICAÇÃO
Profa. Dra. Luiza Monteiro e Souza (FADAN/ICA/UFPA)
Profa. Dra. Maria Ana Azevedo de Oliveira (FADAN/ICA/UFPA)
Profa. Dra. Simei de Amorim Santos Andrade (FADAN/ICA/UFPA)

PROJETO GRÁFICO
Davi Almeida

REALIZAÇÃO
Faculdade de Dança (FADAN) | Curso de Licenciatura em Teatro (ETDUFPA) | Faculdade de Música (FAMUS) |Instituto de Ciências da Arte (ICA) | Universidade Federal do Pará (UFPA)

APOIO
Centro Acadêmico de Dança da UFPA (CADAN) | Faculdade de Educação Física (FAED) | Instituto de Ciências da Educação (ICED) | Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Biblioteca Central/UFPA-Belém-PA

E79 Estágio supervisionado [recurso eletrônico] : vivências em dança, música e teatro / Luiza Monteiro e Souza, Maria Ana Azevedo de Oliveira, Simei de Amorim Santos Andrade, organizadoras. - Dados eletrônicos. — Belém : PPGArtes/UFPA, 2026. t

Modo de acesso: https://drive.google.com/file/d/1HnTUsZe8rnCE7OeLb1iQrSE4pNdxAUKC/view
Inclui bibliografias
ISBN 978-85-63189-80-6

1. Dança - Estudo e ensino (Estágio) – Pará. 2. Música – Instrução e estudo – Pará. 3. Teatro - Estudo e ensino (Estágio) – Pará. 4. Programas de estágio – Pará. I. Souza, Luiza Monteiro e, org. II. Oliveira, Maria Ana Azevedo de, org. III. Andrade, Simei de Amorim Santos, *org*.

CDD 23. ed. – 792.80708115

Elaborado por Adna Pereira Dias – CRB-2/1453



SUMÁRIO

12 **PREFÁCIO**
Ma. Glaise de Nazaré Ramos Bastos Rodrigues

14 **APRESENTAÇÃO**
Profa. Dra. Simei de Amorim Santos Andrade
Profa. Dra. Luiza Monteiro e Souza
Profa. Dra. Maria Ana Azevedo de Oliveira

22 CAPÍTULO I
ESTÁGIO SUPERVISIONADO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

23 **ESTÁGIO SUPERVISIONADO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS NA ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UFPA**
Maria Eloiza de Castro Freire

34 **DESAFIOS DOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM DANÇA EM TEMPOS DE PANDEMIA**
Ana Cristina Carvalho Pereira

48 **ESTÁGIO DOCENTE IV: A DANÇA NA TERCEIRA IDADE NA USINA DA PAZ PROF. AMINTAS PINHEIRO EM ANANINDEUA-PA**
Milena Evelyn França Maia
Simei de Amorim Santos Andrade

65 **COLÉGIO PREMIUM EM BELÉM DO PARÁ: RELATOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO II DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**
Cilon Ruan dos Santos da Silva
Polyana Maciel Dias

79 **DANÇA, LUDICIDADE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INFANTIL PROFESSOR ORLANDO BITAR EM BELÉM-PA**
Kerollen Pinheiro de Melo
Simei de Amorim Santos Andrade

118 DANÇA E LUDICIDADE: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS PARA O ESTÁGIO DOCENTE I, DO CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA DA UFPA
Daísa Gomes do Rosário
Glaise de Nazaré Ramos Bastos Rodrigues
Maria Ana Azevedo de Oliveira

138 CORPO E LUDICIDADE: REFLEXÕES, DESAFIOS E DESCOBERTAS
Paulo Murillo Vieira Almeida
Simei de Amorim Santos Andrade

162 OS JOGOS TEATRAIS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: O TEATRO NA TURMA DO 8° ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA WALDEMAR RIBEIRO, BELÉM-PA
Liliane Batista da Silva
Rafael Bruno Rodrigues dos Reis

181 O ENSINO DE ARTE NO AMBIENTE ESCOLAR: OS DESAFIOS ENFRENTADOS NO ESTÁGIO DOCENTE II A PARTIR DAS RELAÇÕES ENTRE DANÇA, ARTE E EDUCAÇÃO
Jhennifer Correa Holanda
Larissa Melo Chaves

196 QUADRILHA JUNINA: ESTRATÉGIAS DE ENSINO APLICADAS NO ESTÁGIO DOCENTE IV
Fábio Henrique Cardoso de Matos
Maria Ana Azevedo de Oliveira

214 O ESTÁGIO DOCENTE NA LICENCIATURA EM DANÇA DA UFPA: RELATOS DE EXPERIÊNCIA SOBRE OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Ana Clara Lira Teixeira
Letícia Maria Pinheiro Serrão
Larissa Melo Chaves

229 ESTÁGIO DOCENTE EM MÚSICA: O IMPACTO NA FORMAÇÃO DOCENTE
Reinaldo Botelho Pinto

240 O ENTRELACE DO CONHECIMENTO: UMA VIVÊNCIA DOCENTE NO ESTÁGIO IV NA LICENCIATURA EM DANÇA
Renata dos Santos Alves
Simei de Amorim Santos Andrade

252 O APRENDER DISCENTE PARA SER DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Talita Gabriele Ribeiro Amaral

264 ESTÁGIO DOCENTE II: A DANÇA NA ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UFPA
Arlinda Vitória Silva Santos
Simei de Amorim Santos Andrade

282 ESTÁGIO DOCENTE IV: A MÚSICA NO MOVIMENTO REPÚBLICA DE EMAÚS EM BELÉM DO PARÁ
Domingos Augusto Rodrigues Barriga Junior
Ana Luiza Coutinho da Silva Leal

289 CAPÍTULO II
PARA ALÉM DO ESTÁGIO: PROPOSIÇÕES PARA A ESCOLA

290 EXPERIÊNCIAS A PARTIR DA MÚSICA UBÍQUA: PROCESSOS CRIATIVOS E PROPOSIÇÕES PARA A ESCOLA ATRAVÉS DE DISPOSITIVOS MÓVEIS
Elder dos Santos Oliveira Junior
Ana Karolina Flores Bibiano
Hannah Alice Cabral Maia
Luan Hermes Ribeiro
Isaque Henrique Baia de Souza
Elder Carlos Queiroz Lima

305 DANÇA COMO COMPONENTE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: UMA PROPOSTA CURRICULAR PARA A INSERÇÃO DA DANÇA NA ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UFPA
Larissa Melo Chaves

330 IMERSÕES ARTÍSTICAS EM PAISAGENS SONORAS RURAIS: RELATOS DE EXPERIÊNCIA ACÚSTICA, FILOSÓFICA E DE ENCONTRO COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL
Elder dos Santos Oliveira Junior
Ana Karolina Flores Bibiano

343 SOBRE AS ORGANIZADORAS



PREFÁCIO

Prefaciar o livro *Estágio Supervisionado: vivências em dança, música e teatro*, organizado pelas professoras doutoras Luiza Monteiro e Souza, Maria Ana Azevedo de Oliveira e Simei de Amorim Santos Andrade, é uma grande satisfação, pois considerando a trajetória de dedicação das professoras no campo do ensino da arte, sobretudo, da linguagem da dança, estabelecendo debates e reflexões acerca da importância da dança no espaço escolar como área de conhecimento e a relevância da arte para a formação humana, mostra o comprometimento dessas professoras com a educação.

A arte com suas múltiplas linguagens contribui para uma formação biopsicossocial e o espaço escolar se constitui como um local profícuo para que crianças, adolescentes, jovens, adultos e até mesmo pessoas idosas tenham contato com a dança, o teatro e a música. Essas linguagens, assim como as artes visuais estão definidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, como obrigatórias no currículo escolar, e a Lei n° 13.278/2016 recomenda a formação específica nessas linguagens para suprir as demandas do sistema educacional, pois, conforme pesquisas atuais apontam, há grande necessidade de formação de professores em dança, teatro e música para atender as necessidades das escolas.

Os cursos de Licenciatura em Dança, Licenciatura em Teatro e Licenciatura em Música, comprometidos em contribuir para a mudança da realidade de ausência de professores dessas linguagens, organizam seus desenhos curriculares de maneira que possam formar profissionais qualificados para o exercício da docência em arte para as linguagens específicas. Nesse sentido, os referidos cursos possuem em seus desenhos curriculares as atividades de Estágios Supervisionados para que os discentes possam, ainda no percurso formativo, experienciar a práxis docente, pois são nos estágios que os estudantes têm a oportunidade de aplicar os conhecimentos

apreendidos durante o curso. Quando chega o momento de estagiar, muitos discentes se sentem inseguros e se questionam “o que ensinar?”, “como ensinar?”, embora inicialmente existam os “medos” e “receios”, eles tendem a desaparecer com o decurso dos estágios e a vivência no espaço escolar, mesmo com grandes desafios, são experiências significativas para o percurso formativo de cada educando.

Percebendo a potência dessas experiências, os coordenadores desses cursos sentiram a necessidade de promover eventos acadêmicos para a socialização, trocas de experiências e reflexões acerca do fazer docente em arte, e são essas experiências que estão registradas no livro *Estágio Supervisionado: vivências em dança, música e teatro*, uma obra organizada com carinho e dedicação, que certamente contribuirá como referência bibliográfica para o percurso formativo de futuros educandos que ingressarem nos cursos de Licenciatura em Dança, Licenciatura em Teatro e Licenciatura em Música. Assim, convido você leitor a “navegar” pelas belas experiências registradas neste livro.

Ma. Glaise de Nazaré Ramos Bastos Rodrigues
(ETDUFPA/ICA/UFPA)



APRESENTAÇÃO

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: VIVÊNCIAS EM DANÇA, MÚSICA E TEATRO se constitui em uma produção científica-artística-cultural-educativa da Universidade Federal do Pará – UFPA, Instituto de Ciências da Arte – ICA, Faculdade de Dança – FADAN, Faculdade de Música – FAMUS e Curso de Licenciatura em Teatro da Escola de Teatro e Dança – ETDUFPA, oriunda do **I e II Encontro Integrado de Estágio Supervisionado dos Cursos de Licenciatura em Dança, Música e Teatro** e do **III e IV Encontro de Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Dança**, realizados nos anos de 2021 (on-line) e 2023 (presencial). Destacamos que na versão 2021, do Encontro Supervisionado, participaram as Faculdades de Dança e Música, e na versão 2023, além das Faculdades já mencionadas, o Curso de Licenciatura em Teatro da ETDUFPA se uniu às discussões e reflexões acerca do papel social, político, artístico, cultural, educativo, inclusivo e humano das licenciaturas em Arte e como elas podem contribuir para uma educação emancipatória.

Para início de conversa, queremos trazer à memória dos leitores como começou o nosso percurso dos encontros de estágio supervisionado em Arte. A primeira iniciativa surgiu da necessidade de dialogar sobre o campo de estágio no Curso de Licenciatura em Dança a partir das seguintes questões: Qual a importância do estágio na formação dos discentes? Que contribuições o estágio pode oferecer em espaços formais e não formais? Como a Universidade Pública, por meio do estágio, se aproxima e intervém nas instituições e na sociedade? Esses questionamentos nos levaram, em 2018, à realização do I Encontro de Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Dança, com o tema *O*

Estágio Supervisionado na Formação de Professores de Dança, foi um momento ímpar de socialização das experiências vividas nos espaços de experimentação da práxis dos estágios supervisionados, componentes curriculares obrigatórios do curso de Licenciatura em Dança, realizados pelos discentes no decorrer do seu percurso formativo.

No ano de 2019, com o tema central *Identidade Docente: desafios e estratégias do ensino da dança na escola pública,* foi realizada a sua segunda edição, restrita ao curso de Licenciatura em Dança. O encontro abordou o estágio como um movimento contínuo de ensinamento e aprendizagem, em um ambiente onde teoria e prática se fundem ao ponto de não ser possível distinguir uma da outra: aprende-se fazendo e faz-se aprendendo, diante de estratégias que se processam em diferentes situações de ensino da dança e, assim, constituindo a identidade docente em dança. Compreendeu-se que esta identidade não ficará estanque, pois a cada inserção nos diferentes contextos de ensino haverá novos aprendizados metamorfoseando os sujeitos envolvidos neste processo, sejam eles discentes ou docentes.

No entanto, somente no ano de 2021, o curso de Licenciatura em Música passou a integrar o evento, possibilitando a interação dos discentes dos referidos cursos, Dança e Música, focando na temática *Diálogos sobre legislações educacionais e o ensino da música e da dança*, realizado nos dias 29 e 30 de setembro, cuja programação contemplou relatos de experiências, além de palestras e mesas temáticas, em um formato on-line, os quais possibilitaram vivências e debates reflexivos em torno do campo educacional da dança e da música.

Em 2023, ampliou-se o campo das linguagens artísticas, agregando ao evento o curso de Licenciatura em Teatro da ETDUFPA, portanto, nesta versão compuseram o encontro os Cursos de Licenciaturas em Dança, Música e Teatro. O evento ocorreu nos dias 16 e 17 de novembro, com o título **II Encontro Integrado de Estágio Supervisionado dos Cursos de Licenciatura em Dança, Música e Teatro e o IV Encontro de Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Dança**, com a temática *Estágio Supervisionado em Arte: Metodologias Assistivas e Práticas Inovadoras para o Ensino da Dança, Música e Teatro*, que contou com a participação das palestrantes: Profa. Ma. Ana Amélia

de Araújo Maciel (FAMUS/UFPA), Profa. Dra. Beth Rangel (UFBA), Elizeth Duarte Guimarães (COMEB/PROEG/UFPA), Profa. Dra. Inês Antônia Ribeiro (ETDUFPA), Maria Eloiza de Castro Freire (EAUFPA) e Profa. Dra. Marina Mota (ESMAC).

Neste sentido, a produção **ESTÁGIO SUPERVISIONADO: VIVÊNCIAS EM DANÇA, MÚSICA E TEATRO** tem como propósito apresentar à comunidade acadêmica, aos professores da Educação Básica, aos artistas e à sociedade em geral um conjunto de pesquisas desenvolvidas no percurso acadêmico dos estágios supervisionados dos cursos de Licenciaturas em Dança, Música e Teatro da UFPA.

Ressalta-se que o estágio supervisionado possibilita a reflexão dos saberes docentes, permitindo que o aluno desenvolva estratégias e objetivos que serão atrelados a sua prática de ensino. Desse modo, sublinha-se que a realização do estágio docente é requisito indispensável para a formação do licenciado em Dança, Música e Teatro, portanto, sua finalidade é favorecer a práxis no campo do ensino das linguagens da Arte, propiciando o desempenho da docência, por meio da interação do discente com a realidade vivenciada no cotidiano dos espaços de ensino formal e não formal dessas linguagens. Deste modo, o Encontro Integrado de Estágio Supervisionado tem como objetivo construir, de maneira coletiva e colaborativa, um entendimento sobre as práticas educativas e possibilitar o compartilhamento das oportunidades e desafios no desenvolvimento dos estágios de formação docente.

A partir desta discussão, o livro foi organizado em dois capítulos, o primeiro possui dezesseis artigos sobre experiências no campo do estágio e, o segundo, contém três artigos, cujas temáticas estão para além do estágio, como proposições para a escola, contemplando assim, as três linguagens da Arte: Dança, Música e Teatro.

O primeiro capítulo, intitulado *Estágio Supervisionado: possibilidades e desafios,* o artigo **Estágio Supervisionado: concepções e práticas na Escola de Aplicação da UFPA**, de autoria de Maria Eloiza de Castro Freire, coordenadora de estágio da Escola de Aplicação, apresenta a trajetória da referida escola no campo de vivência do estágio para as graduações e licenciaturas da UFPA,

bem como, relata as atividades a serem realizadas pelo estagiário e a organização do estágio na instituição.

Em seguida, o texto **Desafios dos estágios supervisionados dos cursos de Licenciatura em Dança em tempos de pandemia**, de autoria da professora Ana Cristina Carvalho Pereira, da Universidade Federal de Minas Gerais, apresenta um mapeamento dos desafios enfrentados pelos licenciandos do Curso de Licenciatura em Dança da UFMG, na cidade de Belo Horizonte, para a realização dos estágios, no contexto de pandemia do Novo Coronavírus – Covid-19, além de refletir sobre a experiência do ensino remoto nesse contexto.

O artigo **Estágio Docente IV: a dança na terceira idade na Usina da Paz Prof. Amintas Pinheiro em Ananindeua-PA**, da discente Milena Evelyn França Maia e da professora/supervisora do estágio Simei de Amorim Santos Andrade, relata uma experiência na educação não formal, em uma instituição administrada pelo Governo do Estado do Pará, desenvolvida com a turma de ritmos, tendo como público participante, em sua maioria, pessoas da terceira idade.

Na sequência, o artigo **Colégio Premium em Belém do Pará: relatos do Estágio Supervisionado II do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Pará**, de autoria dos graduandos em música Cilon Ruan dos Santos da Silva e Polyana Maciel Dias, relata o que foi observado no campo do estágio realizado no Ensino Fundamental I, nas turmas da disciplina de Música do 1º ao 5º ano, do Colégio Premium, constatando que a vivência em uma escola de ensino regular é de fundamental importância para a formação de docentes da área da música.

Com o tema **Dança, Ludicidade e Educação Inclusiva no Centro de Referência em Educação Infantil Professor Orlando Bitar em Belém-PA**, o artigo de autoria da licencianda em dança Kerollen Pinheiro de Melo e da professora Simei de Amorim Santos Andrade, a partir de uma pesquisa-ação, apresenta uma análise sobre o processo ensino-aprendizagem, por meio da dança, de uma criança com Transtorno Espectro Autista – TEA e uma criança com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade – TDAH, na perspectiva da ludicidade.

Logo depois, em **Dança e Ludicidade: possibilidades pedagógicas para o Estágio Docente I, do curso de Licenciatura em Dança da UFPA**, as professoras da Faculdade de Dança – FADAN, Daísa Gomes do Rosário e Maria Ana Azevedo de Oliveira, juntamente com a pedagoga da Escola de Teatro e Dança – ETDUFPA, Glaise de Nazaré Ramos Bastos Rodrigues, tratam acerca da criação de recursos didáticos como estratégias pedagógicas para o ensino da dança de maneira lúdica, desenvolvidos na disciplina Aprendizagem e Desenvolvimento Motrício do referido curso, e apresentam um brinquedo e duas brincadeiras intituladas Dado das Cantigas e Luvas Musicais, como proposta a ser aplicada no Estágio Docente I.

O artigo denominado **Corpo e Ludicidade: Reflexões, desafios e descobertas**, do discente Paulo Murillo Vieira Almeida e da professora Simei de Amorim Santos Andrade, apresenta um recorte das atividades práticas desenvolvidas pelo licenciando em dança por ocasião do Estágio Docente IV, que tiveram como objetivo fomentar a importância do corpo que dança e brinca, o que possibilitou reflexões, desafios e descobertas por meio das vivências no Studio Degagé Dance Bárbara Lobato.

Da área do teatro, o artigo intitulado **Os jogos teatrais no Estágio Supervisionado: O teatro na turma do 8º ano do Ensino Fundamental da Escola Waldemar Ribeiro, Belém-PA**, dos estagiários Liliane Batista da Silva e Rafael Bruno Rodrigues dos Reis, aborda sobre duas oficinas de teatro realizadas na aula de Artes. Na primeira, apresentam os jogos teatrais de alongamento, aquecimento, foco e atenção, e, na segunda, tratam sobre o TeatroFórum da técnica do Teatro do Oprimido, de Augusto Boal, como atividade prática.

Em seguida, o artigo **O ensino de arte no ambiente escolar: os desafios enfrentados no Estágio Docente II a partir das relações entre Dança, Arte e Educação**, da graduanda em dança Jhennifer Correa Holanda e da professora Larissa Melo Chaves, aborda sobre os desafios enfrentados no componente Arte, no Ensino Fundamental – anos iniciais, na época do Estágio Docente II, sublinhando os descompassos entre os marcos legais da Arte/Educação e a realidade dessa prática na escola.

Em **Quadrilha Junina: estratégias de ensino aplicadas no Estágio Docente IV**, o discente do curso de Licenciatura em Dança, Fábio Henrique Cardoso de Matos, com coautoria da professora Maria Ana Azevedo de Oliveira, compartilha as estratégias aplicadas no plano de aula da disciplina de Estágio Docente IV, componente obrigatório, do referido curso, que consiste na experiência da atuação da prática docente em ambientes não formais de ensino da dança.

No artigo denominado **O estágio docente na Licenciatura em Dança da UFPA: relatos de experiência sobre os desafios da Educação Inclusiva na Educação Infantil**, as autoras, discentes do curso de Licenciatura em Dança, Ana Clara Lira Teixeira e Letícia Maria Pinheiro Serrão, juntamente com a professora Larissa Melo Chaves, narram sobre suas vivências no Estágio Docente I com a Educação Infantil. O trabalho problematiza a maneira que o ensino para pessoas com deficiência – PCD costuma ocorrer, e sinalizam que a relação entre Dança e Educação, mediada pela prática do professor, pode potencializar a formação escolar de crianças com deficiência.

O relato de experiência intitulado **Estágio Docente em Música: o impacto na formação docente**, de autoria de Reinaldo Botelho Pinto, discente do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Pará – UFPA, discorre sobre o último estágio realizado no curso, que teve como objetivo entender na prática as teorias estudadas nas disciplinas ao longo da graduação, analisando também os possíveis fatores históricos, políticos e sociais que são trazidos para sala de aula.

No artigo **O entrelace do conhecimento: uma vivência docente no Estágio IV na Licenciatura em Dança**, da discente Renata dos Santos Alves em coautoria com a professora Simei de Amorim Santos Andrade, é descrito e analisado o percurso do Estágio Docente IV, realizado na UsiPaz Prof. Amintas Pinheiro. As autoras constatam a importância do estágio para a formação do docente e como local de experimentação e compreensão de metodologias que auxiliam no processo ensino-aprendizagem da dança em diferentes faixas etárias.

No relato de experiência **O aprender discente para ser docente na Educação Infantil**, a discente da Licenciatura em Dança, Talita Gabriele Ribeiro Amaral, sinaliza como objetivo mostrar o

caminhar da discente para a docência, o seu dia a dia no estágio realizado na Escola de Aplicação da UFPA, com a finalidade de descrever as singularidades e dificuldades encontradas no espaço da Educação Infantil.

O artigo **Estágio Docente II: a dança na Escola de Aplicação da UFPA,** de autoria da licencianda Arlinda Vitória Silva Santos e da professora Simei de Amorim Santos Andrade, trata sobre as experiências no estágio docente, na turma do 9º ano do Ensino Fundamental, da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará – EAUFPA, cuja observação se voltou para a metodologia, a dinâmica e o processo de avaliação do professor na sala de aula, diante do componente curricular Dança.

Para finalizar o capítulo, o relato do discente de Licenciatura em Música, Domingos Augusto Rodrigues Barriga Junior, juntamente com a professora Ana Luiza Coutinho da Silva Leal, nomeado **Estágio Docente IV: a música no Movimento República de Emaús em Belém do Pará**, aborda sobre as atividades desenvolvidas e os aspectos relevantes no campo do estágio na referida associação. A partir disso, tecem suas considerações afirmando que no estágio nem tudo é previsto apenas pela teoria que é vista na academia, ou seja, foi necessário desenvolver e aprimorar habilidades para a tomada de decisão nas dificuldades encontradas em campo.

No segundo capítulo, intitulado *Para além do estágio: proposições para a escola*, o artigo denominado **Experiências a partir da música ubíqua: processos criativos e proposições para a escola através de dispositivos móveis**, dos pesquisadores da área da música Elder dos Santos Oliveira Junior, Ana Karolina Flores Bibiano, Hannah Alice Cabral Maia, Luan Hermes Ribeiro, Isaque Henrique Baia de Souza e Elder Carlos Queiroz Lima, apresenta experiências de composição musical por meio de dispositivos móveis, seus autores refletem sobre as possibilidades artísticas e pedagógicas na utilização dos mesmos, sublinhando novas pedagogias e novas propostas para o ensino da música.

Na sequência, a professora Larissa Melo Chaves aborda o tema **Dança como componente da Educação Escolar: uma proposta curricular para a inserção da dança na Escola de Aplicação**,

sendo um recorte do seu Trabalho de Conclusão de Curso, o artigo propõe um programa de ensino de dança para o 2º ano do Ensino Fundamental I, por meio de um pensamento crítico e criativo em Arte/Dança para a escola em questão.

E por fim, o diálogo entre paisagem sonora e meio ambiente de comunidade rural é o tema do artigo dos pesquisadores Elder dos Santos Oliveira Junior e Ana Karolina Flores Bibiano, nomeado **Imersões artísticas em paisagens sonoras rurais: relatos de experiência acústica, filosófica e de encontro com a Educação Ambiental.** Por meio de um pensamento multidisciplinar, os autores relacionam arte, filosofia e meio ambiente da comunidade rural, a partir dos entornos escolares como mote de discussão, apresentando os processos criativos e de escuta na paisagem rural.

Assim, convidamos você, leitor, a conhecer as experiências formativas realizadas nos estágios supervisionados dos cursos de Licenciatura em Dança, em Música e em Teatro da Universidade Federal do Pará.

Profa. Dra. Simei de Amorim Santos Andrade
(UFPA/FADAN)
Profa. Dra. Luiza Monteiro e Souza
(UFPA/FADAN)
Profa. Dra. Maria Ana Azevedo de Oliveira
(UFPA/FADAN)

Organizadoras



CAPÍTULO I

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS NA ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UFPA

Maria Eloiza de Castro Freire[1]
EAUFPA
mariaeloiza@ufpa.br

Resumo: O texto objetiva descrever o contexto das atividades de estágio desenvolvidas na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará – EAUFPA, salientando a importância do estágio supervisionado na trajetória acadêmica de alunos e alunas dos diversos cursos e licenciaturas que são acolhidos e orientados pela Coordenação de Estágio da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará, cuja missão é orientar esses acadêmicos a vivenciar a realidade escolar e adquirir noções práticas deste contexto, o que contribui para auxiliá-los a ingressar e vencer os desafios em sua futura profissão. O resultado deste trabalho advém de minha experiência na gestão de estágio e seus processos e resultados para uma formação acadêmica sólida.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Formação Acadêmica. EAUFPA.

1 INTRODUÇÃO

O referido texto tem por objetivo descrever o contexto das atividades de estágio desenvolvidas na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará – EAUFPA, considerando a importância do estágio supervisionado na vida de dezenas de acadêmicos e técnicos de diversos cursos e licenciaturas, por considerar que o estágio é o momento significativo para que acadêmicos de

1 Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2009). Especialização em Saberes Africanos e Afro-Brasileiros na Amazônia pela Universidade Federal do Pará (2012). Tem experiência na área da Educação. Coordenadora de Estágio da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará.

variadas licenciaturas possam conhecer a realidade escolar e adquirir parcialmente uma noção prática do contexto, que os auxilie o ingresso na futura profissão. Muitas vezes, esses alunos chegam ao mercado de trabalho tendo como experiência prática apenas as vivências do estágio obrigatório. Neste sentido, é importante que as instituições, que acolhem os mesmos, possam oferecer momentos significativos que os ajudem a consolidar seu futuro.

Conforme Pimenta e Lima (2017), o estágio não deve ser visto apenas a partir de uma perspectiva prática, fazendo referência à *imitação de modelos ou instrumentalização técnica*. É preciso esclarecer que, durante a preparação para o estágio na universidade e demais instituições, há um trabalho voltado para a utilização de metodologias inovadoras, alicerçado em referenciais teórico-práticos, cujo objetivo consiste em não apenas imitar modelos predeterminados ou aplicar técnicas como se os problemas de aprendizagem fossem resolvidos com o simples uso delas.

> A dissociação entre teoria e prática aí presente resulta em um empobrecimento das práticas nas escolas, o que evidencia a necessidade de se explicitar por que o estágio é teoria e prática (e não teoria ou prática). Para tanto, necessário se faz explicitar o conceito que temos de teoria e prática (Pimenta; Lima, 2017, p. 33).

Pimenta e Lima (2017) afirmam que o estágio supervisionado é compreendido como um processo que, além de criar, analisa e interfere no contexto educacional, a fim de possibilitar novos aprendizados à formação e à futura atuação docente. No espaço escolar, o estagiário tem a possibilidade de encontrar temáticas reflexivas a fim de fornecer fundamentos para o desenvolvimento de pesquisas que envolvem o seu fazer docente.

Sobre tais perspectivas, este texto tem como prerrogativa descrever como ocorre o atendimento aos estagiários na EAUFPA, desde os aspectos administrativos aos modelos de formação oferecidos pela comunidade acadêmica, visto que os estagiários têm oportunidade de vivenciar não apenas o contexto limitado da sala de aula, mas participar das diversas dinâmicas que ocorrem na escola, como eventos festivos, esportivos, culturais e orientações docentes, dentre outros, atuando como coparticipantes de todo um processo de educação escolar.

2 A TRAJETÓRIA DA ESCOLA DE APLICAÇÃO E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

A Escola de Aplicação é, desde 1975, um campo de vivência para as graduações e licenciaturas da Universidade Federal do Pará. Com o passar das décadas, foi criada a Coordenação de Estágio e o atendimento foi estendido às demais universidades públicas e privadas (inclusive cursos EAD) e escolas técnicas da cidade de Belém do Pará. O fato de a Escola ser um campo de estágios tornou-se uma das principais razões para a permanência desta como uma das unidades acadêmicas da UFPA e, por isso, ao longo dos anos tem se buscado melhorar continuamente as práticas de atendimento a esse público que, ao final, sempre relata experiências enriquecedoras.

2.1 Coordenação de Estágio Supervisionado

A EAUFPA conta com uma equipe de coordenadores que direcionam toda a trajetória dos estagiários durante sua permanência na escola. A mesma foi criada em 1993, e tem por finalidade acolher, orientar, acompanhar e supervisionar as atividades de estágio dos cursos de licenciatura e bacharelado da UFPA e demais IES (inclusive EAD). Em meados de 2015, estagiários de cursos técnicos também passaram a ser atendidos na instituição.

A referida equipe tem implementado esforços no sentido de proporcionar momentos relevantes de formação, por meio de palestras, seminários, relatos de experiência dos próprios estagiários, fóruns de debates sobre o formato de práticas pedagógicas significativas que mais se aproximam do contexto em que estão e estarão inseridos no futuro profissional.

Assim sendo, o estágio só terá sentido para o estagiário se houver uma conotação de envolvimento e intencionalidade. Ou seja, o formando deve articular o sentido para o qual está indo para o estágio, isso fomenta a possibilidade de melhor absorver “os instrumentos para (re)significar a sua prática, a partir da experiência de transformar em saberes e reinterpretá-los quando julgar necessário” (Pereira; Nogueira; Cavalcante, 2020, p. 7).

Assim, formar o aluno para atuar em um contexto diferente do contexto acadêmico e dar conta da articulação dos conhecimentos proposicionais e procedimentais é ainda um grande desafio para a universidade e os institutos de formação e, especialmente, para as escolas que acolhem estagiários de diversos cursos. Por isso, vale lembrar que o estágio não pode ser considerado como mediador exclusivo entre os conhecimentos acadêmicos e a prática profissional, mas sim deve ser entendido em toda sua complexidade e possibilidades (Martins, 2018, p. 127).

A Coordenação de Estágios da EAUFPA e toda a comunidade acadêmica têm gerenciado a modalidade "Estágio Curricular Supervisionado", definida pelo período de intervenção pedagógico-metodológica, sem vínculo empregatício, seguindo os objetivos previstos no "Plano de Ensino" proposto pelas faculdades. Neste contexto, os estagiários têm a oportunidade de vivenciar o ambiente escolar e os desafios da educação.

As atividades previstas para os estagiários são:

- ✓ Observação da estrutura da Escola;
- ✓ Observação da atuação do orientador (docente e técnico);
- ✓ Participação nas aulas e a regência da classe;
- ✓ Acompanhamento de atividades extraclasse.

É importante considerar que o estágio é uma experiência formativa cuja matriz curricular pode oferecer, por meio de práticas sólidas, componentes responsáveis "por mudança de atitude do educando, que passa do plano do aprender para o do fazer" (Rocha, 1983, p. 11).

3 TRAJETÓRIA DO ESTAGIÁRIO NA EAUFPA

A Escola de Aplicação é uma instituição alicerçada no tripé Ensino, Pesquisa e Extensão, por isso visa aproximar-se das diversas instituições que a privilegiam como campo de estágio. Neste sentido, busca valorizar as ações dos diferentes sujeitos envolvidos no processo acadêmico: alunos, professores, coordenadores de disciplinas, supervisores e orientadores de estágio.

Tem buscado promover frequente diálogo entre esses diversos sujeitos, no intuito de ampliar reflexões sobre as dimensões desse trabalho, estabelecendo sua importância e suas limitações, esclarecendo sobre a realidade do estágio, mostrando aos estagiários que as instituições têm seus objetivos próprios e, que, portanto, nem sempre é o lugar perfeito que imaginam, mas um local de aprendizagens e desafios permanentes.

3.1 Passos para inserção na EAUFPA

Para que o estagiário seja lotado na EAUFPA algumas medidas são imprescindíveis, tais como:

- ✓ Estar regularmente matriculado(a) na disciplina Estágio Supervisionado;
- ✓ Apresentar carta ou ofício solicitando a vaga de estágio;
- ✓ Apresentar Plano de Atividades para a disciplina do estágio;
- ✓ Preencher formulário de cadastro (modelo da CEEA);
- ✓ Estar assegurado(a) pela Instituição solicitante;
- ✓ Participar de reunião de acolhimento e orientações, antes do início do estágio.

Ao cumprirem a carga horária definida por suas instituições de origem, os estagiários obtêm um certificado emitido pela Coordenação de Estágios.

3.1.1 Distribuição de carga horária para atendimento e orientação a estagiários, conforme Resolução nº 114/2018, EAUFPA

Os quadros a seguir indicam os parâmetros da Resolução nº 114/2018, da EAUFPA, balizada pela Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que define o estágio como o ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo do estudante. O estágio integra o itinerário formativo do educando e faz parte do projeto pedagógico do curso (Brasil, 2008).

Quadro 1 – Distribuição de carga horária.

ATIVIDADE DE ESTAGIÁRIOS	CARGA HORÁRIA
Até 2 estagiários	2 horas
De 3 a 4 estagiários	3 horas
5 estagiários ou mais	4 horas

Fonte: UFPA, 2023.

Quadro 2 – Carga horária por atividade.

ATIVIDADE	CARGA HORÁRIA
Sala de Aula	De 2 a 6 horas semanais
Planejamento	Até 4 horas semanais
Construção de recursos didáticos	Até 3 horas quinzenais
Construção/aplicação/correção de atividades	Até 3 horas quinzenais
Correção de atividades elaboradas pelo docente	Até 2 horas semanais
Reunião de trabalho com o orientador	Até 2 horas semanais
Participação em conselhos de classe	Até 4 horas quinzenais
Participação em eventos na EA	Até 4 horas quinzenais
Organização de eventos na EA	Até 5 horas por evento

Fonte: UFPA, 2023.

De acordo com Januario (2008), o estágio supervisionado possibilita uma das primeiras experiências/vivências que o aluno/estagiário tem com o ambiente da educação básica brasileira, momento em que ele envolve-se com o público escolar a fim de explorar diversos elementos que circunscrevem a profissão docente, dentre eles, tem-se: o contato com a realidade, a reflexão sobre o ensino-aprendizagem, os tipos de metodologia, as reconfigurações de ideias, as articulações entre a teoria e a prática, as observações, dentre outros elementos.

4 COMPROMISSOS DO ORIENTADOR DO ESTÁGIO NA EAUFPA

Segundo Pimenta e Lima (2012), a prática pedagógica não deve ser encarada apenas como uma reprodução de modelos e ideologias, pois, dessa forma, ela possibilitará apenas criar, gerar e configurar rótulos de novos seres e transferir saberes/conhecimentos científicos. Isso não permitirá liberdade para uma reflexão crítica sobre a realidade, pois os estagiários ficariam aprisionados aos hábitos considerados ideais para atuação no seu futuro ambiente de trabalho, ou seja, faltará uma conexão consistente para a vivência/experiência encontrada no ambiente de ensino.

> [...] formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destreza [...], isto é, existe uma pluralidade de elementos que envolvem o ato educativo que transcende a simplificação/redução de manuseios de habilidades ou a operacionalização de técnicas (Freire, 2016, p. 16).

Freire (2016) assinala a importância de valorizar o professor crítico, destacando-o como um profissional que a todo instante busca renovação, transformação e atualização. Sua concepção deve ser a de que o conhecimento do mundo é inacabável, está em movimento constante e muda constantemente. Assim, o ensinar, o aprender e o pesquisar realizam trabalhos em dois momentos do ciclo gnosiológico: 1) ensinar e aprender o conhecimento já existente; e, 2) trabalhar a produção do conhecimento ainda não existente, isto é, modificando as experiências e as aprendizagens prévias dos protagonistas (professor e aluno) das ações sobre a realidade.

Neste sentido, conforme o Art. 98, serão deveres dos docentes – orientadores de estágio:

> IV – Planejar e executar estudos contínuos de tal forma que sejam garantidas novas oportunidades de aprendizagem e maior tempo de reflexão ao discente;
>
> VIII – Receber, orientar e acompanhar efetivamente os estagiários de sua disciplina e reunir-se com os professores orientadores destes, a fim de executarem os trabalhos comuns. E em complemento, o artigo 117 prevê como direito do estagiário:
>
> I – Receber todas as orientações necessárias para o bom exercício da sua profissão. (UFPA, 2023, p. 9).

Por isso, há necessidade de o professor de estágio ser um profissional que assuma uma postura de orientação, de mediação e de problematização. Tais implicações proporcionam que tomadas de decisão tenham o propósito interventivo, com os estagiários/licenciandos, a fim de

haver uma contextualização por meio de teorias sobre as vivências, as experiências, as ações e as práticas que são sucedidas no cotidiano escolar, isto é, condicionamento pedagógico diretivo para sanar: 1) as dificuldades; 2) os problemas; 3) o tempo de aula; 4) o material a ser utilizado; 5) o conteúdo a ser aplicado; 6) o ano a ser ministrado; 7) as trocas de experiências; e, 8) outros elementos, considerando da mesma forma a avaliação desse estagiário durante sua permanência na instituição, como ocorre na Escola de Aplicação quando considera os seguintes indicadores avaliativos:

✓ ***Aspectos atitudinais***

Pontualidade / Assiduidade / Interesse e envolvimento com as atividades propostas / Disciplina às normas e regulamentos / Sociabilidade e desembaraço / Cooperação e trabalho em equipe / Capacidade de cuidar e de responder pelas atribuições / Apresentação pessoal.

✓ ***O estagiário no cotidiano escolar***

Iniciativa e independência / Interesse e rendimento / Participação e organização para as atividades / Produção de material didático.

✓ ***Intervenção pedagógica / metodológica (em caso de regência)***

Motivação / Uso de material didático / Dicção e clareza de expressão / Uso de estratégias de ensino / Conhecimento teórico / Conteúdo específico da área de conhecimento.

Ao finalizar o estágio, o estagiário deverá solicitar as assinaturas no "Formulário Registro de Atividades" e "Formulário de Avaliação", junto aos orientadores/supervisores de estágio e à Coordenação de Estágio. Em posse dos documentos assinados, o estagiário poderá solicitar seu certificado (ou declaração de horas) diretamente pelo e-mail[2], anexando os formulários mencionados e o "Relatório de Estágio".

2 ea_estagio@ufpa.br

Essa abordagem avaliativa consiste em uma análise que envolve vários aspectos, a fim de comparar os objetivos comportamentais verificados em relação aos que são alcançados em decorrência da aprendizagem, valorizando o estado comportamental e o desenvolvimento individual do aluno, inserido num longo processo de socialização entre pares, num permanente processo de inter-relações.

5 CONCLUSÃO

Este artigo nasceu de minha participação em um evento acadêmico, realizado pela Faculdade de Dança – FADAN/ICA/UFPA, em parceria com o Curso de Licenciatura em Teatro – ETDU-FPA/ICA/UFPA, a Faculdade de Música – FAMUS/ICA/UFPA e o Instituto de Ciências da Arte/ICA da Universidade Federal do Pará – UFPA, ocasião em que tive a oportunidade de apresentar o trabalho desenvolvido pela Coordenação de Estágio da Escola de Aplicação e demais parceiros da comunidade acadêmica, intitulado de *Considerações sobre o Estágio Supervisionado na Escola de Aplicação da UFPA*.

Embora tivesse a oportunidade de relatar tão rica experiência nesse campo de excelência de estágio, e por ter sido um evento desenvolvido por faculdades específicas, relatei especialmente sobre as experiências desenvolvidas por estagiários dos cursos de Dança, Teatro e Música. Nesse sentido, uma das organizadoras do evento sugeriu que minha fala fosse transformada em artigo acadêmico, considerando que as informações compartilhadas poderiam alcançar um público maior.

Assim sendo, desenhei este despretensioso texto, mas carregado de significados para quem vive nesse contexto, no intuito de registrar de forma mais abrangente esses exercícios tão eficazes que poderão servir de norte para outras instituições que pretendam desenvolver o mesmo trabalho. A Coordenação de Estágio também poderá disponibilizar o *Manual prático para docentes, estagiários e técnicos orientadores de estágio*, por mim elaborado junto com outros parceiros, que está disponível na Escola de Aplicação.

Para além das informações acadêmicas aqui descritas, ressalto a grande satisfação na confecção deste texto, pois, de certa forma, ele também traz as marcas indeléveis de nossa trajetória profissional durante anos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n° 11.788, de 25 setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 set. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 19 dez. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

JANUARIO, Gilberto. O Estágio Supervisionado e suas contribuições para a prática pedagógica do professor. **Portal Pluridoc**, v. único, p. 1-8, 2008. Disponível em: http://www.pluridoc.com/Site/FrontOffice/default.aspx?module=Files/File. Acesso em: 19 dez. 2023.

MARTINS, Lusinilda Carla Pinto. **Estágio Supervisionado:** prática simbólica e experiência inaugural da docência. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018.

PEREIRA, André Leandro dos Santos; NOGUEIRA Michelline da Silva; CAVALCANTE Maria Marina Dias. O estágio supervisionado e Paulo Freire: contribuições para a formação do pedagogo. *In:* CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, VI. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/65496. Acesso em: 19 dez. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: Unidade teoria e prática? 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. Colaboração de Erika Barroso Dauanny e Elisângela André da Silva Costa; revisão técnica de José Cerchi Fusari. 8 ed. rev. atual. e ampl. São Paulo: Cortez, 2017.

ROCHA, Anna Bernardes da Silveira. A prática de ensino e o Estágio Supervisionado: Conceituação. *In:* ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO, 2., 1983, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1983. p. 9-13.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA. Escola de Aplicação. Coordenação de Estágio. **Orientações gerais para Estágio Supervisionado na Escola de Aplicação da UFPA**: Manual prático para docentes, estagiários e técnicos orientadores de estágio. Belém: UFPA, 2023.

DESAFIOS DOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM DANÇA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Ana Cristina Carvalho Pereira[1]
EBA/UFMG
anacristina.cpereira@gmail.com

Resumo: No início do ano de 2020, instaura-se no Brasil e no mundo a situação de pandemia do Novo Coronavírus – Covid-19 e, principalmente na perspectiva educacional, professores e estudantes precisaram adaptar-se ao novo cenário, especialmente no âmbito educacional superior. Como professora da disciplina Estágio Supervisionado, e a partir da análise dos relatórios finais elaborados pelos estagiários, foi possível mapear alguns desafios enfrentados pelos licenciandos do Curso de Licenciatura em Dança da UFMG, na cidade de Belo Horizonte, no contexto de pandemia e refletir sobre a experiência do ensino remoto.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Licenciatura em Dança. Pandemia. Ensino Remoto.

1 INTRODUÇÃO

1 Professora da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais – EBA/UFMG, atuando no curso de Licenciatura em Dança e no Programa de Pós-Graduação em Artes. Coautora da coleção Rumos da Arte, publicada pela editora SM e aprovada no Plano Nacional do Livro Didático – PNLD para o Ensino Fundamental II, em 2019, e coautora da coleção Aprender Juntos, publicada pela editora SM e aprovada no Plano Nacional do Livro Didático – PNLD para o Ensino Fundamental Anos Iniciais em 2022. É doutora pela UFMG, com foco em Processamento da Linguagem (gesto e cognição) (2010), Mestre em Educação Tecnológica (Linguagem e Cognição) pelo CEFET-MG (2005), Especialista em Arte Educação pela PUC-MG (2003) e Licenciada Plena em Pedagogia pelo Centro Universitário de Belo Horizonte – UniBH (2001).

O *I Encontro Integrado de Estágio Supervisionado dos Cursos de Licenciatura em Dança e Música* e o *III Encontro de Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Dança* foram realizados, concomitantemente, nos dias 29 e 30 de setembro de 2021 pela Universidade Federal do Pará. Durante o evento, tivemos a oportunidade de promover uma reflexão acerca da necessidade de maior valorização e fortalecimento do papel dos estágios supervisionados como importante estratégia na formação do licenciando de Dança e de Música, por se constituir de vivências específicas da docência e por proporcionar, na sua formação inicial, a oportunidade do enfrentamento da complexidade da prática docente.

Os estágios supervisionados possuem relevância nos currículos dos Cursos de Licenciatura no Brasil, uma vez que se constituem oportunidades de vivências específicas da docência que devem transcender a mera obrigação curricular, assumindo uma função protagonista em meio à formação inicial. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96 estabelece o estágio supervisionado como obrigatório e com o objetivo de proporcionar ao aluno a oportunidade de aplicar seus conhecimentos acadêmicos em situações da prática profissional. Sendo assim, o licenciando tem a possibilidade de incorporar atitudes práticas e adquirir uma visão crítica de sua área de atuação profissional:

> No sentido de compreender o estágio como via fundamental na formação do professor, é essencial considerar que o mesmo possibilita a relação teoria-prática, conhecimentos do campo de trabalho, conhecimentos pedagógicos, administrativos, como também conhecimentos da organização do ambiente escolar, entre outros fatores. Dessa forma, o objetivo central do estágio é a aproximação da realidade escolar, para que o aluno possa perceber os desafios que a carreira lhe oferecerá, refletindo sobre a profissão que exercerá, integrando – o saber fazer – obtendo (in) formações e trocas de experiências (Borssoi, 2008, p. 2).

A formação de docentes tem como uma das etapas mais importantes o estágio supervisionado, quando o licenciando tem a possibilidade de estabelecer articulações entre a teoria e a prática, construindo seus saberes docentes e sua formação profissional. É uma etapa que envolve a compreensão das situações concretas que se produzem nos contextos escolares onde eles atuarão, além da vivência da profissão, aquisição de experiência e desenvolvimento de habilida-

des. Por meio desse tipo de experiência, é possível obter competências e conhecimentos com a supervisão de um profissional já formado.

Outros aspectos importantes da etapa do Estágio Supervisionado são destacados por Passerini (2007, p. 30 *apud* Januario, 2010): "O Estágio Curricular Supervisionado [é] aquele em que o futuro profissional toma o campo de situação como objeto de estudo, de investigação, de análise e de interpretação crítica, embasando-se no que é estudado nas disciplinas do curso [...]".

Nas palavras de Nóvoa (2016 *apud* Ezenwabasili), não nascemos professor, mas nos tornamos professores. Formar um professor é conseguir que alguém aprenda a conhecer, a pensar, a sentir e a agir como um profissional docente. Sendo assim, o estágio deve ser considerado como uma experiência singular na formação dos licenciandos.

2 EM TEMPOS DE PANDEMIA: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM DANÇA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Num momento de intensas modificações no cenário da educação pública superior, especialmente em âmbito federal, a partir de diversas ações de inclusão e democratização ao acesso à universidade, temos o programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, criado pelo Decreto nº 6.096/2007. É nesse contexto que acontece a implementação do Curso de Licenciatura em Dança da Escola de Belas Artes – EBA da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG.

O curso foi reconhecido pela Lei 00342 e, em 10 de setembro de 2009, com parecer da Câmara de Graduação nº 342/2009 da Universidade Federal de Minas Gerais. Em agosto de 2010, tem início as atividades do primeiro Curso de Licenciatura em Dança da capital mineira, visando atender à crescente necessidade do setor educacional e preencher a lacuna existente no que se refere à formação docente coerente com as especificidades da atualidade e à pesquisa em Arte, no que tange a processos metodológicos de ensino aprendizagem, processos criativos e teoria em Dança.

De acordo com a Matriz Curricular do curso, o estágio é uma disciplina obrigatória. Sua função primordial é a de orientar e definir, para o profissional em formação, a relação direta com o público-alvo do processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo sua inserção na prática como professor-artista-pesquisador.

O Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Licenciatura em Dança da EBA/UFMG é realizado em três semestres:

> 6º período - ***Análise de Prática e Estágio Supervisionado em Dança I*:** Ensino da arte nos ensinos infantil e fundamental (Primeiro Segmento): Teorias e práticas. Atuação em espaços de educação formal por meio da observação e análise crítica de prática professoral em unidades de ensino da Educação Básica.
>
> 7º período - ***Análise de Prática e Estágio Supervisionado em Dança II*:** Ensino da arte nos ensinos fundamental (Segundo Segmento) e médio: teorias e práticas. Atuação em espaços de educação formal por meio da observação e elaboração de projeto de regência de classe com orientação específica. Experimentação de atividades práticas de dança em unidades de ensino.
>
> 8º período - ***Análise de Prática e Estágio Supervisionado em Dança III:*** Atuação em espaços de educação formal por meio da regência de classes, análise e avaliação de sua prática pedagógica (Universidade Federal de Minas Gerais, 2009, p. 38-39)[2].

No início do ano de 2020, instaura-se no Brasil e no mundo a situação de pandemia do Novo Coronavírus – Covid-19. Estávamos frente a uma das maiores crises mundiais sanitárias em que todos os setores passavam por um momento turbulento e, principalmente na perspectiva educacional, muitos profissionais e estudantes precisaram adaptar-se ao novo cenário, especialmente no âmbito educacional superior.

Esse cenário pandêmico instalado traz como consequência a suspensão das atividades escolares com o fechamento de escolas e universidades. Como desdobramento desse contexto, o Ministério da Educação publicou, em caráter excepcional, a Portaria MEC nº 345 no Diário Oficial, de 19 de março, alterando a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020 (Brasil, 2020a), que trata

2 Estamos em processo da reforma curricular a partir das resoluções 02/2015 e 02/2019 do CNE.

da substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia:

> Art. 1º Fica autorizada, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (Brasil, 2020b).

Nesse contexto, a UFMG suspende as atividades acadêmicas temporariamente e por tempo indeterminado, através da Portaria nº 1819, de 18 de março de 2020, tendo em vista as orientações do Ministério da Saúde e em face da decretação, pela Organização Mundial da Saúde – OMS, da pandemia da doença Covid-19.

A partir daí, inicia-se o planejamento do Ensino Remoto Emergencial – ERE sob a orientação do Comitê Permanente de Acompanhamento das Ações de Prevenção e Enfrentamento do Novo Coronavírus instituído pela UFMG. O Comitê tinha a função de analisar a situação epidemiológica do SARS-COV-2 em Belo Horizonte, atualizar-se sobre as evidências científicas e discutir as ações necessárias.

Tendo em vista a situação de excepcionalidade ocasionada pela pandemia e o entendimento de que o retorno das aulas presenciais estava impossibilitado por tempo indeterminado, a UFMG divulga a Resolução nº 02/2020, de 9 de julho de 2020 que regulamenta o ERE para os cursos de graduação da UFMG que tiveram início em 3 de agosto de 2020:

> RESOLVE: Art. 1° Regulamentar o ensino remoto emergencial (ERE) para substituição temporária das aulas presenciais de atividades acadêmicas curriculares teóricas, práticas ou teórico-práticas dos cursos de graduação da UFMG, em caráter excepcional, por atividades remotas durante período de pandemia da doença COVID-19. Parágrafo único. Entende-se por ERE regime de ensino adotado temporariamente para desenvolver as atividades acadêmicas curriculares com mediação pedagógica assentada nas tecnologias digitais de informação e comunicação, possibilitando a interação estudante-docente-conhecimento (UFMG, 2020).

Nesse momento, na UFMG, num esforço conjunto, os professores de estágio, os colegiados dos cursos de licenciatura, Colegiado Especial das Licenciaturas – COLLICEN e a Pró-Reitoria de

Graduação – PROGRAD se mobilizaram na tentativa de viabilizar os estágios supervisionados no contexto da pandemia frente a muitas dificuldades:

- Escassez de escolas como oferta de vagas para estagiários;
- Dificuldade da assinatura da/o professor supervisor e o carimbo da escola na documentação de estágio;
- Dificuldade de validação das horas de estágio pelo professor supervisor;
- Diferença do calendário escolar e o calendário da universidade;
- Mudança da carga horária das escolas com redução das aulas de arte.

Após várias reuniões e consulta à legislação, temos a elaboração do Parecer nº 4/2020/PROGRAD-GAB, que amplia a possibilidade do cumprimento do estágio no formato do Ensino Remoto Emergencial – ERE, por meio de atividades desenvolvidas em escolas (campos de estágio), bem como em outros espaços formativos.

No contexto da pandemia, a oferta da disciplina Análise da Prática e Estágio Supervisionado em Dança I da EBA/UFMG, na modalidade ERE, aconteceu nos anos de 2020 e 2021. Foi um momento de incertezas, pois não tínhamos ideia de como seria essa experiência no contexto do isolamento social.

> Não podíamos imaginar que seríamos tão violentamente atingidos pelo Coronavírus. O espaço público de nossas vidas, e em especial, das escolas foi abortado de nosso cotidiano. Enquanto profissionais e estudantes, a vida nas escolas teve que se reconfigurar perante uma tela de computador ou outro equipamento. Como professores e estudantes, somos incumbidos a remodelar as práticas para a continuidade da oferta escolar por meio do ensino remoto. As universidades enfrentaram os problemas decorrentes da desigualdade de acesso e condições para a inclusão digital, a ausência de formação para o domínio das diferentes práticas digitais, além de aspectos estruturais e de gestão do conhecimento (Souza; Ferreira, 2020, p. 10).

Essa nova realidade demandou a realização dos estágios a partir da utilização dos ambientes digitais, para licenciandos e docentes, bem como a adaptação do plano de estágio, visando o planejamento e execução de atividades voltadas para aplicação com alunos da Educação Básica em ambientes virtuais e/ou on-line.

Como professora da disciplina Estágio Supervisionado, e a partir da análise dos relatórios finais elaborados pelos estagiários, foi possível mapear alguns desafios enfrentados pelos licenciandos do Curso de Licenciatura em Dança da UFMG, na cidade de Belo Horizonte, no contexto de pandemia.

Inicialmente, os estagiários se veem obrigados a enfrentar resistências tanto de gestores quanto por parte dos professores das escolas na oferta de vagas para estágio, configurando uma grande dificuldade de inserir-se no ambiente escolar nesse momento de pandemia na Educação Básica.

Um dos motivos dessa resistência era a escassez de professores licenciados em Dança nas escolas, reafirmando o problema da quase inexistente inclusão da área de Dança na matriz curricular no contexto da Educação Básica. Esta realidade acaba restringindo ou até inviabilizando o estágio curricular supervisionado de Dança, que pressupõe uma relação pedagógica entre alguém que já é profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário.

Outro aspecto importante, é que a situação de pandemia do Novo Coronavírus – Covid-19 fez com que, na educação, a desigualdade social se agravasse a partir das medidas de distanciamento social, interrompendo o ensino presencial e tornando-se o ensino remoto a única opção. Com a obrigatoriedade do ensino remoto, veio à tona a desigualdade social dos alunos, principalmente de escolas públicas, que tinham dificuldades para ter acesso ao ensino remoto como podemos identificar nos trechos dos relatórios:

> *Não nos faltam exemplos de famílias que passaram tamanha dificuldade, que lhe faltou o alimento dentro de casa, falta de uma condição básica que impede o cumprimento de qualquer outra atividade (Estagiário D).*
>
> *A maior parte do ensino foi feita pelo celular e, geralmente, por um celular compartilhado entre vários membros da família (Estagiário A).*
>
> *Chegamos então em um ponto de antigas e incansáveis discussões, desigualdade social, bem conhecida no Brasil, a desigualdade social aumenta e ganha espaço a cada crise e situações de calamidade. O abismo entre escolas públicas e privadas toma então proporções assustadoras, no momento pandêmico (Estagiário B).*

Também não podemos deixar de destacar a especificidade do ensino de Dança em ambientes virtuais no contexto da pandemia. Foram muitos os desafios para implementar o ERE nesse contexto de excepcionalidade. Dentre eles, podemos destacar as realidades diversas vivenciadas tanto pelos licenciandos quanto pelos professores. Seja por falta de conhecimentos, por falta de equipamentos compatíveis ou por dificuldade de acesso à internet, muitos professores e estudantes apresentaram dificuldades na utilização de plataformas on-line de ensino. Os professores estavam vivenciando, ao mesmo tempo, aprender e ensinar:

> *Logo no início das aulas virtuais, muitos professores se sentiam sozinhos e desamparados e trocavam mensagens com outros colegas que estavam na mesma situação, sem saber por onde começar (Estagiário A).*
>
> *Professores não estavam preparados para um ensino remoto, alguns deles mal tinham os recursos como o computador para dar as aulas (Estagiário H).*
>
> *Os professores tiveram que sair de* sua zona de conforto e ingressar em um sistema totalmente diferente do que estavam acostumados (Estagiário E).

Nos relatórios dos licenciandos, ao final do estágio, foram destacados os esforços dos professores em aproximar os estudantes da Educação Básica da escola nesse período de atividades on-line. Diante da dificuldade de acesso dos estudantes das escolas públicas aos planos de dados ou a dispositivos, a alternativa de muitos professores foi se conectar via *WhatsApp*, muito mais do que pelas próprias plataformas de aprendizagem oficiais.

Especificamente para o ensino de Dança, como lidar com os modos de fazer dança, processos criativos, presença e espaço no contexto do isolamento social e o ERE? Nos depoimentos dos alunos podemos encontrar algumas reflexões sobre esta questão:

> *Encontrar espaços para aprender o corpo. Obras na casa ao lado, crianças chorando, animais de estimação agitados... uma série de empecilhos ao bom aproveitamento da aula podem estar ocorrendo (Estagiário I).*
>
> *Aos corpos envolvidos nesta formação em dança é permitido dizer que arrumar casa, agora é também uma ação pedagógica, com diversos temas a serem discutidos pelos artistas-docentes-discentes e adolescentes (Estagiário L).*
>
> *As atividades que propunham alguma criação eram sempre mandadas como dever de casa, algo em que a construção fosse feita distante da reunião da turma (Estagiário T).*
>
> *As aulas de dança no modo remoto têm sido de grande importância na reflexão sobre os mo-*

> *dos de produção, construção e troca de saberes. Uma vez que o distanciamento social provoca a separação física dos corpos, ele também põe em evidência a atitude interna do estudante/praticante em seu processo formativo (Estagiário K).*
>
> *As alunas por um motivo ou outro não podem abrir a câmera. Isso impossibilita que a gente veja o que e como elas estão fazendo. O único acesso sendo verbal, a professora costuma perguntar sempre se elas tem* dúvida, e se está tudo bem (Estagiário P).
>
> *Muitos alunos se sentem tímidos para ligar a câmera, não gostam de ter que participar ativamente, instaurando inevitavelmente uma atmosfera de monólogo, onde o professor é o único que fala, e como estudante de licenciatura, entendo como a falta do diálogo atrapalha na troca de saberes e experiências de alunos e professores (Estagiário F).*

Sabemos que o processo ensino-aprendizagem ocorre em todo âmbito da escola a partir das características do espaço físico, da convivência social de educadores, educandos e funcionários, dos valores sociais e identitários da comunidade escolar. O estágio curricular supervisionado é a oportunidade, proporcionada ao licenciando de Dança, da compreensão desse universo escolar. Porém, no contexto do ERE essa convivência foi comprometida:

> *Por ser o primeiro contato direto (e também por conta do isolamento social causado pela pandemia de coronavírus) com uma instituição escolar, algumas situações não puderam ser vivenciadas, como por exemplo: o contato com os alunos, com os funcionários da escola, com os demais professores do grupo docente e outros estagiários. O que nos leva a entender a importância dos espaços de coletividade, pois são nesses ambientes que as relações de fato se constroem, seja pelo convívio em grupo e pela diversidade de corpos e pensamentos (Estagiário J).*
>
> *Como estagiária, a falta de diálogo afetou muito meu processo, tendo que realizar muitos encontros síncronos com o professor, para conhecê-lo melhor, e entender seus anseios e expectativas ao lecionar em um modo novo. Mas existiram desencontros, muitas vezes a divergência de horário também atrapalhou a comunicação (Estagiário N).*

Apesar das dificuldades enfrentadas pelos licenciandos no estágio, no contexto da pandemia, é possível perceber que foi um momento de aprendizagem à medida que essa experiência contribuiu para a aproximação do estagiário com a realidade daquele momento. Este aspecto é muito importante, pois evidencia que o professor precisa estar apto a se reinventar a partir dos contextos vivenciados e que ensinar exige estar atento às mudanças que ocorrem a todo o momento.

Nesse sentido, o estágio tem o papel de desenvolver atividades que permitam a análise, o conhecimento e a reflexão do trabalho docente e do seu campo de atuação. Envolve o estudo, a análise, a problematização, a reflexão e a proposição de soluções às situações de ensinar e aprender:

> *O estágio é uma ótima oportunidade de aprendizado, nos aproxima da realidade da sala de aula e coloca em xeque a nossa profissão, será que quero mesmo ser professora de artes? Sendo uma professora geral em uma unidade de educação básica, por exemplo, o conteúdo abordado nas aulas apesar da minha formação ser em dança, será em grande parte centralizado nas artes visuais diante do que é cobrado no ENEM e outras provas, terei que fazer uma segunda formação para ensinar com autonomia? O estágio abre espaço para reflexões ainda mais profundas sobre o cenário da arte e da educação no Brasil, e no meio disso tudo me pergunto: onde cabe a minha arte? Talvez essa seja uma pergunta a ser respondida ao longo dos próximos estágios e a partir de novas experiências em sala de aula (Estagiário B).*
>
> *Ao dar início à disciplina de estágio, tinha comigo várias suposições que foram criadas a partir de relatos de outros colegas, que haviam passado pela mesma experiência, em circunstâncias diferentes, então naturalmente expectativas são criadas, questionamentos surgem e com eles muitas incertezas. A junção desses sentimentos mais pandemia, faz com que os anseios sejam ainda maiores, tudo se intensifica, mas se espera que ao longo do percurso as peças se encaixam como um perfeito quebra-cabeça, mas esquecemos que muitas vezes, as peças não se encaixam. A vida é imperfeita, planejamentos são desfeitos e tudo parece sair do nosso controle, e quando parece que ao nosso redor se instaura o verdadeiro caos, pensamos em desistir, e por diversos momentos eu quis desistir, deixar para outro semestre. Mas há uma frase que diz que nas crises, aparecem grandes oportunidades, ou seja, desistir ou tentar tirar um bom ensinamento, do que me aguardava ao passar pela experiência do estágio remoto, era uma escolha com consequências, essas que eu teria que arcar, fico aliviada de não desistir e poder achar as oportunidades que surgem nas crises (Estagiário F).*
>
> *O campo de estágio foi uma experiência de troca inspiradora. A docente que acompanhei aplica uma abordagem didática humanizada e reflexiva crítica, levando os alunos a problematizar e ressignificar seu lugar no mundo. A escola tem uma boa estrutura, e tem vencido as dificuldades do ensino remoto com êxito. Agradeço a diretoria e a docente pela oportunidade de vivenciar momentos de ensino-aprendizagem ricos e construtores, que irão contribuir para minha formação como licenciando (Estagiário G).*
>
> *Um estagiário de um curso diferente pode trazer um diferencial a sua aula e muita das vezes fazer conhecer o seu curso, pois ainda é grande a quantidade de docentes e discentes que não possuem conhecimento sobre o fato de existir um curso específico para a área da dança por exemplo (Estagiário M).*

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compartilhar algumas reflexões dos estudantes sobre suas experiências no estágio supervisionado, nos tempos de pandemia, foi uma necessidade de dar visibilidade sobre os desafios enfrentados, mas também a possibilidade de novas reflexões e novos caminhos para o ensino remoto nesse contexto.

Não existe fórmula para pensar o ensino de Dança no contexto escolar nesse momento de pandemia. Mesmo com os desafios e obstáculos, o ensino da Dança nas escolas se transformou a partir da postura de resistência daqueles estudantes que optaram por fazer o estágio buscando novas formas de (re)invenção do ensino de Dança nas escolas durante a pandemia.

> [...] Gosto de ser homem, de ser gente, porque a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu "destino" não é dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a história em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de responsabilidades e não de determinismo (Freire, 1996, p. 58-59).

Afinal, a escola é um espaço vivo para ser vivenciado e transformado, portanto, a presença dos licenciandos de Dança no contexto do ERE no espaço escolar, com certeza, contribuiu para o processo de efetivação da área de Dança no contexto escolar e uma possibilidade importante para fortalecer os laços e possibilitar uma reflexão sobre o ensino da Dança nas escolas.

> O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente (Freire, 1996, p. 30).

O espaço do estágio supervisionado configura-se como um vasto campo a ser demarcado, implicando numa necessidade de adaptações e contextualizações coerentes com a realidade de Belo Horizonte, onde ainda não acontecem concursos na rede municipal e estadual para contratação do licenciado em Dança. Sendo assim, o momento de estágio se torna um grande desafio ao demandar constantemente elaboração de estratégias para a formação de um profissional comprometido com a Dança como área de conhecimento, expressão cultural e social.

Essa constatação reforça a existência de uma lacuna na região metropolitana, no que se refere à formação docente coerente com as especificidades da atualidade e à pesquisa em Arte no que tange a processos metodológicos de ensino-aprendizagem, processos criativos e teoria em dança, que sustentou a implementação do Curso de Licenciatura em Dança da EBA/UFMG.

Finalmente, ressalto a importância desse momento histórico para a educação na cidade de Belo Horizonte, uma vez que os relatos dos estagiários aqui apresentados fazem parte do processo de formação dos licenciados em Dança da EBA/UFMG que, com certeza, trazem modificações do atual cenário do ensino de Dança dentro do ambiente escolar em nossa cidade.

REFERÊNCIAS

BORSSOI, Berenice Lurdes**. O estágio na formação docente**: da teoria a prática, ação-reflexão. 2008. *In:* SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1.; SEMANA DA PEDAGOGIA, XX. Cascavel, 2008. **Anais [...]**. Unioeste: Cascavel, 2008. Disponível em: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/34426298/Artigo_28. Acesso em: 15 dez. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Brasília, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 2 fev. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 3 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. Brasília, 2020a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 345, de 19 de março de 2020**. Altera a Portaria MEC n° 343, de 17 de março de 2020. Brasília, 2020b.

EZENWABASILI, Mariana. O lugar da licenciatura. [Entrevistado: António Nóvoa]. **Revista Ensino Superior**, 8 nov. 2016. Disponível em: https://revistaensinosuperior.com.br/o-lugar-da-licenciatura/. Acesso em: 15 jul. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JANUARIO, Gilberto. **O Estágio Supervisionado e suas contribuições para a prática pedagógica do professor.** 2010. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/MATEMATICA/Artigo_Gilberto_06.pdf. Acesso em: 30 jul. 2020.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo; FERREIRA, Lúcia Gracia. Ensino Remoto Emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da pandemia COVID 19. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 13, n. 32, e-14290, jan./dez. 2020. Disponível em: https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/14290/11111. Acesso em: 7 jan. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Curso de Licenciatura em Dança. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Dança**. Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Resolução nº 02/2020**, de 9 de julho de 2020, que regulamenta o Ensino Remoto Emergencial (ERE) para os cursos de graduação da UFMG, 2020.

ESTÁGIO DOCENTE IV: A DANÇA NA TERCEIRA IDADE NA USINA DA PAZ PROF. AMINTAS PINHEIRO EM ANANINDEUA-PA

Milena Evelyn França Maia[1]
FADAN/ICA/UFPA
milenamaia16@gmail.com
Simei de Amorim Santos Andrade[2]
FADAN/ICA/UFPA
simeiandrade@ufpa.br

Resumo: Este estudo se originou a partir do Estágio Docente IV, componente curricular obrigatório do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Pará, que ocorreu na UsiPaz Prof. Amintas Pinheiro, localizada no bairro do Icuí-Guajará, município de Ananindeua-PA, supervisionado pela Profa. Dra. Simei de Amorim Santos Andrade. A pesquisa foi de abordagem qualitativa com foco na pesquisa de campo. Trata de uma experiência na educação não formal em uma instituição administrada pelo Governo do Estado do Pará que visa o atendimento à população em várias áreas, como segurança, saúde e lazer. A pesquisa foi desenvolvida com a turma de Ritmos, tendo como público participante, em sua maioria, pessoas da terceira idade. O estudo teve por objetivo analisar a dança como benefício para a qualidade de vida deste grupo geracional. A UsiPaz é uma organização pública que desenvolve atividades variadas com a população, com destaque para as atividades físicas e de lazer com fins ao seu bem-estar. O estudo mostrou que a dança na terceira idade pode trazer benefícios que promovam a qualidade de vida daqueles que participam ativamente das atividades, sobretudo a socialização, motivação para participar das atividades, alívio de

1 Graduanda em Licenciatura em Dança pela Universidade Federal do Pará, bolsista do Projeto de Extensão Corpo e Ludicidade: Brincadeiras na Educação da Faculdade de Dança da UFPA.

2 Pós-Doutora em Artes pelo Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará – PPGARTES/UFPA (2020). Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas (2018). Mestra em Educação pela Universidade Adventista de São Paulo – UNASP (2005). Professora efetiva da Universidade Federal do Pará na Faculdade de Dança – FADAN e no Programa de Pós-Graduação em Artes – Mestrado Profissional em Artes – PROFARTES. Coordenadora do Núcleo de Pesquisa Infâncias Amazônicas: Arte, Cultura e Educação de crianças em diferentes contextos – NUPEIA (UFPA/CNPq).

sintomas de cansaço físico e dores articulares, o que demonstra o quanto a dança é benéfica para os idosos.

Palavras-chave: Estágio. Dança. UsiPaz. Terceira Idade.

1 INICIANDO O ESTÁGIO – INTRODUÇÃO

O Estágio Docente IV foi orientado pela Profa. Dra. Simei de Amorim Santos Andrade e teve sua prática realizada na Usina da Paz Prof. Amintas Pinheiro (UsiPaz – Icuí-Guajará) – localizada na Estrada do Icuí-Guajará, esquina com a Av. Independência, S/N –, no período de abril a junho de 2023, pela manhã.

Este estudo buscou analisar a dança como benefício para a qualidade de vida dos idosos que frequentam a UsiPaz, turma de Ritmos. O idoso, segundo a Organização Mundial da Saúde – OMS, é todo indivíduo com 60 anos ou mais, com experiências de vida significativas e que procura nesse espaço novas vivências e possibilidades de interagir com pessoas de faixas etárias diversas. Percebemos que por meio de observação e conversas informais, que estar naquele espaço, convivendo com outras pessoas e dançando, vai muito além de uma distração, é um momento para praticar exercícios, desafiar suas limitações, melhorar sua autoestima e socializar. Para Meirelles (2000, p. 13), "envelhecer com lucidez e dignidade, em pleno corpo e em pleno espírito, é a realização total da aventura humana no planeta em que vivemos e sobrevivemos".

Através do contato nas aulas e dos diálogos que pudemos ter com eles, é visível que estar ali os deixam mais felizes, e que a dança promove bem-estar em suas vidas, se esforçam para participar das aulas e aprender as coreografias e isso demonstra que a dança consegue positivamente melhorar a qualidade de vida dos idosos.

2 A DANÇA E O ESTÁGIO DOCENTE: A PARTICIPAÇÃO DO GRUPO DA TERCEIRA IDADE

2.1 A terceira idade

A terceira idade é caracterizada como um grupo social de pessoas acima de 60 anos de idade, e que não necessariamente estão incapacitadas por sua idade avançada, já que o envelhecimento é um processo natural de cada indivíduo, dependendo da sua rotina e do ambiente em que vive.

É importante ressaltar que a atividade física auxilia muito na qualidade desse envelhecimento. No caso da dança, ela possibilita ao idoso uma nova experiência nessa fase da vida, por interagir com outras pessoas da mesma idade, conhecer seu corpo, suas limitações e partilhar suas vivências. A dança como atividade física para o idoso trabalha a coordenação motora, lateralidade, ritmo, a concentração e atenção aos comandos, além de lhes proporcionar prazer envolvendo suas emoções. Neste sentido, Silva, Martins e Mendes (2012) destacam:

> Devido à divulgação da dança como meio de promoção de saúde e sendo uma modalidade muito praticada por grupos de idade avançada, esta é considerada uma das mais completas formas de atividade na visão de vários autores, pois trabalha o físico, o psicológico e também o social que nessa fase da vida são afetados por vários fatores relacionados ao tempo (Silva; Martins; Mendes, 2012, p. 26).

Segundo o estudo do IBGE (2016), a população residente do grupo de idosos (60 anos ou mais) será maior que a população de pessoas jovens (0 a 14 anos) a partir do ano de 2030, o estudo ressalta ainda que os avanços da medicina resultaram no aumento da esperança de vida do país, o que corrobora para essa projeção.

É interessante refletir a partir disso, que em cada fase da vida, buscamos a atividade física com objetivos específicos. Por exemplo, na infância ela serve muitas vezes como um meio de ocupar o tempo, de manter a criança ativa. Já na fase adulta, com a rotina intensa, buscam além de extravasar essa rotina e cuidar mais da saúde, também utilizam para alcançar uma estética corporal. E na fase da terceira idade, por estarem às vezes mais solitários em casa e com menos

socialização, a atividade vem para ajudar a prevenir doenças físicas e emocionais, liberar suas emoções, fazer amizades, aprender coisas novas e reforçar sua utilidade independente da sua idade.

2.2 Espaço de acolhimento Usina da Paz

A Usina da Paz é uma instituição pública, gerenciada pelo Governo do Estado do Pará e foi criada a partir de um projeto integrado ao Programa Estadual Territórios Pela Paz, coordenado pela Secretaria Estratégica de Articulação da Cidadania – SEAC, em conjunto com a iniciativa privada. Neste sentido, a Usina da Paz se constitui em:

> [...] complexos físicos destinados a congregar serviços do Estado oferecidos à comunidade, seja na área da saúde, da educação, dos direitos do consumidor, da cultura, da comunicação, da profissionalização, do empreendedorismo e outros. Ao mesmo tempo, são espaços esportivos para a comunidade, com piscina, quadras esportivas, oferecendo atividades que visam à educação de valores, à formação da cidadania plena. Trazem uma presença ainda mais forte e permanente de serviços de acolhimento do Governo do Estado a essas populações, que já vêm sendo atendidas pela política pública TerPaz (Pará, [s. d.]).

São mais de 80 serviços gratuitos, disponibilizados pelos órgãos e entidades parceiras do Estado, como espaços para atividades esportivas; salas de audiovisual e inclusão digital; atendimento médico e odontológico; consultoria jurídica; emissão de documentos; ações de segurança; capacitação técnica e profissionalizante; espaço multiuso para feiras, eventos e encontros da comunidade. Também há espaços para cursos livres e de dança, teatro, robótica, artes marciais, musicalização e biblioteca (Pará, [s. d.]).

Além disso, é disponibilizado, pela Empresa de Tecnologia da Informação e Comunicação do Pará – Prodepa, sinal de wi-fi gratuito para os usuários da Usina da Paz. A imagem a seguir (Imagem 1) dá uma dimensão do espaço físico da Usina da Paz, unidade do Icuí-Guajará. É um espaço com uma estrutura para o desenvolvimento de várias atividades, cursos e eventos. Possui uma sala de dança onde acontecem práticas com os idosos.

Imagem 1 – Prédio da Usina da Paz Icuí-Guajará.



Fonte: Acervo de Agência Pará, 2021[3].

Os complexos são voltados para a prevenção à violência, a inclusão social e o fortalecimento comunitário, com sete eixos fundamentais (Pará, [s. d.]):

1. Capacitação técnica e profissional, educação básica, arte e cultura.
2. Emprego e renda, microcrédito e empreendedorismo, economia solidária.
3. Habitação, regularização fundiária e urbanização.
4. Saúde, esporte/lazer, assistência social.
5. Tecnologia e inclusão digital.
6. Meio ambiente e sustentabilidade.

3 Disponível em: https://agenciapara.com.br/noticia/33207/usina-da-paz-icui-guajara-completa-um-mes-e-mais-de-3-mil-beneficiamentos-em-ananindeua.

7. Mediação de conflitos e prevenção à violência.

Os eixos norteadores desses trabalhos realizados nas Usinas da Paz são de suma importância, visando o público-alvo que é contemplado com esses serviços básicos e essenciais para o desenvolvimento profissional e pessoal. Em zonas menos favorecidas, fomentar a cultura e o esporte é primordial para alcançar as crianças, adolescentes, jovens e idosos, construindo novas oportunidades em suas vidas.

2.3 O estágio docente na Usina da Paz

O estágio em ambientes não formais nos possibilita vivenciar diferentes maneiras de aprendizagem, conhecendo a realidade do bairro e das pessoas que nele residem. Através da nossa prática em dança, a experiência de compartilhar ideias com outros colegas da graduação, vivenciando tudo aquilo que aprendemos na Universidade.

Além de poder conhecer novas pessoas e novas histórias, seja no corredor da instituição ou no intervalo das aulas e coreografias em sala, nos aproximando afetivamente dessas pessoas que acabam vendo em nós uma motivação de continuar a dançar. As Usinas estão na capital do estado, Belém, nos bairros com maior índice de violência, e também em outros municípios do Pará. No município de Ananindeua, no Icuí, sua importância é percebida a partir da fala daqueles que desenvolvem ações educativas, disposto no site da instituição, neste caso, a professora de dança Nágela Costa, que trabalha diretamente com os idosos, destaca que:

> Na Usina da Paz do Icuí-Guajará, que é um bairro considerado periférico, a terceira idade está em peso nas turmas de dança, chegando a lotar as salas e sendo notório o prazer e comprometimento deles com aquela atividade do dia. O que reforça ainda mais a importância desses espaços, favorecendo bairros que estão afastados do centro da cidade, fornecendo cultura, lazer, esporte e serviços sociais (Pará, [s. d.]).

É de suma importância, também, aproximar a universidade pública desses espaços destinados ao atendimento da população, a partir de ações com a comunidade por meio do estágio docente, possibilitando a integração da academia e órgãos governamentais em níveis estadual

e municipal. Além de poder conhecer e compartilhar esse conhecimento com profissionais que vieram de dentro da universidade pública, profissionais formados em dança que atuam nesses espaços, tendo seu trabalho e profissão reconhecidos.

Realizar o estágio docente obrigatório, conforme estabelecido no PPC do curso de Licenciatura em Dança, no complexo Usinas da Paz, em bairros que os próprios estagiários residem, foi uma grande conquista, sendo que esta prática precisa se tornar rotineira na Universidade.

2.4 A dança na terceira idade na Usina

É fato que a dança promove benefícios à saúde e para a qualidade de vida do indivíduo, a busca pela dança como atividade física, para o grupo de terceira idade, se torna mais frequente à medida que espaços como a Usina da Paz são abertos para a população. A participação do idoso nas atividades auxilia na melhoria de sua saúde física, mental e afetiva.

Vale ressaltar que a dança nesse quesito, melhoria da qualidade de vida, desempenha um papel importante, possibilitando que pessoas com idades avançadas busquem viver com autonomia e alegria seus anos seguintes, transformando o cotidiano, aquilo que fazem rotineiramente, em algo extraordinário. Deste modo, segundo Dantas (1999):

> Uma das especificidades da dança está no fato de que movimentos transformados em gestos de dança adquirem características extraordinárias, pois os fatores espaciais, temporais, rítmicos e o próprio modo de movimentação do corpo tornam-se diferentes e particulares adquirindo valores em si mesmos, ou seja, movimentos comuns são transformados em dança. Outra especificidade é a sua forma simbólica livre que possui em transmitir ideias de emoção, consciência, sentimentos e expressar tensões físicas e espaciais (Dantas, 1999, p. 35).

A mesma gestualidade desenvolvida para um grupo terá diferentes formas de se visualizar, pois cada indivíduo possui características próprias e singulares, tornando aquele movimento único. Do corpo de alguém que viveu mais de 60 anos de vida, já não pode se exigir movimentos tão complexos e bruscos, a ponto de o idoso não conseguir executar. É necessário que o professor de dança tenha cuidado e atenção para que ele se sinta capaz de vivenciar a dança de forma plena.

As turmas de Ritmos da Usina são de pessoas que se sentem capazes de realizar tal atividade, não importando a estética do movimento e sim a realização deste. Percebi que nas músicas com ritmos mais acelerados, mesmo quando não lembravam a sequência do movimento, faziam dentro de suas limitações, o que mostra a capacidade de superação dos seus próprios desafios. Na Imagem 2, registrada na aula de Ritmos, podemos perceber que cada pessoa está fazendo uma movimentação diferente, umas para o lado esquerdo, outras para o direito e algumas apenas observando e tentando acompanhar o que estava sendo compartilhado. Era interessante visualizar de fora que, apesar das diferenças, o que elas tinham em comum era a vontade de aprender, de se superar e acima de tudo de se divertir, e as aulas com a professora de dança Nágela Costa, nessa turma, eram bem dinâmicas e era impossível sair de lá sem suar bastante e com um sorriso no rosto.

Imagem 2 – Aula de Ritmos na Usina da Paz.



Fonte: Acervo de Milena Maia, 2023.

Em conversas informais com algumas pessoas, estas diziam "*bora se mexer, se divertir, aprender novos passos*" (Diário de campo, 2023), essa expressão mostra a força de estarem ali, uma forma de mexer o corpo e mantê-lo ativo.

Durante o estágio, observei que muitas idosas levavam seus netos para a aula de Ritmos, quando perguntadas sobre a permanência das crianças no espaço da Usina, elas respondiam que tomavam conta deles e que para participarem das atividades tinham que levá-los, visto que não tinham com quem deixá-los em casa, pois eram responsáveis pelas crianças enquanto os pais estavam trabalhando, então preferiam levar os netos a ter que faltar nas aulas. Os netos, por sua vez, demonstravam satisfação em ver seus avós participando do ProPaz, alguns deles registravam suas avós dançando através do celular e isso era bastante incentivador para os idosos, que faziam

poses, sorriam e brincavam, o que demonstrava um gesto de afeto entre avós e netos, em concordância com Silva, Martins e Mendes (2012), quando discorrem que:

> O sentimento de incapacidade para o ser humano em idade mais avançada de uma forma geral gera transtornos de invalidez perante a sua credibilidade. Todavia, o afeto recebido, o reconhecimento, o poder de realização e as perspectivas de vida podem ser compartilhados com atividades em que o idoso conviva com outras pessoas, dando-lhe oportunidade de, não apenas conhecê-las, mas também de conhecer a si próprio, além de vencer desafios motivados pelos seus próprios atos, demonstrando possíveis potencialidades de integração com as pessoas para atender às necessidades afetivas e sociais (Silva; Martins; Mendes, 2012, p. 25-26).

Conviver com outras pessoas, dialogando sobre suas vidas, se torna presente e comum pelos corredores da Usina, já que, além da dança, algumas delas também usufruem do atendimento psicológico oferecido pela unidade. Os idosos não se importam em compartilhar suas histórias com outras pessoas, as histórias, em alguns aspectos, são parecidas e corroboram para o desenvolvimento integral desse sujeito social.

Para Gobbo (2005), a dança atua com maior eficiência no fator social, que são essas relações interpessoais, que favorecem a vida do idoso e lhe proporcionam muitos benefícios. Por esse motivo, a dança é uma das principais atividades procuradas pelo público idoso, por ela conseguir ir além de movimentos corporais e promover a interação com pessoas de diferentes faixas etárias. Na Imagem 3, podemos verificar a união de duas turmas de Ritmos com pessoas de idades diversificadas, o que nos chamou a atenção foi constatar a integração dos idosos com pessoas de menor idade do que a deles, estes ensinavam o que sabiam e estavam dispostos a aprender aquilo que ainda não dominavam:

Imagem 3 – Aula de Ritmos com a junção de duas turmas.



Fonte: Acervo de Milena Maia, 2023.

Podemos visualizar, na imagem acima, alguns idosos na aula, apesar de ser a minoria, eles também buscam pela dança e são bem recebidos pelas colegas. Desmistificar a ideia de que a dança não serve para homens é um desafio ainda diário, e poder partilhar esse momento no estágio junto com eles foi também um desafio para nós estagiários.

A fase da terceira idade é uma fase em que o idoso, na sua maioria, apresenta dificuldades de saúde, já não conseguem realizar atividades que demandam grandes esforços físicos, cuidam dos netos, entre outras questões que estão envoltas na sua realidade socioeconômica. Encontram na dança um refúgio para diminuir o estado de ansiedade e/ou depressão ou mesmo o estresse que vivenciam por conta das situações a qual estão submetidos. Nesta continuidade, Dantas (1999) discorre que:

> Dançar pode ser um bom caminho para melhorar o humor, se divertir, mas especialmente ajudar a minimizar o impacto de algumas doenças da vida moderna. A depressão é uma delas. Na dança há troca de energia. Você está em contato com outra pessoa. Quando você movimenta o corpo, naturalmente você muda o estado interno (Dantas, 1999, p. 65).

Na Imagem 4, observa-se a dinâmica realizada pelos estagiários, na qual sugerimos a formação de um círculo para que todos pudessem se olhar, possibilitando a interação e compartilhamento de movimentos, tendo em vista que os alunos das turmas que haviam sido juntadas não se conheciam bem. Cada aluno dava um passo à frente, dizia seu nome e fazia um gesto, um movimento, de acordo com o nome, e, logo após, todos deveriam repetir o nome em voz alta e realizar o mesmo movimento, isso estimulava a atenção, a memorização e a criatividade deles, além de ser um momento de bastante agitação e alegria, pois quando não conseguiam fazer o movimento por completo, o que alguns chamaram de “erro”, gerava risos e a diversão era geral, virava uma brincadeira saudável.

Imagem 4 – Dinâmica dos estagiários na aula de Ritmos.



Fonte: Acervo de Milena Maia, 2023.

Exercícios que envolvam memorização e criatividade são essenciais nessa fase da vida, e com essa dinâmica eles puderam sair um pouco das rotinas de atividades que eles já possuem dentro das turmas, gerando assim mais motivação e desempenho. As respostas foram positivas em relação a essa atividade, alguns afirmaram não imaginar que algo tão simples, como criar movimento com seu nome, pudesse ser tão divertido. Sob esse aspecto, Souza e Metzner (2013, p. 10) destacam que:

Por meio da prática da dança, conseguimos despertar sentimentos de revitalização e ruptura do senso comum, desenvolver capacidades como a autoexpressão anteriormente jamais imagináveis, além de proporcionar diversão e prazer, seja em par ou sozinho, idoso ou criança, homem ou mulher.

Festejar, confraternizar e mostrar seus dotes culinários são algumas das especialidades do público da terceira idade. Salientando a importância de se sentir querido e útil, com aquele sentimento único que os avós conseguem ter e não só com os seus familiares, mas com todos que os cercam, como observado na Imagem 5:

Imagem 5 – Turmas de Ritmos da Usina em data festiva.



Fonte: Acervo de Milena Maia, 2023.

A afetividade é um meio importante para aproximar o aluno do professor, compreender que existe uma relação de afeto com esse público em questão é elevar sua prática profissional e se tornar um grande diferencial na vida dessas pessoas. De acordo com Antunes (2006), afetividade é:

> Um conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sobre a forma de emoções que provocam sentimento. A afetividade encontra-se escrita na história genética da pessoa humana e deve-se a evolução biológica da espécie. Como o ser humano nasce extremamente imaturo sua sobrevivência requer a necessidade do outro e essa necessidade se traduz em amor (Antunes, 2006, p. 5).

Fomos muito bem acolhidos nesse estágio e grande parte desse acolhimento partiu dos alunos, os quais faziam questão de ficar ao nosso lado ao dançar, perguntavam quando alguém faltava e sentiam nossa falta, essa foi a maior recompensa desse estágio.

2.5 Percepção da turma de Ritmos

Para a professora Nágela Costa, responsável pela turma de Ritmos da Usina, o objetivo das atividades para a turma da terceira idade foi trabalhar movimento, interação e qualidade de vida, mas de forma divertida, com músicas que conheçam e atuais no embalo do brega, do carimbó e do sertanejo.

As aulas tiveram a duração de 50 minutos, duas vezes na semana, e, apesar de parecer pouco tempo, faz toda diferença na rotina das pessoas idosas, porque se planejam para esse momento do dia e são dedicadas não só nas aulas, mas nas confraternizações, eventos, apresentações e tudo o que for proposto pela professora. Além de serem acolhedoras com as pessoas novas, se sentem mais dispostas a compartilhar esses momentos em sala, como um momento de refrigério diante das situações cotidianas, nem sempre confortáveis, que passam.

Trabalhar com a terceira idade para a professora Nágela Costa, conforme relatou nas conversas informais, é muito gratificante, porque eles a acolhem e respeitam seu trabalho mesmo sendo mais nova que a maioria dos integrantes da turma. E a forma como eles demonstram carinho e cuidado é sempre bem inusitada, levam frutas, comidas, perguntam se ela já almoçou e vão nas suas casas para buscar almoço, e é assim que eles retribuem o carinho que recebem.

Falando sobre a questão corporal, por alguns terem suas limitações e pela idade também, existem muitos desafios nas aulas, sendo necessário reforçar várias vezes os movimentos, como direcionar o que é direita e esquerda, entre outros. Porém, o objetivo não é deixá-los fadigados com essas questões, e sim levar diversão e melhorar a motricidade e ampliação de movimentos sempre com alegria, tornando suas manhãs mais animadas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou as ações desenvolvidas no Estágio Docente IV, realizado na Usina da Paz Prof. Amintas Pinheiro, com alunos da terceira idade, turma de Dança/Ritmos.

Compreendemos que a dança na terceira idade é um viés importante para se obter um envelhecimento saudável e feliz, ao propiciar atividade corporal ativa e, principalmente, a socialização.

Reconhecemos também a importância de profissionais da dança atuarem em espaços não formais, aproximando a universidade pública de comunidades distantes do centro da cidade, fomentando a arte, cultura e o lazer dentro desses espaços.

O estudo mostrou que a dança possibilitou uma relação de afetividade entre professor, estagiários e alunos. O profissional da dança precisa ter compromisso de realizar um trabalho que veja esse grupo geracional para além de suas limitações, mas como um ser humano capaz de reescrever sua história. A dança resgata a vontade de viver, de aprender e de se desafiar, estimulando os sentidos, as emoções e combatendo a rotina solitária dos idosos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Arnon de. O Estágio Supervisionado e a Práxis Docente. *In:* SILVA, Maria Lúcia Santos Ferreira da (org.). **Estágio Curricular:** contribuições para o redimensionamento de sua prática. Natal: EDUFRN – Editora da UFRN, 2005. p. 21-26. (Coleção Pedagógica, n. 7).

ANTUNES, Celso. **A afetividade na escola**: educando com firmeza. Londrina: Maxiprint, 2006.

DANTAS, Mônica. F. **Dança, o enigma do movimento**. Porto Alegre: Universidade/UFRS, 1999.

GOBBO, Diego Emanuel. A dança de salão como qualidade de vida para a terceira idade. **Revista Eletrônica de Educação Física**, Uniandrade, Curitiba, v. 2, n. 1, 2005.

MEIRELLES, Morgana E. A. **Atividade física na 3ª idade.** 3. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2000.

PARÁ. Secretaria Estratégica de Articulação da Cidadania. **Usinas da Paz**. Belém: Seac, [s. d.]. Disponível em: http://www.seac.pa.gov.br/content/usinas-da-paz. Acesso em: 26 out. 2023.

SILVA, Fabio Junio Santos; MARTINS, Lenisse; MENDES, Catia Rodrigues dos Santos. Benefícios da dança na terceira idade. *In:* SEMINÁRIOS DE PESQUISAS E TCC NA FUG, VI. **Anais [...]**. [*s. l.*]: FUG, 2012.

SIMÕES, Celso Cardoso da Silva. **Relações entre as alterações históricas na dinâmica demográfica brasileira e os impactos decorrentes no processo de envelhecimento da população**. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. (Estudos e Análises. Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 4).

SOUZA, Jaqueline Cristina Luciano de; METZNER, Andreia Cristina. Benefícios da dança no aspecto social e físico dos idosos. **Revista Fafibe On-Line**, ano VI, n. 6, p. 8-13, nov. 2013.

COLÉGIO PREMIUM EM BELÉM DO PARÁ: RELATOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO II DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Cilon Ruan dos Santos da Silva[1]
FAMUS/ICA/UFPA
cilonruan@gmail.com
Polyana Maciel Dias[2]
FAMUS/ICA/UFPA
adm.polyanadias@gmail.com

Resumo: O presente artigo descreve o período de estágio supervisionado realizado no Colégio Premium, Belém-PA, durante o primeiro semestre de 2021. O estágio foi realizado em mais de trinta horas nas turmas da disciplina de Música do 1º ao 5º ano do Fundamental I, onde estávamos fazendo a fase 2 do campo de estágio, a observação, sob a supervisão do Prof. G. C. e a orientação da Profa. Dra. Ana Luiza Coutinho da Silva Leal. O estágio ocorreu durante a pandemia de Covid-19. O artigo encontra-se dividido em 3 partes: introdução, desenvolvimento e considerações finais.

Palavras-chave: Estágio. Pandemia. Música. Licenciatura.

1 Pós-Graduação em Linguagens, suas tecnologias e o mundo do trabalho, pela Universidade Federal do Piauí (2023). Pós-Graduado (Lato Sensu) em Docência e Prática das Artes Visuais pela Faculdade Focus (2023). Pós-Graduado (Lato Sensu) em Psicopedagogia Clínica e Institucional e Pós-Graduado (Lato Sensu) em Educação Inclusiva e Especial: AEE pela Faculdade IMES (2023). Graduado em Licenciatura Plena em Música pela Universidade Federal do Pará (2022). Graduado em Licenciatura plena em Artes Visuais pela Faculdade de Educação Paulistana (2022). Graduando em Pedagogia pelo Instituto Pedagógico de Minas Gerais – IPEMIG e Técnico em Música (Performance Musical) pela Escola de Música da Universidade Federal do Pará.

2 Compositora, flautista e professora. Licenciada em Música pela Faculdade de Música da Universidade Federal do Pará (2023).

1 INTRODUÇÃO

Este relatório descreve o período de estágio supervisionado de uma dupla de graduandos do terceiro semestre do curso de Licenciatura Plena em Música, turma de 2019 da Universidade Federal do Pará, realizado no Colégio Premium. O colégio particular oferece ensino para o Fundamental I, Fundamental II e Ensino Médio, tendo a música como disciplina curricular apenas no Fundamental I. Nesta etapa do ensino, o Colégio Premium procura despertar em seus alunos senso crítico e protagonismo, como fundamentos de uma atitude independente e responsável. Foram observadas as aulas de diversas turmas do Ensino Fundamental I.

De acordo com Bellochio e Beineke (2007), a discussão em torno do estágio supervisionado nas licenciaturas do Brasil e das implicações deste na vida acadêmica dos estagiários da educação tem sido ampliada nos últimos anos, destacando-se estudos e pesquisas na área de educação.

Dentro das salas de aulas da licenciatura, adquirimos conhecimento teórico, porém se faz necessário ter uma experiência de observação, reflexão e prática dentro dos estágios supervisionados para chegarmos nas escolas e não cometermos erros graves na atuação docente. Através do estágio, o graduando observa como é a realidade dentro das aulas de música na educação básica, assim ele fica ciente de como ocorrem, os desafios presentes, o que fazer, o que não fazer e aprende métodos aplicáveis na educação básica. Nessa experiência, o graduando vê na prática o que aprendeu dentro da faculdade, assim ele também observa o que se distancia da realidade, tudo isso contribui para que o discente se torne um educador musical melhor. Essa vivência também pode ajudar na qualidade do ensino superior, pois os alunos relatam o que funciona e o que não funciona na prática.

Segundo Dantas (2021), o estágio supervisionado nas licenciaturas se constitui como o momento em que o estudante tem a oportunidade de colocar em prática o aporte de conhecimentos e vivências adquiridos no curso, por meio da ação reflexiva, visando uma formação contextualizada em seu possível campo de atuação profissional.

A música sempre esteve presente na história da humanidade, sendo esta um instrumento de expressão e comunicação, exercendo influência nas transformações na história dos seres humanos. Vários teóricos afirmam que a educação musical tem ligação ao *ethos*, assim interferindo na formação humana, com base nisso, o ensino de música nas escolas se torna indispensável, pois esta pode ser utilizada na formação de valores, da identidade, além de contribuir no desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo da criança.

O ensino de música incentiva a afetividade e socialização da criança. Podemos dizer que pode trazer benefícios para outras disciplinas da educação básica, já que a música ajuda no desenvolvimento cognitivo, na coordenação motora, concentração e criticidade. Analisamos como as ideias de Émile-Jaques Dalcroze e Carl Orff estão presentes nas práticas de ensino de música observadas no Colégio Premium durante o período de estágio.

2 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO CAMPO DE ESTÁGIO

O estágio foi realizado no Colégio Premium, fundado em 2021. Localiza-se na Rodovia Augusto Montenegro, número 1067, no bairro Parque Verde. Como colégio particular, oferece Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio. A escola conta com uma boa diretoria e um corpo de professores excelente. A escola possui uma boa estrutura, salas climatizadas, espaços amplos e adequados para os alunos, contudo, vale ressaltar que no período do estágio estava passando por acabamentos, como: quadra de esportes, lanchonete e espaço de lazer dos alunos. A proposta pedagógica para o Ensino Fundamental I tem como propósito, por meio da abordagem tradicional, fortalecer as bases do conhecimento adquirido, em que o conteúdo formal terá grande relevância, sem deixar de considerar as potencialidades da criança, nas capacidades de observar, descobrir e pensar. Apesar do colégio usar a abordagem tradicional, o educador de música colocou em prática os chamados métodos ativos.

O estágio foi realizado no Fundamental I, nas turmas da disciplina de Música do 1º ao 5º ano, onde estávamos fazendo a fase 2 do campo de estágio, a observação. O estágio foi realizado

em mais de trinta horas, sob a supervisão do Prof. G. C.[3] e a orientação da Profa. Dra. Ana Luiza Coutinho da Silva Leal.

Em relação à Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), as aplicações de diversas habilidades pertencentes à unidade temática da música foram observadas durante o período de estágio, demonstrando domínio pedagógico da área e de seus conteúdos por parte do educador. Pode-se destacar as habilidades EF15AR14 [Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical.], EF15AR15 [Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados.] e EF15AR17 [Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo.] como as habilidades mais frequentemente trabalhadas.

2.1 Atividades desenvolvidas e aspectos relevantes

Durante o estágio, que ocorreu no formato híbrido, observamos conhecimentos teóricos na prática. Percebemos que o docente G. C. trabalhou com os alunos de forma lúdica, por meio de jogos e brincadeiras, este tipo de ensino é relacionado aos métodos ativos, onde a criança é afastada da música como procedimento técnico e se aproxima como experiência de vida.

As aulas sempre se iniciavam com o professor cantando e tocando no ukulele uma música que seria utilizada para a apresentação no Dia das Mães, também era feitos alongamentos corporais em todas as turmas, isso aprendemos em uma disciplina do curso, na qual tivemos consciência que é importante o relaxamento do corpo antes das atividades, assim tendo melhor aproveitamento do que é passado em seguida, além do mais evita lesões corporais. No início de

3 Optou-se por colocar apenas as iniciais do nome do professor.

cada aula da turma do segundo ano, ele também pedia para que os alunos se movimentassem. Observamos que se utilizava bastante o corpo e a voz nas aulas, por isso associamos a Dalcroze. Segundo Fonterrada (2008):

> O sistema de educação musical a que Dalcroze chamou "Rythmique" (rítmica) relaciona-se diretamente à educação geral e fornece instrumentos para o desenvolvimento integral da pessoa, por meio da música e do movimento. Além desse propósito mais amplo, atua como atividade educativa, desenvolvendo a escuta ativa, a voz cantada, o movimento corporal e uso do espaço. Dalcroze enfatiza o fato de o corpo e a voz serem os primeiros instrumentos musicais do bebê, daí a necessidade de estímulos às ações das crianças desde tenra idade e da maneira mais eficiente possível [...]. A integração entre ritmo e atividade motora não é criação (Fonterrada, 2008, p. 131).

Também associamos a Carl Orff, pois, segundo Fonterrada (2008, p. 139), "os princípios que embasam a abordagem Orff são a integração de linguagens artísticas, o ensino baseado no ritmo, no movimento e na improvisação". Observamos a improvisação em uma brincadeira feita pelo professor, onde era tocada uma música e cada aluno tinha que improvisar sons corporais.

Logo no começo do período letivo, foram passados os parâmetros sonoros (altura, duração, intensidade e timbre). A música *Coisa Linda* foi usada praticamente em todas as aulas, pois foi utilizada para fazer homenagem no Dia das Mães. Serviu como base para o aprendizado musical, pois os alunos a cantaram, tocaram na flauta doce e fizeram ritmo com o corpo e os copos.

Na turma de primeiro ano, o professor começava cantando e as crianças começavam a dançar espontaneamente, em seguida, ele relembrou o conteúdo fontes sonoras, mostrou sons, como de fazendas, ondas, trânsito, sala de aula, e pediu para que os alunos os identificassem, os alunos conseguiram identificar, depois pediu para que identificassem os sons graves e agudos, eles também conseguiram realizar a atividade. Um outro assunto abordado na mesma aula foi o pulso, o professor passou uma atividade na qual os alunos deveriam bater palmas de acordo com o andamento da música. Em uma observação da mesma turma, num momento posterior, o professor trabalhou a exploração de sons corporais, perguntou aos alunos se é possível fazer música com o corpo, uns responderam que sim e outros não responderam, em seguida ele mostrou

um vídeo no qual se faz música com sons corporais. Trabalhou leitura com figuras, mostrando imagens de pés e mãos.

Em uma outra aula, o professor tocou a música *Tomate e o Caqui* em andamentos diferentes, trabalhou percussão corporal e coordenação motora usando pés e mãos, nesta aula, observamos que um dos alunos não conseguia interagir de forma alguma e outro estava dormindo, o professor tentou inseri-los nas brincadeiras, mas sem sucesso. Em uma aula posterior, foi passada uma música indígena, onde fizeram ritmo com o corpo. Aqui podemos observar de novo Dalcroze presente: "Incentivam-se movimentos básicos como andar, correr, saltar, arrastar-se, deslocar-se em diferentes direções, utilizando-se de diferentes saltos, livremente ou seguindo o determinado ritmo" (Fonterrada, 2008, p. 135). É importante ressaltar que:

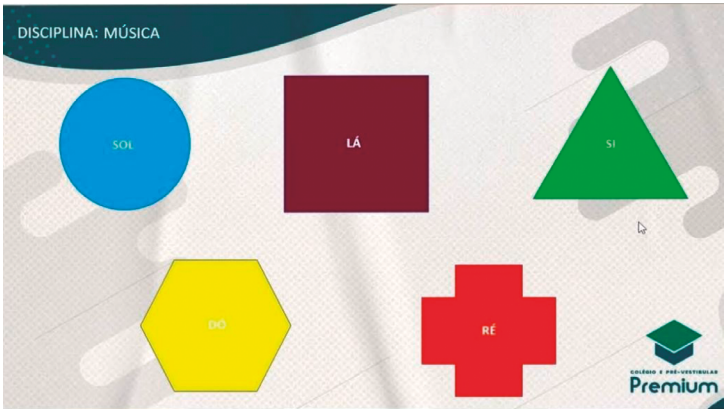
> Os exercícios corporais visam, especificamente, combinar e/ou alternar movimentos, dissociá-los, estimular a concentração, a memória e a audição interior, promover rápida reação corporal ao estímulo sonoro ou explorar o espaço em diferentes direções, planos e trajetórias, objetivos que continuam atuais, ainda mais se pensar a expressão e na estrutura corporais como maneiras de suplantar as estereotipias postas hoje ao alcance da população (Fonterrada, 2008, p. 135).

No final das aulas, o professor colocava uma música lenta para eles relaxarem. Com a turma de segundo ano, trabalhou-se os mesmos assuntos, com um pouco mais de dificuldade, porém, percebemos que as crianças interagiam mais e conseguiam alcançar os objetivos propostos com mais facilidade. Ele também utilizou mais recursos nessa turma, como o chocalho, dados e mais jogos. Quando fomos para as aulas presenciais, observamos que a turma era bastante agitada e que em certos momentos o professor tinha dificuldade em controlá-los. As turmas do primeiro e segundo ano gravaram um vídeo cantando a música *Coisa Linda*.

Na turma do terceiro ano, o professor utilizou a flauta doce. No início das aulas, ele colocava a música *Coisa Linda*, primeiro ensinou 5 digitações na flauta e em cada aula trabalhou uma ou duas notas e células rítmicas. O professor passava com cada aluno para ver se eles estavam fazendo certo, alguns alunos tiveram bastante dificuldade. Em uma aula posterior, o professor passou ritmos com copos. Observamos que o professor nunca usou partitura, mas utilizava leitura

com formas geométricas. Eles gravaram um vídeo fazendo ritmos com copos para a música *Coisa Linda*. Em uma aula desta turma, o professor precisou ir para uma sala gravar um vídeo com os alunos que estavam presencialmente, nós estagiários ficamos responsáveis pela parte da turma que estava assistindo a aula on-line, tivemos que passar ritmos com copos para estes:

Imagem 1 – Formas geométricas usadas na leitura.



Fonte: Elaborada pelos estagiários.

Imagem 2 – Estagiário à frente da turma.



Fonte: Acervo dos estagiários.

Com a turma do quarto ano também se utilizou a flauta doce, primeiro foi ensinada a forma de segurar a flauta e depois as digitações das notas. Trabalhou-se bastante as digitações si, lá e sol. O aprendizado ocorreu de forma progressiva. Em uma determinada aula, o docente acabou dando mais atenção a um aluno, já que uns não tinham flauta e outros estavam com problemas de conexão. Nas aulas presenciais, observamos que alguns alunos estavam com bastante dificuldade para fazer as notas na flauta. Notamos que a turma do quarto ano estava bastante atrasada, os alunos sentiam dificuldades em realizar as atividades propostas pelo professor.

Logo na primeira aula do quinto ano, percebemos que tinham mais alunos e que eram bem mais agitados do que as outras turmas, eles também eram mais avançados em questão de conteúdo. A turma utilizava a flauta doce e fazia leituras com as formas geométricas. Nas aulas on-line, o professor passava as digitações das notas com cada aluno, e alguns sentiam mais dificuldade que outros. O professor trabalhou de forma progressiva e ao final os alunos conseguiram tocar a introdução da música *Coisa Linda* na flauta doce. Nesta turma, nós estagiários também tivemos que ficar com parte dos alunos auxiliando na melodia da música.

Depois do encerramento com uma música entre *Coisa Linda*, o professor começou a trabalhar com todas as turmas a exploração de sons. Foi perguntado para todas as turmas se era possível fazer música com os sons do corpo e com sons produzidos por copos, sinos e outros objetos. A maioria dos alunos respondeu que sim, em seguida, foram exibidos vídeos de músicas feitas com som do corpo e de diversos objetos. Nestas aulas, o professor pedia para que cada aluno improvisasse e explorasse sons corporais ou de objetos, o pedido foi atendido com sucesso pelos alunos.

Imagem 3 – Professor trabalhando ritmo e movimento.



Fonte: Acervo dos estagiários.

Em quase todas as aulas o professor nos pedia auxílio para demonstrar a percussão corporal.

Imagem 4 – Estagiária auxiliando o professor.



Fonte: Acervo dos estagiários.

Imagem 5 – Estagiário auxiliando o professor.



Fonte: Acervo dos estagiários.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Covid-19 foi um grande desafio na educação no ano de 2020 e ainda está sendo em 2021, começamos com a grande dificuldade de encontrar uma escola para estagiar, pois as escolas estavam fechadas ou com aulas remotas, mas, por fim, conseguimos uma escola onde fomos bem recebidos pela diretoria e professores. No final do período referente à realização do estágio supervisionado, constatou-se que a experiência empírica em uma escola de ensino regular é de fundamental importância para a formação de docentes sobre as oportunidades futuras relacionadas à profissão.

É de extrema importância ter experiência em todas as etapas do ensino, pois se o graduando tiver oportunidade de ministrar aulas em uma universidade é indispensável ter tido a vivência na educação básica. A vivência neste período de Covid-19 foi muito relevante para nossa formação, pois vivenciamos o ensino híbrido, observamos quatro aulas no ensino remoto e três no ensino presencial, percebemos como é importante o contato em uma sala de aula presencial para desenvolver o ensino da música, pois no ensino remoto há vários desafios.

O professor formou-se recentemente e tem um grande conhecimento teórico e prático. Observamos a didática e a metodologia do professor titular da classe, vimos que ele utiliza vários recursos no aprendizado, utiliza metodologia ativa com a turma, fazendo com que ela interaja com o professor, também utiliza a tecnologia para auxiliar os alunos na educação musical.

Uma coisa que nos chamou atenção foi a didática com a turma do primeiro ano, crianças de 5 a 6 anos de idade, pois consideramos que a didática e a metodologia utilizadas com elas poderiam estar mais alinhadas com a BNCC, a qual nos diz que quando os alunos ingressam no Ensino Fundamental – Anos Iniciais eles vivenciam a transição de uma orientação curricular estruturada por campos de experiências da Educação Infantil, em que as interações, os jogos e as brincadeiras norteiam o processo de aprendizagem e desenvolvimento, para uma organização curricular estruturada por áreas de conhecimento e componentes curriculares. É importante

ressaltar que o professor não teve muita interação com essa turma por causa do Covid-19 e as orientações sanitárias de distanciamento social.

Contudo, o desenvolvimento do estágio foi bastante harmonioso. O professor responsável mostrou-se disponível e motivado a conduzir-nos neste processo, o que proporcionou um ambiente de trabalho motivador e eficaz. O apoio do professor orientador, juntamente com a equipe diretiva e o professor titular da turma ajudaram significativamente no nosso aprendizado através das orientações, do acolhimento e acompanhamento dentro do ambiente escolar, destacando a importância do papel dos diversos agentes da formação do licenciando nesse caminho de construção da docência.

A formação de professores está baseada nos referenciais teóricos desenvolvidos ao longo da sua formação e colocados em prática nos estágios supervisionados dos cursos superiores, que é o espaço em que o estagiário tem contato com a realidade escolar. É na escola onde o estagiário coloca em prática todo o aprendizado do decorrer da sua formação, sendo esta uma etapa essencial para que o futuro professor possa redimensionar seu crescimento no processo de construção da sua identidade. Por conta da maior proximidade com a realidade de uma turma de ensino básico, nós estagiários pudemos adquirir e reformular novos conceitos e esquemas que serão utilizados quando exercermos a prática do educar. As associações aos teóricos só foram possíveis pelos conhecimentos adquiridos no curso, ressaltamos que nosso comportamento diante das turmas, durante o estágio, corresponderam com o que foi ensinado dentro das disciplinas obrigatórias do curso, e constatamos o quão importante é colocar na prática o que foi aprendido na academia.

REFERÊNCIAS

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; BEINEKE, Viviane. A Mobilização de Conhecimentos Práticos no Estágio Supervisionado: um estudo com estagiários de música da UFSM/RS e da UDESC/SC. **Música Hodie**, Goiânia, v. 7, n. 2, p. 73-88, 2007. Disponível em: https://revistas.ufg.br/musica/article/view/3303. Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/. Acesso em: 10 abr. 2021.

DANTAS, Tais. Estágio supervisionado curricular na licenciatura em música: formação e vivências em tempos de ensino remoto. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, v. 2, n. 4, p. 1-19, abr./jun. 2021. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/reed/article/view/8900. Acesso em: 10 jul. 2021.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios** – um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Editora da UNESP, 2008.

DANÇA, LUDICIDADE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INFANTIL PROFESSOR ORLANDO BITAR EM BELÉM-PA

Kerollen Pinheiro de Melo[1]
FADAN/ICA/UFPA
kerollenpmelo@gmail.com
Simei de Amorim Santos Andrade[2]
FADAN/ICA/UFPA
simeiandrade@ufpa.br

Resumo: O presente estudo surge a partir do componente curricular Estágio Docente I, do curso de Licenciatura em Dança da UFPA, desenvolvido no Centro de Referência em Educação Infantil Prof. Orlando Bitar – CREI Prof. Orlando Bitar, em Belém-PA. Teve por objetivo analisar o processo ensino-aprendizagem por meio da Dança de uma criança com Transtorno Espectro Autista – TEA e de uma criança com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade – TDAH, na perspectiva da ludicidade. Uma das práticas utilizadas como forma de estimulação para as crianças com deficiência são as atividades lúdicas, incluindo jogos, brinquedos e brincadeiras, brinquedo cantado, narrativas orais, entre outras. A pesquisa foi desenvolvida através da abordagem qualitativa com foco na pesquisa-ação norteada pela perspectiva da Educação Inclusiva. Os instrumentos de investigação foram: observação, atividades práticas e roda de conversa. O resultado do estudo mostrou que a inclusão de crianças com deficiência no contexto escolar promove a socialização e estimula o desenvolvimento criativo, motor, cognitivo e afetivo, por meio de atividades lúdicas que estimulem seu desenvolvimento integral de forma prazerosa, divertida, possibilitando a construção de conhecimentos significativos, o que pode corroborar para a sua autonomia.

Palavras-chave: Dança. Ludicidade. Educação Inclusiva.

1 Artista. Professora. Coreógrafa. Graduanda do Curso de Licenciatura em Dança, da Faculdade de Dança da UFPA, 2023.

2 Pós-Doutora em Artes pelo Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará – PPGARTES/UFPA (2020). Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas (2018). Mestra em Educação pela Universidade Adventista de São Paulo – UNASP (2005). Professora efetiva da Universidade Federal do Pará na Faculdade de Dança – FADAN e no Programa de Pós-Graduação em Artes – Mestrado Profissional em Artes – PROFARTES. Coordenadora do Núcleo de Pesquisa Infâncias Amazônicas: Arte, Cultura e Educação de crianças em diferentes contextos – NUPEIA (UFPA/CNPq).

1 INTRODUÇÃO

Como a dança aliada à ludicidade, inserida no contexto escolar, pode contribuir no desenvolvimento de crianças com deficiência? Tal questionamento surgiu a partir das vivências enquanto discente do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Pará – UFPA e das experiências de práticas docentes desenvolvidas nos componentes curriculares do Estágio Docente I[3], orientado pela Profa. Dra. Simei de Amorim Santos Andrade, do curso de Licenciatura em Dança, realizado no Centro de Referência em Educação Infantil Professor Orlando Bitar, na cidade Belém-PA, no período do dia 15 de setembro a 15 de dezembro de 2022, na turma do Pré-Escolar II B, no turno da manhã, com 27 alunos matriculados, com idade de 5 anos, deste total dois alunos tinham diagnóstico médico, educacional e psicológico, sendo um com Transtorno do Espectro Autista – TEA e o outro com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade – TDAH faziam parte da turma.

Desde as vivências no estágio com esses alunos, comecei a analisar a importância de pesquisas e trabalhos referente à inclusão de alunos com deficiência no contexto escolar, por meio da linguagem da Dança com foco na ludicidade, sendo um processo fundamental para o desenvolvimento e o processo ensino-aprendizagem de crianças com TEA e TDAH.

Além do componente curricular citado, busquei experiências e, também, busquei refletir acerca das disciplinas cursadas na Licenciatura em Dança da UFPA, como Escola, Dança e Educação e Dança Inclusão, as quais tiveram como objetivo a formação para uma educação na perspectiva inclusiva. O estudo nessas disciplinas corroborou para compreensão de que é na prática que os futuros professores de dança são desafiados a buscar estratégias para inserir as crianças com deficiência nas atividades escolares, incluindo aí a dança como um dos caminhos que se apresenta promissor para o desenvolvimento integral das crianças, associado à ludicidade.

3 Trata-se de "exercícios da práxis docente em Instituições de Ensino Formal voltadas para a Educação Infantil, promovendo a relação entre o conhecimento adquirido na Licenciatura em Dança e o contexto escolar. Aplicação dos recursos metodológicos e didáticos – planejamento, reflexão e avaliação do processo pedagógico – assimilados na Graduação, de modo a favorecer a produção de novos conhecimentos em Dança" (UFPA, 2011, p. 82).

Deste modo, as disciplinas e as experiências das práticas aguçaram meu interesse pelo ensino da Dança para alunos com deficiência, sendo a ludicidade o indutor das atividades destinadas a elas, sobretudo da etapa da Educação Infantil, na perspectiva da Educação Inclusiva. Além disso, as experiências como professora de Ballet Clássico, Jazz Dance e Dança Moderna em uma instituição privada não formal, na Escola de Dança do Colégio São Paulo[4], na cidade de Belém-PA, também foram importantes para minha formação docente, possibilitando a percepção do protagonismo infantil e a contribuição que a Dança pode trazer para áreas do desenvolvimento humano. E, desde então, o processo ensino-aprendizagem, a ludicidade, a inclusão de crianças com deficiência e o desenvolvimento infantil têm sido os meus eixos norteadores, preferencialmente, nessa caminhada acadêmica.

Iniciei na instituição como estagiária no ano de 2019, no qual pude aprimorar os conhecimentos e desenvolver as práticas com turmas de Baby Class para crianças de 4 a 6 anos, Infantil I para crianças de 7 a 8 anos e Infantil II para crianças de 9 a 11 anos, durante o período do estágio não obrigatório. Após três anos e meio, exercendo o cargo de estagiária na referida instituição, no segundo semestre de 2022, fui convidada para atuar como professora das turmas na Escola de Dança do Colégio São Paulo.

As experiências acadêmicas e profissionais possibilitaram adentrar o universo da pesquisa, um olhar mais sensível para esse grupo geracional – infância – e seus atores sociais – as crianças –, resultando neste trabalho que trata dos benefícios que a Dança associada à ludicidade pode oferecer às crianças com TEA e TDAH. Bem como, pode contribuir significativamente para o desenvolvimento, aprendizagem e a inclusão desses alunos no contexto escolar, em especial nas práticas desenvolvidas no período do Estágio Docente I, colaborando no percurso de suas vidas escolar e social, minimizando ou até evitando dificuldades na coordenação motora, na socialização, na concentração, na imaginação, dentre outros.

4 A Escola São Paulo é uma instituição educativa privada, confessional, de Educação Básica, estabelecida na cidade de Belém-PA. A escola trabalha com atividades extracurriculares, com destaque para o Projeto de Dança, aberto à comunidade, para o público infantojuvenil.

Nessa continuidade, destaco que a prática da Dança na perspectiva da ludicidade possibilita o desenvolvimento das competências dos movimentos corporais, buscando a forma mais prazerosa de aprender brincando e se conectando com as demais crianças, como ressalta Almeida (2016), ao considerar que:

> A dança para educação infantil necessita estimular a descoberta e não a padronização; a improvisação e não a repetição de movimentos previamente determinados. Uma dança que não aprisione o movimento, mas liberte a imaginação, a criatividade e a expressão; que germine das ações básicas do cotidiano e suas combinações (andar, girar, saltar, dobrar, torcer), almejando um conhecimento amplo das possibilidades de movimento, do espaço e da consciência corporal. E, por fim, que possibilite o brincar com o corpo, conhecer-se, conhecer o outro e o meio que o cerca (Almeida, 2016, p. 35).

A Dança no âmbito escolar tem como prioridade os processos pedagógicos, fundamentais para compreender a importância de uma prática que respeite o limite de cada corpo, a liberdade de expressão, além de possibilitar a inclusão dos alunos com deficiência, compreendendo que todo ser humano é capaz de se desenvolver, de aprender no seu tempo (físico, cognitivo, emocional, psicológico e motor). Nessa perspectiva, o ensino inclusivo se mostra uma alternativa contemporânea e urgente a esse padrão de escola que separa a educação regular da educação especial (Totvs, 2022). A Educação Inclusiva tem um papel muito extraordinário nesse contexto, à medida que vai para além da ideia de desenvolver habilidades das Pessoas com Deficiência – PCD's, mas promove o acesso à educação, a inclusão e o respeito à diversidade para todos.

Não descarto a importância dos espaços físicos adaptados e nem das Tecnologias Assistiva e Educacional para aqueles que necessitam, porém, é necessário irmos além do factual, que o preconceito seja eliminado e cada pessoa contribua no desenvolvimento das crianças com deficiência, quebrando as barreiras de acessibilidade em nossa sociedade.

Segundo Mazzota (1998), para que a Educação Inclusiva aconteça, o fundamental é que ela se firme como espaço privilegiado das relações sociais para todos, não ignorando, portanto, aqueles que apresentem necessidades educacionais especiais. Sendo assim, é importante que a Educação Inclusiva seja estruturada com base em políticas públicas, nos conhecimentos cons-

truídos na práxis, proporcionando a elaboração de um ambiente de aprendizagem e o desenvolvimento integral do aluno.

2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

2.1 Tipo da pesquisa

Para a realização desta pesquisa, busquei fundamentos na pesquisa de abordagem qualitativa com foco na pesquisa-ação, por considerá-la mais propícia à análise de dados, pois compreende que o pesquisador pode atuar como simplificador do processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, Abrantes (2007) afirma que a pesquisa qualitativa atua na realidade social, possibilitando que os sujeitos interajam, sugerindo soluções para os problemas enfrentados. Trata de questões muito particulares voltadas para as realidades sociais e no cerne está o homem, na sua totalidade, que vivencia essas realidades e compartilha com os seus pares.

Sobre a pesquisa-ação, Figueiredo (2008, p. 108) destaca que:

> [...] é um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estrita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e na qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou representativo.

Nesta continuidade, observamos que os processos que convergem para uma ação coletiva e colaborativa, que busca a resolução de problemas, inicia com a identificação do problema, o planejamento da ação, a sua implementação, a monitorização e a avaliação. Resultando em novas possibilidades para grupo social envolvido.

2.2 Local da pesquisa

O estudo ocorreu no Centro de Referência em Educação Infantil Professor Orlando Bitar – CREI Prof. Orlando Bitar, a partir das experiências e práticas durante o Estágio Docente I, como a observação do espaço educacional, a metodologia utilizada em sala de aula pela professora regente e a dinâmica da instituição, no período compreendido entre os dias 15 de setembro a 15 de

dezembro de 2022. O CREI Prof. Orlando Bitar fica localizado na Avenida Governador José Malcher, n° 793, bairro Nazaré, no município de Belém-PA.

Os alunos que frequentam a instituição são crianças que moram em bairros distantes do centro urbano da cidade e municípios da Região Metropolitana de Belém. Durante o período do estágio, primeiramente iniciei com o processo de observação das atividades desenvolvidas pelas crianças e, posteriormente, com o processo de intervenção por meio de atividades realizadas com as crianças em momentos em que a professora da turma precisou se ausentar da sala e na proposição do plano de aula, ação obrigatória no estágio.

O CREI Prof. Orlando Bitar foi inaugurado no ano de 2022, sendo a primeira das 150 unidades do Programa "Creches Por Todo o Pará" do Governo do Estado. Esse é o maior espaço de aprendizagem paraense em tempo integral destinado ao público infantil, que recebe, anualmente, 525 crianças de 2 a 5 anos e 11 meses de idade.

Umas das características principais do CREI Prof. Orlando Bitar é a sua localização. A unidade permite que mães, pais ou responsáveis que trabalham na região central da capital paraense tenham oportunidade de ter um local seguro e acolhedor para seus filhos, enquanto seguem o expediente de trabalho. O período letivo diário é integral, que se dá entre 7h30 e 17h00.

A sua estrutura física é composta por 19 salas ao todo, sendo divididas entre Maternal I e II, Pré-Escolar I e II, Brinquedoteca, Enfermaria, Biblioteca Infantil, Sala de Dança, Sala dos Professores, Dormitório, Sala de Higienização, Sala de Multimídia, Refeitório, Quadra de Esporte/Lazer, Auditório, Sala da Coordenação, Sala da Direção, Pátio, Banheiros, Capela, Área de Leitura e Área para Banho. A unidade também dispõe de consultório dentário, escovódromo, almoxarifado, equipamentos que propiciam acessibilidade para PCD's, entre outros equipamentos.

A sala na qual desenvolvi minhas práticas docentes foi a sala de aula do Pré-Escolar II B, com 27 alunos matriculados na faixa etária de 5 anos, sendo 10 meninos e 17 meninas, desse universo, dois alunos com necessidades especiais me instigaram a pensar outras maneiras de ensinar e aprender, deste modo, tornaram-se os colaboradores da pesquisa. Com fins de salvaguardar

suas identidades e não causar nenhum constrangimento a eles e suas famílias, obedecendo ao Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA e à ética na pesquisa, utilizei identificação fictícia, os denominando de **Aluno A** e **Aluno B**.

O **Aluno A**, com Transtorno do Espectro Autista – TEA, apresentava dificuldade na fala, sendo assim, a professora sempre buscava incentivar esse aluno, pedindo para que ele falasse seu nome, das auxiliares e dos colegas da turma. Além disso, apresentava estereotipias, que são uma forma de comportamento repetitivo muito comum de crianças com autismo.

O **Aluno B**, com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade – TDAH, apresentava dificuldade de concentração, principalmente em atividades de pouco movimento e/ou que precisasse ficar por um tempo prolongado sentado. Nas raras vezes em que conseguia realizar as atividades propostas pela professora, ficava em pé e se apoiando na mesa.

Os alunos não faziam nenhum tipo de acompanhamento especializado fora do CREI, dessa forma, a creche era o único espaço institucional em que tinham apoio para atendimento especializado.

2.3 Processo da aplicação e coleta de dados

Os instrumentos utilizados na pesquisa se deram pelas observações, atividades práticas e a roda de conversa, testemunhando as contribuições e as possibilidades que a dança, com foco na ludicidade, pode oferecer no processo de inclusão.

A pesquisa foi dividida em três etapas: no primeiro momento, as observações, sendo um momento fundamental para conhecer a turma, os dois alunos com necessidades especiais e a metodologia utilizada pela professora regente para incluir o Aluno A e o Aluno B no processo ensino-aprendizagem. A partir dessas observações, busquei estratégias para a inclusão desses alunos nas atividades que foram ministradas por mim.

No segundo momento, as práticas se deram a partir de uma ocasião em que a professora e as auxiliares se ausentaram da sala de aula para participarem de uma comemoração na escola. E, ao final de cada prática, realizávamos uma roda de conversa para que os alunos A e B pudessem se expressar sobre o que gostaram ou não gostaram nas atividades propostas.

2.4 Tratamento dos dados

Em primeiro lugar, os dados recolhidos foram compilados e tratados através da análise de conteúdo. Este método foi muito importante porque permitiu uma análise geral dos dados obtidos a partir de tudo o que foi observado e analisado nas imagens da sala de aula e ajudou a separar variáveis primárias e secundárias. Esse método foi utilizado não apenas para respostas visíveis, mas também, segundo Cavalcante, Calixto e Pinheiro (2014, p. 15), "consistem em encontrar realidades invisíveis, que só podem aparecer nas entrelinhas de textos com significados diferentes". No caso deste estudo, é nas entrelinhas das imagens das aulas com o intuito de desenvolver a expressão corporal e criar interação entre os alunos. Por isso, é importante notar que a resposta de cada participante pode ser diferente.

Os dados das aulas e as observações foram registrados de acordo com um roteiro de observação (diário de bordo), de modo a analisar a evolução dos alunos da primeira à última atividade do dia. Para além da coleta de dados sobre o desenvolvimento de cada aluno, foi também analisada a eficácia das aulas para verificar a viabilidade do programa de ensino didático proposto, que visava melhorar a expressão física, o desenvolvimento interpessoal e o interesse pela dança dos participantes. As aulas foram descritas atividade por atividade, permitindo ao investigador assinalar os aspectos positivos e aqueles que precisavam ser melhorados de cada atividade e selecionar variáveis significativas para reflexão e crítica.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 O papel da escola na Educação Infantil como meio de promover a inclusão social

A escola é um veículo importante de participação e difusão cultural. As atividades educativas que se realizam nas escolas devem dar às pessoas que as frequentam a oportunidade de aprender, de se socializar e de se relacionar consigo e com o outro.

De acordo com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), é evidente que as necessidades básicas de aprendizagem das PCD's requerem uma atenção especial. Como parte integrante do sistema educativo, devem ser implementadas medidas para garantir a igualdade de acesso à educação das pessoas com qualquer deficiência.

O próximo ponto é entender a dimensão social da educação no que diz respeito à formação de cidadãos, com vistas a contribuir para a sociedade na construção de uma ordem social mais adequada à realização de uma vida boa para todos (Paro, 2007, p. 16). Esta vertente é entendida como educação para a democracia, o que nos aproxima da dimensão ética do processo educativo, ligada à cidadania e à democracia, ou seja, à relação entre os seres humanos.

É importante salientar que o ambiente escolar é um espaço essencial para a realização intencional e elaborada do conhecimento. Quando olhamos a relação criança e professor, percebemos o quanto ela é profunda, ainda mais quando alargamos os olhares para a relação professor e criança com deficiência. Estudos mostram que a maioria dos professores, assim como a maioria das escolas, não sabe como lidar com as crianças com deficiência. As crianças com deficiência também estão em sala de aula e constituem uma parcela significativa da população, merecendo serem acompanhadas por profissionais especializados, situação essa que na maioria das vezes não ocorre no ambiente escolar.

Embora haja muito debate sobre a inclusão de alunos com deficiência em turmas regulares, o governo não tem proporcionado condições suficientes para que as escolas e os educadores programem o processo de inclusão, de modo que os alunos se sintam plenamente integrados no

ambiente escolar. É essencial que a legislação sobre a inclusão seja respeitada e que os alunos com necessidades especiais sejam incluídos no ambiente educativo. No entanto, é importante pensar em formas de inclusão que possam contribuir para a educação desse aluno, para que ele possa interagir com seus pares.

Neste sentido, a escola pode propiciar percursos metodológicos que promovam um aprendizado significativo e prazeroso. As atividades lúdicas podem ser um instrumento valioso para alargar as vivências dos alunos e uma fonte de informação preciosa para os educadores sobre metodologias de ensino.

De acordo com Oliveira (1984), as atividades lúdicas incentivam a participação dos alunos nas atividades escolares e promovem o processo de aprendizagem e o desenvolvimento intelectual. A ação pedagógica com foco na ludicidade contribui significativamente para o desenvolvimento dos alunos. Os professores devem buscar recursos que contribuam para esse processo. Isto inclui aulas bem planejadas, materiais adaptados às necessidades de cada criança e um ensino produtivo e criativo com um objetivo positivo para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Partimos do entendimento de que Inclusão Social é um processo de adaptação para inserção de sujeitos na sociedade, das mais variadas formas, há a compreensão de que PCD's também fazem parte desse processo inclusivo social. Portanto, "é notório perceber que ainda há PCD's exclusas do ambiente social, mesmo havendo projetos e leis que buscam parcerias para a efetivação de oportunidades e garantias de direitos para todos" (Sassaki, 2010, p. 39).

A Educação Inclusiva pode ser vista como um conjunto de princípios e procedimentos implementados pelo sistema educativo com o objetivo de adaptar à realidade da escola à realidade dos alunos. Nenhum aluno deve ser rejeitado da escola. Neste caso, uma escola é chamada inclusiva a partir do momento em que decide aprender com os seus alunos (Sassaki, 2005).

Neste contexto, Stainback e Stainback (2009) salientam que a Educação Inclusiva se baseia numa interpretação alargada do processo de ensino e aprendizagem, tendo em conta que todas

as pessoas têm capacidade para aprender e que as suas diferenças devem ser respeitadas e trabalhadas em conjunto. A escola regular é, portanto, um ambiente propício para que esses alunos formulem novos padrões. Isto porque podem desenvolver novos conceitos e competências através da interação com alunos que não apresentam as mesmas idiossincrasias.

De acordo com Aranha (2000), a Educação Inclusiva não se resume ao cumprimento mecânico da lei. Ela exige, antes de tudo, uma mudança de atitude e de conceito por parte do sistema educativo. Por isso, todas as mudanças necessárias devem incluir atitudes, visão, organização e, sobretudo, medidas de operacionalização das atividades educativas. Portanto, a Educação Inclusiva é um sistema de ensino que garante que os alunos com alguma deficiência tenham os mesmos direitos que os outros alunos.

Assim, o conceito de inclusão procura dar resposta a um conjunto de situações que conduzem à exclusão social e educativa de muitos alunos. A inclusão não se refere apenas aos alunos com necessidades educativas especiais, mas valoriza todos os alunos que fazem parte do sistema educativo.

Hoje em dia, a inclusão é inconcebível sem a adaptação de currículos, estruturas e materiais para facilitar a ação pedagógica em contextos inclusivos. Neste sentido, é importante salientar como a inovação pode trazer novas pedagogias de forma simples e prática. As escolas inclusivas devem acolher os alunos com necessidades educativas especiais de forma que estes se sintam não só incluídos, mas também integrados no ambiente educativo. Os professores devem abraçar os desafios da inclusão e mobilizar os outros professores, independentemente da sua área de formação, para que possam promover a integração das crianças e permitir-lhes uma adaptação natural.

É igualmente necessário planejar, na medida do possível, atividades individuais e coletivas para os alunos, a fim de promover a sua autonomia. Estas atividades são úteis para “fixar conceitos, observar mais detalhadamente o processo de aprendizagem de cada aluno, verificar o nível de compreensão alcançado pelo aluno e descobrir onde é que o aluno tem dificuldades” (Minetto,

2008, p. 104). Cada escola tem uma realidade diferente e necessita de um trabalho de equipe para a sensibilização, ou seja, professores e professores de apoio para acompanhar os alunos especiais.

No que diz respeito à Educação Especial, esta tem como objetivo garantir que essas pessoas não sejam consideradas especiais, mas que contribuam significativamente para o desenvolvimento das suas verdadeiras condições e potencialidades, visando à plena aprendizagem, integração social e independência (Ropoli *et al.*, 2010).

3.2 Entendendo o TEA e o TDAH

3.2.1 Transtorno do Espectro Autista (TEA)

O TEA é um distúrbio cuja base patológica é desconhecida, Ramachandran e Seckel (2011) revelaram que as lesões no sistema de neurônios-espelho podem ser a principal causa. Muitos investigadores da neurociência cognitiva acreditam que este sistema fornece o mecanismo psicológico para a interação entre percepção e comportamento. Os neurônios-espelho são importantes para compreender o comportamento dos outros e para aprender novas aquisições motoras por imitação. Os problemas deste sistema estão na base de perturbações cognitivas como o autismo (Dinstein *et al.*, 2008).

Segundo São Paulo (2016), o TEA é definido como o desenvolvimento desordenado da interação social e da comunicação. O desenvolvimento da linguagem pode estar atrasado ou ausente e manifesta-se antes dos três anos de idade. Há comprometimento ou atraso em pelo menos um de três domínios: interação social, linguagem para comunicação social e jogo simbólico ou imaginativo.

O TEA pertencem à categoria das perturbações do neurodesenvolvimento. Ou seja, trata-se de um grupo de perturbações caracterizadas por distúrbios do desenvolvimento que se iniciam durante o período de desenvolvimento, geralmente antes da idade escolar, e que conduzem

a um comprometimento do funcionamento pessoal, social, acadêmico e profissional. Mesmo nos bebês, nos primeiros meses de vida, são identificados sinais e sintomas que não se verificam em outras crianças da mesma idade, tais como não estabelecer contato visual com a mãe, dificuldade em sentar-se e movimentar-se, permanecer imóvel durante longos períodos e não se surpreender com os joelhos ou o toque de estranhos.

Muitas crianças autistas apresentam deficiências sensoriais e motoras desde tenra idade. As intervenções terapêuticas que atuam sobre os estímulos sensoriais, para além das intervenções visuais e auditivas, das técnicas de gestão sensório-motora e do exercício físico, têm demonstrado bons efeitos (Pectrus *et al*., 2008).

3.2.2 O Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH)

O TDAH é considerado um distúrbio funcional que mais afeta as crianças em idade escolar e tem merecido uma atenção constante, uma vez que é o período mais crítico do processo de aprendizagem e formação de um indivíduo. Infelizmente, estima-se que esta perturbação seja uma das principais causas de encaminhamento de crianças para o sistema de saúde (Carôllo, 2010).

Este enquadramento permite-nos perceber a real importância e urgência de compreender o complexo biológico e comportamental desta perturbação, que contribui para o desenvolvimento e manutenção de comportamentos típicos disfuncionais. Segundo Santos e Vasconcelos (2010), a desatenção é reconhecida nas seguintes situações: mudanças frequentes de assunto, incapacidade de se concentrar em conversas com outros, distração durante conversas ou situações, tendência para se distrair ou não seguir regras durante atividades de socialização (jogos e brincadeiras), mudanças frequentes de tarefa (inquietação), incapacidade de lidar com tarefas complexas que exigem organização e perda rápida de interesse.

No que diz respeito à hiperatividade, o comportamento mais característico é falar e mexer-se excessivamente de dia e de noite e uma grande relutância em ficar quieto. A impulsividade,

por outro lado, caracteriza-se por uma falta de moderação no comportamento e por agir sem pensar. Necessitam, constantemente, mudar o seu comportamento rapidamente, têm dificuldade em organizar tarefas, precisam de supervisão constante e podem opor-se a esperar pela sua vez em atividades de grupo (Santos; Vasconcelos, 2010).

Esses sintomas costumam prejudicar significativamente o desenvolvimento desses indivíduos, a maioria das crianças diagnosticadas com TDAH apresenta pelo menos dois sintomas até, no máximo, sete anos de idade (Santos; Vasconcelos, 2010). No que se diz respeito ao diagnóstico, os autores destacam três subtipos de TDAH com diferentes características clínicas e perfis de comorbidade: combinado, desatento e hiperativo/impulsivo (Santos; Vasconcelos, 2010).

Os alunos com TDAH complexo são o subtipo com maior comprometimento funcional e caracterizam-se por relações sociais prejudicadas, sendo que essas crianças tendem a reagir agressivamente em situações consideradas hostis. Nesse sentido, os alunos com TDAH hiperativo são semelhantes, pois apresentam dificuldades de interação social e são altamente agressivos, juntando-se ao subtipo de transtorno de conduta (Santos; Vasconcelos, 2010).

O TDAH desatento é mais dependente na sala de aula, principalmente em atividades dinâmicas. As disfunções desse subtipo incluem dificuldades de aprendizagem (aspectos mais fortes que os outros tipos), isolamento e retraimento social, com maiores índices de depressão e ansiedade, geralmente em crianças do sexo feminino (Santos; Vasconcelos, 2010).

Este enfoque no processo de diagnóstico e classificação das deficiências baseou-se na crença de que as necessidades especiais características de cada aluno podem e devem ser consideradas na seleção de técnicas e instrumentos e na elaboração de planos de aula, tal como Cunha e Santos (2017) destacam sobre a falta de conhecimento sobre esta deficiência por parte dos professores, o que torna muito difícil lidar com a aprendizagem e o comportamento destas crianças na sala de aula.

É fundamental destacar o fato de não existir uma receita pronta para lidar com as particularidades de cada aluno, seja ele PCD, com problemas de comportamento, tipicamente

comportamental ou com dificuldades no processo de aprendizagem. Por isso, as escolas regulares precisam estar constantemente atentas aos interesses, às particularidades e às dificuldades que cada instituição apresenta no seu cotidiano. As escolas devem, portanto, constituírem-se como espaços solidários, abertos, acolhedores, preparados e competentes, capazes de responder às particularidades de cada aluno.

3.3 Ludicidade na Educação Especial numa perspectiva inclusiva

O caráter lúdico na educação é considerado crucial para o desenvolvimento dos alunos. Ela vai muito além do brincar e tem como objetivo tornar o ensino e a aprendizagem mais prazerosos. Segundo Pessoa (2012), a ludicidade faz parte da natureza humana e o indivíduo necessita de uma relação com o meio para o seu desenvolvimento e esse recurso torna o processo mais acolhedor.

A palavra "lúdico" deriva do latim *ludus*, que significa brincar. O lúdico inclui jogos, brinquedos e brincadeiras, e refere-se também ao comportamento das pessoas que brincam e se divertem. Por sua vez, a função educativa do jogo consiste em proporcionar oportunidades para os indivíduos aprenderem, conhecerem e compreenderem o mundo (Santos, 1997 *apud* Pessoa, 2012).

Seguindo essa linha, destaco o valor e as possibilidades que a ludicidade pode proporcionar no processo ensino-aprendizagem e no desenvolvimento de crianças com deficiência. Nesta continuidade, Andrade (2013) destaca que:

> O lúdico nas suas mais variadas formas é incorporado pelas crianças, não de maneira como lhes é repassado ou ensinado, mas é reestruturado, passando pelos processos de ressignificação e contextualização, de maneira que as dimensões sociais, políticas, econômicas e culturais estejam aí contempladas (Andrade, 2013, p. 17).

E as atividades lúdicas representadas pelos jogos, brinquedos e dinâmicas são manifestações presentes no cotidiano das pessoas e, portanto, na sociedade desde o início da humanidade. No contexto escolar, a ludicidade é um instrumento potente para o processo ensino-aprendizagem, seja em qualquer nível de formação e/ou na sociedade. O lúdico é um recurso pedagógico

que respeita a interpretação da criança sobre o mundo e o lugar que ela ocupa. “É brincando que a criança constrói conhecimentos da sua cultura e também aprende a desenvolver papéis diferentes, pois brincar é construir e reconstruir a realidade do aluno, partindo do seu imaginário” (Andrade, 2013, p. 19).

A ludicidade proporciona o desenvolvimento integral da criança, estimulando a sua imaginação, criatividade, motricidade e autonomia. Portanto, o lúdico é um recurso pedagógico importante no processo ensino-aprendizagem de crianças com TDAH e TEA, uma vez que pode contribuir com o desenvolvimento afetivo, motor, cognitivo e social. Andrade (2013, p. 19) considera “que a criança por sua própria natureza, corre, salta, brinca, grita e ri, adentrando sua ludicidade de forma simples”.

Desta maneira, a criança vai se desenvolvendo e interagindo cada vez mais. Isto é significante para os professores observarem que seus alunos se desenvolvem através da ludicidade. Continua Andrade (2013, p. 19) que “brincar é, portanto, uma experiência da vida. É se divertir em todas as etapas que compõem este processo seja no ato de acertar ou no ato de errar, pois a possibilidade de errar é uma das melhores partes do ato de brincar”. Neste sentido, o lúdico é uma ferramenta valiosa para ser desenvolvida com as crianças com deficiência.

Em síntese, o lúdico é um instrumento essencial no processo de inclusão, pois o ato de brincar é prazeroso para a criança. Para Antunes (2006), a inclusão significa que o aluno esteja na escola, participando, aprendendo e desenvolvendo suas potencialidades.

O lúdico é um recurso educativo que ajuda muito a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças no processo de inclusão. Os bons resultados são alcançados através de jogos, brinquedos e brincadeiras, e a preparação de um professor de apoio/centro de recursos é fundamental para a construção de uma escola inclusiva funcional. Isto porque o ato de brincar é agradável para as crianças, contribui para a socialização, promove a integração e contribui significativamente para a aprendizagem, o desenvolvimento cognitivo, intelectual e motor. Brincar contribui significativamente para a interação e controla a ansiedade, as emoções, os medos e as inseguranças.

Segundo Nhary (2009), o ato de brincar traz interação para todos os alunos quando todos estão envolvidos na atividade, promove a socialização no espaço educativo e a inclusão das crianças com deficiência na brincadeira. Como o aspecto mais importante dessas atividades é o desejo de estar com os outros, mesmo que seja para competir, todos podem desfrutar do movimento que a tarefa cria.

Fonseca (2008) explica que as crianças com deficiência não devem ser privadas dessas experiências no mundo real. O ambiente deve estimular e não reprimir o brincar, para que as crianças possam criar e interagir com os outros. É importante salientar que, para estes alunos, as atividades lúdicas não são apenas uma forma de passar o tempo, mas sim um elemento importante do seu desenvolvimento.

De fato, através das atividades lúdicas, as crianças podem recriar diferentes situações que vivenciam no cotidiano, as quais são recriadas através da imaginação e do faz-de-conta. Segundo Dallabona e Mendes (2004), a recriação do cotidiano é uma combinação entre o que a criança vivenciou e a realidade, tende a ocorrer através de uma combinação de novas interpretações e possibilidades de representação.

3.4 Dança e a expressão corporal no contexto da Educação Especial na perspectiva da inclusão

Nesta continuidade, ressaltamos que a Arte, com destaque para a linguagem da Dança no contexto escolar, como área de conhecimento, com uma proposta pedagógica, pode contribuir significativamente no processo ensino-aprendizagem de crianças com deficiência, à medida que fornecem elementos que possibilitam criatividade, experimentação, pergunta, opinião e questionamento (Verderi, 2009).

A Dança simboliza um mundo de possibilidades, estando presente em grandes momentos da história. Rengel e Langendonck (2006) destacam que a dança é a forma de expressão presente em várias culturas, pode ser considerada a mais antiga das Artes. Foi uma das primeiras

linguagens existentes no mundo, antes de pronunciar as primeiras palavras, há muitos milênios, o homem já se comunicava através da dança. Manifestando-se por meio de movimentos corporais como forma de expressão, carregando em si uma bagagem histórica, política e cultural muito potente e transformadora. Neste sentido, Laban (1990) relata que: "Os movimentos na dança se manifestam na riqueza dos gestos e nos passos utilizados no dia a dia; em qualquer ação que o homem faz uso de movimentos leves ou fortes, diretos ou flexíveis, lentos ou súbitos, controlados ou livres" (Laban, 1990, p. 12).

Autores como Marbá, Silva e Guimarães (2016) mostraram que a prática da Dança tem um papel direto no desenvolvimento de aspectos cognitivos dos praticantes (aprendizagem, comunicação, interação social, atenção etc.). Um estudo de Corrêa *et al*. (2014) destaca outros aspectos do desenvolvimento da Dança em crianças com TDAH. Segundo as autoras, além de melhorar a percepção corporal, ou seja, a percepção do corpo no espaço, outros aspectos como a autocorreção, o incentivo à prática e o estímulo à intuição também são integrantes do processo de aprendizagem desses alunos.

Oliveira (2013) afirma que a dança tem um papel importante no desenvolvimento motor das crianças e trabalham habilidades físicas como coordenação, equilíbrio, ritmo, tensão, postura e habilidades sociais. Segundo a autora, a dança não só estimula a exploração do espaço, a manipulação de gestos e seus movimentos, como também promove a integração, a convivência e o respeito às diferenças entre os participantes.

A dança pode ser considerada uma ferramenta de grande potencial sobre o desenvolvimento motor de crianças com TEA e TDAH, tendo em conta que desempenha um papel importante na construção equilibrada da personalidade do sujeito, proporcionando-lhe conhecimento, conceitualização, compreensão e aceitação da sua própria existência. Vargas e Krabbe (2013) afirmam que através de um processo de autoavaliação e autocrítica, os sujeitos são capazes de controlar e disciplinar os seus impulsos.

Vargas e Krabbe (2013) consideram que, ao abordar aspectos como a criatividade, a musicalidade e a utilização de conhecimentos, a Dança tende a contribuir para aspectos muito importantes do desenvolvimento das pessoas com TEA e TDAH. Nesse sentido, as autoras enfatizam a aquisição de competências como habilidades sociais, consciência corporal, bem-estar e comunicação, que são competências semelhantes ao feedback fornecido pelos entrevistados deste estudo.

A Dança, portanto, apresenta grande potencial para facilitar a inclusão de crianças com TEA e TDAH, promovendo a socialização, fomentando o respeito, garantindo os direitos individuais e estabelecendo limites. Os autores ressaltam que é fundamental criar meios seguros e concretos para que essa inclusão ocorra de forma adequada, e que os professores devem estar realmente qualificados para identificar e atender às necessidades dessas populações (Vargas; Krabbe, 2013).

De acordo com Rossi e Munster (2013), as pesquisas sobre dança para PCD's vêm sendo realizadas desde a década de 1980, com o recente início das políticas de inclusão das deficiências múltiplas e o "aumento desses estudos parece estar associado aos benefícios que a dança traz para essa população". Os benefícios da dança proporcionam o desenvolvimento, a reabilitação e a reeducação dos gestos motores, melhorando a postura, a coordenação, o ritmo, o movimento articular e o conjunto do corpo, relacionando e desenvolvendo os aspectos motores (Rossi; Munster, 2013).

O desenvolvimento de atividades que promovam as relações interpessoais, como a dança, é importante para ajudar o processo de inclusão das PCD's na sociedade, uma vez que lhes permite demonstrar e desenvolver as competências que já possuem. A dança também lhes permite se relacionarem com diferentes tipos de pessoas e aprenderem a respeitá-las e a serem respeitadas.

A dança inclusiva é uma proposta para a formação integral desses indivíduos, ou seja, busca estimular e desenvolver o indivíduo, levando em conta todos os seus aspectos. Nesse sentido, busca solucionar a exclusão social causada por estereótipos sociais. Com base neste conceito, considera-se que a dança inclusiva tem o potencial de constituir seres humanos autônomos. Eles

são capazes de se compreender como indivíduos únicos que, no ato de se movimentar através da prática da dança, têm a especificidade de expressar a relação entre a expressividade física, cultural e social (Oliveira, 2020).

A dança inserida na Educação Infantil tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança, principalmente as crianças com deficiência, proporcionando uma diversidade de vivências, através de atividades, nas quais elas possam descobrir diversas formas de se movimentar, criar, imaginar, construir, explorar, realizar ideias sobre movimento e as suas ações. Além disso, é uma ferramenta para que elas conheçam o seu corpo, as suas limitações, enfrentem seus desafios, interajam com outras pessoas, expressem seus sentimentos e se comuniquem através da linguagem corporal.

Tendo em vista o processo ensino-aprendizagem de competências e elementos de dança para crianças PCD's, foi enfatizada a "dança educativa", com Laban (1990) a afirmar que a dança deve ter um objetivo educativo, proporcionando movimentos expressivos naturais, espontâneos e criativos que promovam o desenvolvimento e a capacidade de se envolver com a dança e o mundo. Segundo este autor, o movimento é um elemento fundamental da vida e deve ser orientado e estruturado com o objetivo de proporcionar o desenvolvimento de cada indivíduo, justificando assim a educação através da dança.

4 PROCESSOS E RESULTADOS

4.1 Jogo da Imitação e Adivinhação

O jogo tem o poder de transcender a esfera da vida humana, e uma das suas principais características é o seu aspecto de liberdade por excelência. É, antes, uma fuga da vida real para uma esfera temporária de atividade com direção própria. Cada criança sabe muito bem quando está apenas a brincar. Para Huizinga (2000), o jogo é uma atividade que se desenrola dentro dos limites do tempo e do espaço, seguindo certa ordem e regras livremente acordadas e aceitas, e tem

características próprias e únicas. O ambiente do jogo pode ser sagrado ou festivo, conforme as circunstâncias. A ação é caracterizada por sentimentos de alegria, euforia, tensão e relaxamento.

Nessa continuidade, sobre o jogo, Piaget (1975) destaca:

> O jogo é, portanto, sob as suas duas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação do real à atividade própria, fornecendo a essa seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem todos que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência (Piaget, 1975, p. 160).

Durante a aplicação da atividade **Jogo da Imitação e Adivinhação**, pedi para que todos os alunos se sentassem ao chão, formando uma meia lua, em seguida chamei aluno por aluno para que pudesse ficar no centro da meia lua e usar a sua imaginação no momento de imitar um animal que foi escolhido por mim, em seguida, os demais colegas precisavam adivinhar o que o colega estava imitando. Ao meu sinal, pedi para o **Aluno A** imitar um gato, não precisei dar dicas para ele imitar, pois logo compreendeu o que estava solicitando e até usou o som *"miau, miau"* no momento da imitação. Em seguida, pedi para o **Aluno B** imitar um cachorro e o mesmo logo compreendeu e utilizou o som *"au, au"* no momento da imitação. Ambos participaram do jogo e estavam super animados, contentes, alegres e entusiasmados no momento da imitação e no momento no qual precisavam adivinhar o que os demais colegas estavam imitando. No final da atividade, perguntei aos dois alunos se gostaram da brincadeira, e me responderam da seguinte forma:*"Tia, gostei muito, foi muito legal. Quero brincar mais!"* (**Aluno A**); "*Muito legal, quero brincar mais*" (**Aluno B**).

O processo do jogo ocorreu a partir do momento em que o aluno escolhido imitava e os demais colegas precisavam adivinhar. Este **Jogo da Imitação e Adivinhação** sobre a temática animal mostrou que a imitação e a adivinhação são recursos valiosos para que as crianças disponham seu aprender, estimulando seu desenvolvimento cognitivo, social e a sua linguagem não verbal.

> A utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros bem como a sistematização de conceitos

> em outras situações que não jogos. Ao utilizar, de modo metafórico, a forma lúdica (objeto suporte de brincadeira) para estimular a construção do conhecimento, o brinquedo educativo conquistou um espaço definitivo na educação infantil (Kishimoto, 2005, p. 37-38).

Os alunos com TEA e TDAH participaram da atividade. Os alunos não apresentavam dificuldades para executar os movimentos e eles conseguiram também adaptar bem o seu corpo e seu cognitivo à atividade proposta. Houve um relato sobre os alunos não terem tanto costume de expressar sentimentos durante a socialização, no entanto, devido ao estímulo da atividade, houve várias formas de expressão corporal e verbal, a partir da criatividade, assim que houve o comando da professora. As suas expressões faciais mostravam que os alunos estavam muito entusiasmados com tudo que se passava à sua volta. Outro aspecto que se destacou foi o comportamento de ambos quando trabalhavam para os outros colegas, pois as suas motivações aumentavam quando tinham que trabalhar para o grupo.

Dessa forma, por meio do jogo, os alunos A e B participaram durante todo o processo e se mostraram encantados com a dinâmica, seja no momento de imitar o animal, assim como, no momento de adivinhar o que estava sendo representado.

4.2 Musicalização e Sensibilização Corporal

Em seguida, iniciamos a atividade de **Musicalização e Sensibilização Corporal**. Perguntei: "*Quem gosta de dançar?*". E todos levantaram as mãos e gritaram: "*EEEU*". Pedi para que todos levantassem do chão e disse que seria o momento de movimentar o corpo. Perguntei se conheciam a música *Estátua*, da Xuxa, e responderam que sim, antes de iniciar a música expliquei que todos precisavam escutá-la com atenção, fazer tudo o que ela pedia e que ficassem me olhando para fazerem os mesmos movimentos que eu fizesse.

Coloquei a música e todos ficaram concentrados e repetiam todos os movimentos que eu fazia, colocando a mão na cabeça, a mão na cintura, colocando um pezinho na frente e outro atrás e ficando estátua. Tudo que a música pedia, eles faziam e sempre estavam concentrados nos movimentos que eu executava.

Dando continuidade na atividade, utilizei a música *Aquecimento do Léo Megga*, de Léo Megga. É uma música bastante agitada e que pode ser conduzida coreograficamente de diversas formas, pedi para que os alunos se concentrassem nos movimentos que eu fizesse e tentassem reproduzi-los. Iniciamos com movimento de palmas para direita e esquerda, depois a música pedia para pular e com isso executava movimentos de pulo, me deslocando para direita quando a música falava "*pula pra lá*", e quando a música pedia "*pula pra cá*" eu pulava para o lado esquerdo, e os alunos A e B sempre me acompanhando, eles estavam super atentos a todos os movimentos que eu fazia e conseguiam executar.

Durante esta prática, foquei na sensibilização corporal dos alunos a partir da dança, sem cobrar a perfeição nos movimentos, tornando uma dança prazerosa, divertida e alegre. No entanto, não deixando de lado os elementos da dança, e partir dessa prática trabalhamos com os alunos a lateralidade, a noção de espaço, o ritmo, o giro, o equilíbrio, o salto e a musicalização.

De acordo com Rocha e Zagato Neto (2012, p. 37), "conhecer-se e explorar-se é muito importante para o amadurecimento de novas habilidades [...]", e depois de se conhecer, o corpo se prepara adaptando-se às necessidades que surgem no processo de criação da dança performativa, como fez esta atividade de **Musicalização** (Setenta, 2008). Resende (2008) afirma que a ludicidade contribui significativamente para o processo de autoconhecimento e é o momento em que o corpo desperta e começa a prestar atenção em si mesmo, principalmente quando o processo criativo emerge de sua experimentação.

A partir dessa atividade, consegui obter positividade no objetivo, pois os alunos A e B participaram e estavam muito contentes e sorridentes enquanto executavam os movimentos, além disso, pude observar a liberdade nos movimentos, além da alegria que ambos transmitiam, sendo para eles uma atividade muito prazerosa e libertadora. No final da atividade, perguntei: *"Vocês estão gostando? Estão felizes? Vamos continuar brincando?"*. **O Aluno A** respondeu: *"Tia, eu amei dançar, tô muito feliz. Quero brincar mais!"*. **O Aluno B** respondeu: *"Tá muito legal, tia, vamos brincar mais!"*.

Resende (2008) explica que quando despertamos o corpo para novas possibilidades, ele busca mais sensações diferentes e procura algo mais livre relacionado aos sentidos. No entanto, segundo a autora, atenuar a propriocepção é encontrar a singularidade, (re)conhecer as limitações, capacidades, memórias e experiências do corpo e respeitá-las. Esta forma de trabalhar o corpo é uma poderosa terapia somática complementar no domínio da reabilitação neuromotora e traz importantes benefícios secundários, mais subjetivos, como o bem-estar psicológico e a sensação de que o corpo está vivo e poderoso apesar das limitações físicas.

Os alunos no modo geral e, em específico, os alunos A e B, realizaram a atividade proposta com muita facilidade. Também foram capazes de executar o comando das músicas apresentadas – *Estátua*, da Xuxa, e *Aquecimento do Léo Megga*, de Léo Megga – de forma rápida e sem a ajuda da investigadora/professora. As crianças não apresentaram nenhum problema com o equilíbrio, o ritmo e os saltos. Diante do desempenho das crianças, compreende-se que o campo de investigação sobre a expressão corporal inclui não só a exteriorização de sentimentos, pensamentos e emoções, mas também termos mais técnicos, como ritmos internos, coordenação motora e consciência corporal. Desta forma, para além da arte, é abordada a psicomotricidade. Os elementos que compõem esta investigação estão intimamente ligados ao movimento. Portanto, o trabalho corporal tem como foco as habilidades motoras, a cognição e as emoções (Neves, 2011).

Durante esta prática, a partir da música, trabalhamos com os alunos movimentos coreografados, enfatizando a lateralidade e a noção de espaço. Quando a música tocava, conduzíamos as coreografias de acordo com a letra e o ritmo, mas os deixando livres para que pudessem explorar, criar e movimentar de acordo com a sua imaginação. Os alunos A e B se mostraram contentes durante todo o processo da prática, conseguindo acompanhar do início ao fim.

Segundo Gasparelo, Kronbauer e Gomes (2018), a metodologia das aulas de dança deve ser baseada em atividades que priorizem a experimentação do movimento e a improvisação por meio da composição coreográfica e de processos criativos, tornando o conhecimento significa-

tivo e envolvente para os alunos; e proporcionando um sentido de aprendizagem ao explicitar o conteúdo da dança.

Buogo e Lara (2011) argumentam que as orientações curriculares propõem como estratégia de ensino-aprendizagem a metodologia da supervisão crítica, que se caracteriza por rastrear os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema (dança). Esta metodologia estimula os alunos a questionarem até que ponto esses conhecimentos prévios abrangem todos os aspectos da matéria analisada e, como resultado desse questionamento, permite também o contato com conhecimentos sistematizados e historicamente construídos.

A primeira constatação refere-se diretamente ao processo de inserção da dança no contexto escolar, e que este processo não está necessariamente ligado à experiência profissional, mas pode estar vinculado à necessidade de seguir um calendário escolar que remete a aniversários e eventos especiais. Neste ponto, pode-se fazer uma correlação com os achados evidenciados nas falas dos professores que constituíram a base amostral deste estudo. A dança no ambiente escolar tende a se desenvolver a partir de uma visão simplista e limitada de suas potencialidades, onde a dança é buscada e praticada apenas em datas comemorativas (Rocha; Rodrigues, 2007).

O estudo de Corrêa *et al*. (2014) confirma os relatos desses professores ao apontar que, diferentemente do que se espera de alunos sem TDAH, o tipo de dança em si é menos importante para esses alunos do que os aspectos musicais, rítmicos e físicos da atividade.

Portanto, a prática da dança aliada à ludicidade pode ter o objetivo de proporcionar aos alunos com TDAH e TEA novas possibilidades de conhecimento e movimento para melhorar a sua capacidade de utilizar o próprio corpo, não só durante as atividades da sala de aula e da comunidade, mas também nos movimentos cotidianos e nas relações emocionais, como andar, correr e saltar. A imagem a seguir mostra o processo da prática de **Musicalização e Sensibilização Corporal**:

Imagem 1 – Musicalização e Sensibilização Corporal.



Fonte: Acervo de Magalhães (2022).

4.3 Brincadeiras: Coelhinho Sai da Toca e Corre Cotia

O aspecto simbólico do jogo atua na construção do pensamento. Ao brincar, a criança utiliza símbolos como forma de interpretar o mundo real e recorre a imagens para recriar situações imaginárias. O jogo "permite uma percepção cada vez mais ativa destes percursos na consciência da criança e revela-os à medida que a criança pensa e aparece no seu ser" (Rojas, 2009, p. 38).

Seguimos para a terceira atividade, a brincadeira do **Coelho Sai da Toca**. Para essa atividade, utilizei bambolês coloridos como material para simular que eles eram uma toca. Iniciei com uma contação de história: *"Agora, vamos imaginar que estamos em uma floresta muito bonita e*

cheia de flores e que nessa floresta moravam muitos animais. Mas tinha um animal que gostava de brincar, comer e correr muito. Será que vocês sabem de quem estou falando?". Ambos responderam: *"nãaao"*. Então continuei: *"Vou dar uma dica! Esse animalzinho gosta muito de comer cenoura, agora vocês sabem de quem estou falando?"*. Todos responderam: *"O coelhoooo"*. Continuei: *"E vocês sabem me dizer aonde o coelho mora?"*. Todos responderam: *"Numa toca".*

Continuei: "*Isso mesmo, os coelhinhos gostam de comer cenoura e moram numa toca. Agora, vamos imaginar que somos coelhos e que a nossa toca será os bambolês* (enquanto isso, espalhei aleatoriamente os bambolês pela sala de aula, utilizando todo o espaço da sala, para que eles pudessem explorar esse espaço), *só que nessa floresta havia um coelho que não tinha toca, e toda vez que os outros coelhos saem das suas tocas para buscar as suas cenouras, esse coelho que não tinha toca aproveitava para entrar na toca dos colegas e sempre acontecia de um coelho ficar sem toca. E agora, vamos brincar, todo mundo é coelho e quero que cada um entre em uma toca e eu serei o coelho sem toca, vou colocar uma música para que vocês dancem dentro da toca e quando essa música parar e eu dizer: 'COELHO SAI DA TOCA', todos os coelhos precisam sair das suas tocas e procurar outra toca que esteja sem ninguém e é nesse momento que eu vou ser muito esperta e vou entrar numa toca vazia".* Nessa brincadeira, sempre terá um coelho que ficará sem toca. E todos os coelhos precisam ser rápidos e espertos para não ficar sem toca. Na primeira rodada, alguns alunos ficaram confusos, expliquei novamente a brincadeira e, a partir da segunda rodada, os alunos conseguiram compreender.

O objetivo desta brincadeira é estimular a atenção e a interação dos alunos. Os alunos A e B estavam super participativos, sorridentes e concentrados quando a música parava e eles precisavam trocar de toca, justamente para não ficarem sem toca. Foi uma brincadeira em que pude observar a alegria e o poder que a brincadeira possui na vida de uma criança, além da forma como ela se expressa por estar completamente feliz. Ao final da prática, perguntei para os alunos A e B: *"Gostaram de brincar de Coelho Sai da Toca?"*, ambos responderam que gostaram muito e que nunca tinham brincado dessa brincadeira e que ela era muito divertida.

Durante a dinâmica das brincadeiras, foi bem visível quando se observou o comportamento das crianças, elas tiveram fácil acesso a este lugar simbólico, quer em grupo quer sozinho. Segundo Rojas (2009), a brincadeira é uma metáfora cheia de símbolos que se destaca no lúdico, acrescentando interesses e significados ao mundo, aos seres e às coisas. Por isso, o brincar com o estímulo da criação do cenário a partir de um comando favoreceu as crianças uma vivência sem ao certo estarem dentro de uma floresta ou com os coelhos. Nós, adultos, muitas vezes apenas avistamos uma sala de aula com bambolês, mas quando uma criança tem algo minimamente afiado, transforma-se no coelho na floresta em busca de seu alimento e seu abrigo, reforçando a imaginação de quem não entrar em um bambolê (toca) ficará vulnerável.

É necessário utilizar materiais didáticos específicos e metodologias práticas que permitam a estes alunos desenvolver as suas capacidades cognitivas e promover a construção do conhecimento. Os jogos e as brincadeiras são estratégias metodológicas com as suas características acima referidas. Os jogos e as brincadeiras são aprendizagens através de materiais concretos e atividades práticas nos quais as crianças criam, refletem, analisam e interagem com colegas e professores (Mafra, 2008).

A autora Rojas (2009) afirma que, na infância, é importante que as crianças possam experimentar ideias no domínio simbólico para compreenderem o seu significado na vida real. As crianças desenvolvem-se a partir das suas ações através do pensamento, e é por isso que as atividades são tão importantes para o desenvolvimento do pensamento das crianças. Afirma ainda que o brincar dá à criança a oportunidade de exprimir e elaborar os seus desejos, conflitos e frustrações de forma simbólica, tornando-a mais consciente do seu comportamento. O mundo das brincadeiras e dos jogos infantis pode proporcionar às crianças uma vida metafórica, uma viagem galáctica sem tempo nem espaço, uma vida metafórica de aprendizagem sem fim.

Para finalizar, utilizei a brincadeira **Corre Cotia**, que é uma brincadeira tradicional que pode ser conhecida também como **Lenço Atrás**. Para brincar, utilizei um lenço como material e em seguida organizei os alunos sentados em uma roda. Iniciei a explicação da brincadeira, um dos

participantes ficaria em pé, andando em volta da roda com um lenço na mão, enquanto todos os outros participantes que estão sentados deveriam bater palmas e cantar a música: *"Corre, cotia, na casa da tia. Corre cipó, na casa da vó. Lencinho na mão caiu no chão. Moça bonita do meu coração"*. No momento que a música finalizar, o aluno que está com o lenço na mão precisa escolher um colega e colocar o lenço atrás, é importante que os colegas que estão na roda estejam atentos no momento que esse colega colocar o lenço atrás, pois o que estiver com o lenço atrás precisa pegar o lenço e correr atrás do colega que deixou o lenço, antes que ele sente no lugar do colega escolhido. Se o colega escolhido conseguir pegar o colega que escolheu, ele volta com o lenço e a brincadeira recomeça. É importante repetir a brincadeira até que todos tenham participado, a partir dessa brincadeira foi desenvolvida a agilidade, a força muscular, a atenção e o ritmo.

No decurso da nossa pesquisa sobre a aplicação de jogos e brincadeiras com relação ao lúdico, encontramos vários memorandos destinados a pensar que a infância a partir de diferentes perspectivas consegue garantir um melhor ambiente de vida para as crianças, assim como uma melhor inclusão social. Isto porque, em cada contexto, as atividades lúdicas são consideradas como um elemento importante do desenvolvimento holístico das crianças. As atividades lúdicas são estratégias que podem introduzir, envolver e apresentar os conteúdos curriculares de uma forma divertida, cativante e significativa. Desta forma, os brinquedos, os jogos e as brincadeiras constituem a cultura da criança e conferem à infância o seu caráter único.

4.4 Roda de Conversa

Ao final de todas as atividades, foi utilizada a roda de conversa como estratégia pedagógica de avaliação. Este instrumento possibilitou ver o aluno como sujeito de seu processo de aprendizagem, criando caminhos para fortalecer o diálogo e as interações sociais que favorecem o aprendizado dos diversos objetos de conhecimento. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998), a roda de conversa:

> [...] é o momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de idéias. Por meio desse exercício cotidiano as crianças podem ampliar suas capacidades comunicativas, como fluência

> para falar, perguntar, expor suas idéias, dúvidas e descobertas, ampliar seu vocabulário e aprender a valorizar o grupo como instância de troca e aprendizagem (Brasil, 1998, p. 138).

Dessa forma, a roda de conversa é um instrumento que estimula a criança no processo de expressar seus sentimentos, a interação com outras crianças, além de valorizar a importância de cada criança quando ela está compartilhando seus relatos, seu afeto e o seu carinho. Além disso, contribui para a construção do conhecimento, desenvolve a sua fala e a escuta, assim como o respeito com o outro. A partir da roda de conversa, pude compreender como se deu esse processo ensino-aprendizagem, de acordo como cada criança se expressava. O mais satisfatório era ouvir: *"Tia, eu gostei muito". "Tia, não vai embora nunca". "Queremos mais aulas assim". "Gostei de tudo".*

A conclusão da aula (objetivo final – estratégia) é um acompanhamento em que estes alunos podem exprimir dúvidas sobre os conhecimentos sistemáticos que absorveram. É também um momento de reflexão sobre a prática física, a partir de um diálogo que permite a cada sujeito analisar facilmente o grau de sua participação. E, segundo Buogo e Lara (2011), é justamente nesse momento que a figura do educador e do educando se transforma intelectualmente e qualitativamente em termos do conteúdo construído – a concepção do debate. A imagem seguinte mostra o momento da roda de conversa:

Imagem 2 – Roda de conversa.



Fonte: Acervo de Kerollen Pereira Melo (2023).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ambiente escolar é um local onde tanto os professores como os alunos estão constantemente a procurar conhecimento e aprendizagem. O jogo é uma ferramenta frequentemente utilizada pelos professores de apoio, uma vez que contribui significativamente para os processos adaptativos, o desenvolvimento motor, intelectual e emocional das crianças.

O estudo propôs aplicar práticas educativas de aprendizagem e desenvolvimento selecionadas para alunos com TEA e TDAH, destacando e promovendo a inclusão destes alunos. A pes-

quisa utilizou a dança como recurso lúdico educativo para explorar novas práticas no ambiente escolar, de modo a ajudar estas crianças a construir conhecimento.

Além de enfatizar a importância da dança na perspectiva da ludicidade, como instrumento metodológico no processo ensino-aprendizagem, o estudo despertou muitas reflexões, questionamentos e um novo olhar para a inclusão no contexto escolar, principalmente, pelo fato de que ainda temos um caminho a percorrer, cercado de desafios, preconceitos e obstáculos.

Portanto, ao longo das aulas realizadas no Centro de Referência em Educação Infantil Professor Orlando Bitar, foi possível perceber que, com o avançar da aula, os alunos foram se sentindo mais à vontade e interessados no que estavam trabalhando a partir da aceitação e da execução das atividades pelos alunos, observando também as ideias dos próprios alunos sobre como se comportavam e conduziam as atividades repassadas, o mais significativo foi o interesse dos alunos pelas aulas, levando a uma resposta satisfatória sobre o objetivo principal proposto pela pesquisa e, por fim, a análise da expressão física e verbal dos alunos sobre o término de cada atividade que os estimulava.

De todos os materiais utilizados para a construção da aula, a maleabilidade se revelou mais poderosa, uma vez que os alunos não eram obrigados a participar se não quisessem, mas a partir da apresentação e do estímulo da pesquisadora para a execução da aula, eles se mantinham envolvidos naquilo que a investigadora/professora propunha, e foi significativa a participação dos alunos A e B cada vez mais durante a aplicação das atividades lúdicas que foram realizadas.

Nesta investigação, as atividades que se centraram no estímulo da ludicidade e na criação de movimento foram as mais populares. Os alunos no modo geral gostaram, mas foi perceptível a animação exclusiva dos alunos A e B ao final da aula, onde as crianças participantes eram livres para executar o que quisessem durante a aula. E isso foi muito importante para os alunos mostrarem o que sabiam e o que queriam experimentar.

Ao final da pesquisa, foi possível concluir que os alunos com TEA e TDAH que participaram da aula, que antes não demonstravam interesse nas aulas coletivas e não engajavam nas aulas, tornaram-se mais ativos e menos inibidos, como no caso do aluno A, que no início do projeto só participava porque a professora do CREI Prof. Orlando Bitar mandava participar, sendo assim, este aluno foi capaz de participar por sua própria vontade. O mesmo aconteceu com o aluno B, que inicialmente não apresentou tanto interesse, mas após a investigadora/professora pedir, facilmente o aluno levou sua atenção para a aula. Ambos os alunos mostraram interesse significativo pelo que estava sendo trabalhado e revelaram-se muito criativos e talentosos.

Acrescentando a pesquisa na perspectiva do professor, reforçou-se que como futuros professores de dança, sabemos a importância que temos nas escolas e especialmente na vida das crianças. Os educadores são intermediários que dão às crianças a oportunidade de expressar os sentimentos e sensações que experimentam no seu cotidiano através de experiências da ludicidade associada à dança. Para o efeito, é importante compreender que a educação consiste em ouvir as crianças e envolver-se criativamente nas suas vidas. Trata-se de respeitar as crianças como seres únicos que podem criar, imaginar, produzir e relacionar-se com o seu ambiente.

Nesse sentido, esta pesquisa nos conduz a passos concretos em nossa formação. A convivência com a prática, embasada pelas teorias estudadas, compreendendo a importância da inclusão no processo ensino-aprendizagem das crianças que estão começando sua escolaridade, que é a primeira etapa do Ensino Básico, a Educação Infantil.

Essa compreensão ampliada é de suma importância na formação do(a) professor(a) de dança, pois leva a refletir sobre como os educadores devem atuar para minimizar as dificuldades escolares e construir um ambiente mais propício à formação. Esta pesquisa, além de suscitar o desejo de realizar um trabalho pedagógico que tem como ponto principal a valorização do outro dentro de suas particularidades e especificidades, pode contribuir para que as crianças com necessidades especiais sejam inseridas na sociedade e no ambiente escolar, seguindo os seus direitos e garantias que vão além das previstas em Lei, mas que são inerentes ao ser humano, ou

seja, o direito de ser, independentemente de suas características físicas, mentais, intelectuais e sensoriais.

A formação docente, assim, ganha outra dimensão quando não enfatiza apenas o cognitivo, o conceitual, mas trabalha a imbricada relação corpo - mente - emoção e, dessa forma, explora toda a gama de potencialidades que as pessoas têm e desconhecem. Enfatiza-se ainda que não existe um modelo ideal de professor para a construção da inclusão, existe o professor possível como sujeito histórico de seu tempo, vivendo seus próprios conflitos pessoais e profissionais, diante das novas demandas da sua profissão. Portanto, o papel do(a) professor(a) e o processo ensino-aprendizagem de crianças com necessidades especiais são muito relevantes ao processo e podem contribuir significativamente para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, José. **Fazer monografia é moleza:** o passo a passo de um trabalho científico. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

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

ANDRADE, Simei Santos. **O lúdico na vida e na escola:** desafios metodológicos. 1. ed. Curitiba: Appris, 2013.

ANTUNES, Celso. **Educação Inclusiva**: disfunções cerebrais e a inclusão. Florianópolis: Ceitec, 2006.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Inclusão social e municipalização. *In:* MANZINI, Eduardo José (org.). **Educação Especial:** temas atuais. Marília: Unesp, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998. (Volume 3 – Conhecimento de Mundo).

BUOGO, Edmara Cristina Bonetti; LARA, Larissa Michelle. Análise da dança como conteúdo estruturante da Educação Física nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte** [online], v. 33, n. 4, p. 873-888, 2011. Disponível em: http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/811. Acesso em: 30 out. 2023.

CARÔLLO, Patricia Barros M. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: mais que um manual. **Psicologia Clínica** [online], v. 21, n. 2, p. 479-482, 2009. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0103-56652009000200015. Acesso em: 29 nov. 2023.

CAVALCANTE, Ricardo Bezerra; CALIXTO, Pedro; PINHEIRO, Marta Macedo Keer. Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. **Informação e Sociedade:** Estudos, João Pessoa, v. 24, n. 1, p. 13-18, jan./abr. 2014.

CORRÊA, Lionela da Silva; PINTO, Suzy Silva; REIS, Monalisa da Silva; AMORIM, Minerva L. C.; LOPES, Kathya A. Thomé. Estratégias de ensino em Dança para crianças hiperativas. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, (S1A), p. 130-140, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/311247041_Estrategias_de_ensino_em_Danca_para _criancas_hiperativas. Acesso em: 26 nov. 2023.

CUNHA, Alex Garcia; SANTOS, Halley. A criança com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade: estratégias e ações para educadores. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 19, n. 40, p. 242-261, jan./abr. 2017. DOI: http://dx.doi.org/10.22196/rp.v19i40.3752. Acesso em: 24 nov. 2023.

DALLABONA, Sandra Regina; MENDES, Sueli Maria Schimitt. O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. **Revista de Divulgação T**écnico-**Cientifica do ICPG**, v. 1, n. 4, jan.--mar., 2004.

DINSTEIN, Ilan; THOMAS, Cibu; BEHRMANN, Marlene; HEEGER, David J. A mirror up to nature. **Current Biology**, v. 18, n. 1, p. 13-18, 2008.

FIGUEIREDO, Nébia Maria Almeida de. **Método e metodologia na pesquisa científica**. 3. ed. São Caetano do Sul: Yendis Editora, 2008.

FONSECA, Vitor. **Educação Especial:** programa de estimulação precoce – uma introdução às ideias de Feuerstein. 2. ed. rev. aument. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

GASPARELO, Ana Caroline; KRONBAUER, Gláucia Andreza; GOMES, Debora. Arte e Educação Física: o caso da dança na escola. **Revista Multidisciplinar em Educação**, v. 5, n. 10, p. 30-49, jan./abr., 2018. Disponível em: https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/2580/2310. Acesso em: 11 nov. 2023.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. *In:* KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LABAN, Rudolf. **Dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

LEWIN, Kurt. Action research and minority problems. **Journal of Social Issues**, n. 2, p. 34-36, 1946.

MAFRA, Sônia Regina Corrêa. **O l**údico e o **desenvolvimento da criança deficiente intelectual**. [*s. l.*]: Secretaria de Estado de Educação, 2008.

MARBÁ, Romolo Falcão; SILVA, Geusiane Soares da; GUIMARÃES, Thamara Barbosa. Dança na promoção da saúde e melhoria da qualidade de vida. **Revista Científica do ITPAC**, Araguaína, v. 9, n. 1, fev. 2016. Disponível em: https://araguaina.afya.com.br/arquivos/Revista/77/Artigo_3.pdf. Acesso em: 25 nov. 2023.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. Inclusão e integração ou chaves da vida humana. *In:* CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Anais [...]**. Foz do Iguaçu: MEC, 1998.

MINETTO, Maria de Fátima. **Currículo na Educação Inclusiva:** entendendo esse desafio. Curitiba: Ibpex, 2008.

NEVES, Adriana Di Marco. **Dança e psicomotricidade**: uma proposta aplicada nas aulas de dança para crianças, no Centro Educacional Pé de Moleque. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Dança) – Escola de Teatro e Dança, Instituto de Ciências da Arte, Universidade Federal do Pará, Belém, 2011. Disponível em: http://bdm.ufpa.br/jspui/handle/prefix/801. Acesso em: 30 out. 2023.

NHARY, Tania Marta Costa. **O que está em jogo no jogo**: cultura, imagens e simbolismos na formação de professores. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

OLIVEIRA, Thais Wanderley de. **Dança na Educação Física Escolar.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Faculdade de Ciências da Educação e Saúde, Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/235/5869/1/21129023.pdf. Acesso em: 29 nov. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Declaração Mundial sobre a Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: UNESCO, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 29 nov. 2023.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PECTRUS, Christopher; ADAMSON, Sarah R.; BLOCK, Laurie; EINARSON, Sarah J.; SHARIFNEJAD, Maryam; HARRIS, Susan R. Effects of exercise interventions on stereotypic behaviours in children with autism spectrum disorder. **Physiotherapy Canada**, Toronto, v. 60, n. 2, p. 134-145, 2008.

PESSOA, M. A. **O l**údico como ferramenta no processo de ensino aprendizagem. 2012. Dissertação (Especialização em Educação Física Escolar) – Universidade Federal do Ceará, CE.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1975.

RAMACHANDRAN, Vilayanur Subramanian; SECKEL, Elizabeth L. Synchronized dance therapy to stimulate mirror neurons in autism. **Medical Hypotheses**, v. 76, n. 1, p. 150-151, 2011.

RENGEL, Lenira; LANGENDONCK, Rosana Van. **Pequena viagem pelo mundo da dança**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

RESENDE, Catarina. O que Pode um Corpo? O método Angel Vianna de conscientização do movimento como um instrumento terapêutico. **Physis:** Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, p. 563-574, 2008.

ROCHA, Carla Juliana; ZAGATO NETO, Nelson. **Psicomotricidade:** estimulação das habilidades motoras, cognitivas e s**ócio** afetivas. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pedagogia) – Centro Universitário Católico Salesiano *Auxilium*, UNISALESIANO, Lins, 2012.

ROCHA, Daniela; RODRIGUES, Graciele. Dança na escola. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 6, n. 3, p. 15-21, 2007.

ROJAS, Jucimara Silva. **Educação lúdica:** a linguagem do brincar, do jogo e da brincadeira no aprender da criança. Campo Grande: UFMS, 2009.

ROPOLI, Edilene Aparecida; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos; MACHADO, Rosângela. **A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar:** a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

ROSSI, Patricia; MUNSTER, Mey de Abreu van. Dança e deficiência: uma revisão bibliográfica em teses e dissertações nacionais. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, p. 163-180, 2013.

SANTOS, Letícia de Faria; VASCONCELOS, Laércia Abreu. Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade em crianças: uma revisão interdisciplinar. **Psicologia:** Teoria e Pesquisa, v. 26, n. 4, p. 717-724, out-dez 2010. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000400015. Acesso em: 23 nov. 2023.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem**. Caderno de debates do NAAPA:** questões do cotidiano escolar. São Paulo: SME/COPED, 2016.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: o paradigma do século XXI. **Revista da Educação Especial**, Brasília, Secretaria de Educação Especial, v. 1, n. 1, p. 19-23, out. 2005.

SETENTA, Jussara Sobreira. **O fazerdizer do corpo**: dança e performatividade. Salvador: EDUFBA, 2008.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 2009.

TOTVS. Educação Inclusiva: importância, princípios e desafios. **Totvs**, 2022. Disponível em: https://www.totvs.com/blog/instituicao-de-ensino/educacao-inclusiva/. Acesso em: 5 nov. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA. Instituto de Ciências da Arte. Escola de Teatro e Dança. Curso de Licenciatura em Dança. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Dança**. Belém: UFPA/ETDUFPA, 2011.

VARGAS, Alessandra Cardoso; KRABBE, Simone. A dança e a inclusão de alunos com necessidades especiais. Um relato de experiência. **Revista Digital**, Buenos Aires, ano 18, n. 185, out. 2013. Disponível em: https://www.efdeportes.com /efd185/a-danca-e-a-inclusao-de-alunos.htm. Acesso em: 10 nov. 2023.

VERDERI, Érika. **Dança na escola**: uma perspectiva pedagógica. São Paulo: Phorte, 2009.

DANÇA E LUDICIDADE: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS PARA O ESTÁGIO DOCENTE I, DO CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA DA UFPA

Daísa Gomes do Rosário[5]
FADAN/ICA/UFPA
daisarosario@yahoo.com.br
Glaise de Nazaré Ramos Bastos Rodrigues[6]
ETDUFPA/ICA/UFPA
glaiserodrigues@yahoo.com.br
Maria Ana Azevedo de Oliveira[7]
FADAN/ICA/UFPA
maa@ufpa.br

5 Possui Mestrado em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Pará/Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico (2005) e Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (2000). Docente da Faculdade de Dança – FADAN/Instituto de Ciências da Arte – ICA/Universidade Federal do Pará – UFPA. Foi Coordenadora do Curso de Licenciatura em Dança de 2018 a 2019. Diretora da Faculdade de Dança de 2020 a 2022. Vice-Diretora da Faculdade de Dança de 2022 a 2024.

6 Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, tem Especialização em Língua Brasileira de Sinais com Ênfase na Inclusão pela Faculdade Integrada Brasil Amazônia – FIBRA e Mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Pará – UEPA. Tem experiência na área de Educação, atuando na Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e no Ensino Superior, ministrando disciplinas nos cursos de Licenciatura em Teatro e Licenciatura em Dança pelo Programa Nacional de Formação de Professor – PARFOR. Atualmente, é servidora efetiva da Universidade Federal do Pará, trabalhando como Técnica Administrativa em Educação, cargo Pedagoga, lotada na Escola de Teatro e Dança da UFPA – ETDUFPA.

7 Possui Doutorado e Mestrado em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. Especialista em Treinamento Desportivo na Infância e na Adolescência pela Universidade do Estado do Pará – UEPA. Graduada em Educação Física pela ESEF-PA (UEPA). Docente da Faculdade de Dança – FADAN/ Instituto de Ciências da Arte – ICA/ Universidade Federal do Pará – UFPA, na qual ministra as disciplinas Manifestações Espetaculares Brasileiras I e II, dentre outras. Coordenadora do Projeto de Pesquisa Dança e Etnocenologia. Autora do livro *VER-A-DANÇA: A Transfiguração do cotidiano da feira do Ver-o-Peso na criação coreográfica.* Organizadora do livro SAPATEADO: Vivências na Universidade Volume I e Volume II. Foi coordenadora do Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Dança da UFPA (2019/2020/2021/2022).

Resumo: O presente artigo traz uma abordagem acerca da criação de recursos didáticos como estratégias pedagógicas para o ensino da dança de maneira lúdica, desenvolvidos na disciplina Aprendizagem e Desenvolvimento Motrício, do Curso de Licenciatura em Dança, da Faculdade de Dança, pelos discentes das turmas de 2019 e 2021. Aborda também como essas experiências servem de base para os licenciandos, preparando-os para inserção no espaço escolar da Educação Infantil, por ocasião da realização do Estágio Docente I. São tecidas, ainda, reflexões acerca da realização dos estágios e de sua relevância para a formação dos licenciandos, compreendendo que por meio destes os discentes têm a oportunidade de experienciar a práxis docente em dança ainda no percurso formativo. A referida disciplina é referendada pelos estudos da Psicomotricidade, segundo Alves (2008), e dialoga com os autores Almeida (2016) e Cone e Cone (2015), sobre o ensino da dança para crianças, como também com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Com isso, apresenta-se um brinquedo e duas brincadeiras intituladas Dado das Cantigas e Luvas Musicais, como proposta a ser aplicada no Estágio Docente I, do Curso de Licenciatura em Dança.

Palavras-chave: Dança. Ludicidade. Estágio Docente.

1 INTRODUÇÃO

O artigo é resultado de vivências na disciplina intitulada Aprendizagem e Desenvolvimento Motrício – componente curricular do Curso de Licenciatura em Dança, da Faculdade de Dança da UFPA, a fim de compreender o ensino da dança no ambiente escolar e suas possibilidades pedagógicas, bem como suas reverberações no Estágio Docente I.

A referida disciplina se propõe a estudar as teorias do desenvolvimento e da aprendizagem motora, levando em consideração as características e interesses de diferentes faixas etárias no ensino e na prática da dança, conforme o Projeto Pedagógico do Curso – PPC. Para isso, buscou-se como referencial teórico os estudos da Psicomotricidade, por meio de Alves (2008), que trata sobre o desenvolvimento psicomotor da criança, compreendendo que “as fases do desenvolvimento são comuns a todas as crianças; mas as mobilidades físicas, as diferentes maneiras de

ser, o meio e o ambiente familiar mostram que crianças com idades iguais podem comportar-se de maneiras diferentes" (Alves, 2008, p. 87).

Dentre as reflexões e os questionamentos levantados no decorrer da disciplina, sublinhou-se a necessidade do discente em compreender que conteúdos trabalhar na dança infantil, por meio de práticas lúdicas que favoreçam o desenvolvimento psicomotor da criança, de forma prazerosa. Bem como, indagou-se como criar jogos, brincadeiras e brinquedos, aplicados à dança infantil, vislumbrando que, de acordo com a organização do desenho curricular, no semestre seguinte os discentes vivenciariam o Estágio Docente I, componente curricular obrigatório, cujo contexto está voltado para o campo de atuação do licenciando na Educação Infantil.

Depreende-se que há diversas possibilidades de apresentar a dança para as crianças, no entanto, elegeu-se a ludicidade, por meio de jogos, brincadeiras e brinquedos, inspirados nos autores Almeida (2016) e Cone e Cone (2015), os quais fundamentaram a disciplina, ao sinalizarem a ludicidade como caminho pedagógico para a dança infantil. Sabe-se que o termo lúdico vem do latim *ludus*, que significa brincar, divertir-se. Desse modo, o jogo é um meio potente e propiciador de aprendizados, de forma divertida.

Quando o jogo é utilizado como estratégia pedagógica nas aulas de dança, "[...] se configura como uma opção metodológica interessante e prazerosa para apresentar de maneira sistematizada os signos da dança. Por meio do jogo é possível a identificação e a incorporação pelas crianças dos conceitos de dança de maneira divertida" (Almeida, 2016, p. 61).

Compreende-se que por meio do jogo amplia-se o repertório de movimento da criança, além de proporcionar a base para a criação do movimento expressivo. A partir dos jogos, as crianças interagem entre si, aprendem sobre seus corpos, suas possibilidades de movimento e passam a reconhecer e a dominar o espaço em que se movem. Portanto, "são caminhos possíveis para estimular a tomada de decisões, a expressão dos desejos, opiniões e sentimentos, a relação e comunicação com o outro por meio de diferentes linguagens [...]" (Almeida, 2016, p. 62).

Com referência ao Estágio Docente, no curso de Licenciatura em Dança está destinada uma carga horária de quatrocentas horas para a realização do estágio e sua oferta está dividida em quatro etapas, são elas: Estágio Docente I, voltado para a Educação Infantil; Estágio Docente II, direcionado para o Ensino Fundamental; Estágio Docente III, orientado para o Ensino Médio e ou Curso Técnico e, Estágio Docente IV, este conduzido para ser desenvolvido em espaços de educação não formal.

De acordo com o PPC, o Estágio Docente I promoverá o exercício da práxis docente em Instituições de Ensino Formal voltadas para a Educação Infantil, proporcionando a relação entre o conhecimento adquirido no curso de Licenciatura em Dança e o contexto escolar, de modo a favorecer a produção de novos conhecimentos em Dança.

Ressalta-se que a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e atende crianças de zero a cinco anos de idade, nessa etapa de ensino, conforme expresso nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, Resolução nº 5/2009, a criança é concebida como:

> [...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009, p. 1).

As referidas diretrizes apontam ainda que as práticas pedagógicas devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

> Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança e favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical (Brasil, 2009, p. 4).

Destarte, o licenciando em dança desenvolverá seu Estágio Docente I fundamentado na concepção de criança e nas orientações acerca do fazer pedagógico para a Educação Infantil apresentadas nas referidas diretrizes.

Dessa forma, justifica-se a necessidade de abordar o tema proposto neste artigo pelo fato de apresentar possibilidades pedagógicas para o ensino da dança na escola, na perspectiva da ludicidade, a serem aplicadas ou vivenciadas no campo de estágio do licenciando em dança, mais especificamente, no estágio inicial do curso, direcionado para a Educação Infantil.

2 DANÇA E LUDICIDADE: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

A dança na escola possibilita que a criança se expresse e se movimente a partir de suas potencialidades corporais, suas vivências no cotidiano social e sua imaginação. A dança amplia as habilidades motoras das crianças e a capacidade de refletir e agir, bem como são capazes de responder aos estímulos quando provocadas e imitam gestos e movimentos observados no seu meio. Sobre isso, Cone e Cone (2015, p. 4) asseguram que "A dança infantil é uma forma de conhecimento que integra por completo todos os elementos constituintes de um ser humano. Nos campos cinestésico, intelectual, social e emocional, as crianças aprendem sobre elas mesmas e sobre os outros por meio da dança".

No contexto da dança infantil, tem-se como objetivo principal a exploração das possibilidades motoras do corpo além de propiciar a descoberta de outras formas de se movimentar, trazendo novas escolhas de gestos e qualidades a eles associadas, expressão, sentimentos e suas percepções de mundo, o que envolve novos modos de aprendizagem.

Conforme o estudo de autores que dialogam com temas como dança na escola, psicomotricidade e ludicidade, na disciplina Aprendizagem e Desenvolvimento Motrício, foi proposta a atividade de criação de jogos, brinquedos e brincadeiras e sua aplicabilidade na dança. Para tanto, os alunos refletiram sobre a faixa etária na qual aplicariam o jogo, levando em consideração as características dos participantes – jogadores, o material a ser utilizado, dentre outros aspectos relevantes de acordo com o objetivo apontado.

Em anos anteriores, mais especificamente, em 2019, quando a disciplina foi ministrada de forma presencial, muitas foram as possibilidades de brinquedos construídos na própria sala de

aula pelos alunos, dentre eles: chocalho, dedoche, abayomi[1], máscaras, pandeiro, dentre outros confeccionados com materiais recicláveis. Sublinha-se que o brinquedo não é um simples objeto a ser manipulado. Ao ser confeccionado pela própria criança, cria vínculos muito fortes de identidade, memória e capacidade criativa.

Imagem 1 – Boneca abayomi.



Fonte: Acervo de Maria Ana Oliveira, 2019.

De acordo com a atividade, um grupo de alunos objetivou a criação e a confecção da boneca abayomi para os demais discentes da turma. No primeiro momento, cada discente confeccionou o seu brinquedo – no caso, a boneca –, orientados pelo grupo de alunos proponentes. A aplicabilidade desse

1 Boneca Abayomi – Boneca de tecido, feita sem cola e sem costura. Tutorial de confecção da abayomi intitulado Ancestralidade, História e Resistência. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=iDSLwltlva0.

brinquedo na dança teve como finalidade a contação de história, o que propiciou a imaginação, a imitação e a criação, com base no repertório de movimento de cada um.

Ao vivenciar a disciplina no formato de Ensino Remoto Emergencial – ERE, por conta da Covid-19[2], em 2021, a atividade foi composta por uma ficha a ser elaborada pelo discente contendo as seguintes informações: nome do jogo ou da brincadeira ou do brinquedo, objetivo, faixa etária, número de participantes, material (se houver), descrição (do jogo ou da brincadeira ou do brinquedo) com sua aplicabilidade na dança e observação (se houver), concomitante com a apresentação de um vídeo, o qual deu visibilidade para a aplicação da atividade proposta.

A ficha contém os detalhamentos a serem orientados pelo mestre (professor) na aplicabilidade do jogo ou da brincadeira ou do brinquedo, nas aulas de dança. Como resultado se obteve a criação de 11 jogos/brincadeiras, intitulados da seguinte forma: 1. Balões Dançantes; 2. Brincadeira da Estátua; 3. Conhece ou não conhece; 4. Luvas Musicais; 5. Dançando com Boliche; 6. Dado dos Ritmos; 7. Dado das Cantigas; 8. Estátua Equilibrada; 9. Jogo da Velha; 10. Dançando com o Balão; e, 11. Tapete Dançante.

Embora alguns jogos tenham recebido denominações semelhantes, apresentaram procedimentos e faixas etárias diferentes, tais como: Balões Dançantes / Dançando com o Balão; Brincadeira da Estátua / Estátua Equilibrada; e, Dado dos Ritmos / Dado das Cantigas.

Nesse sentido, aponta-se neste artigo, como proposição de jogo/brincadeira, o Dado das Cantigas e as Luvas Musicais, a serem aplicados na Educação Infantil pelos licenciandos, vislumbrando o Estágio Docente I.

A brincadeira denominada Dado das Cantigas teve em sua primeira parte a finalidade de estimular o desenvolvimento motor da criança, a partir da imitação de um animal, com a proposição de acionar os aspectos psicomotores.

2 Covid-19: A Universidade Federal do Pará suspendeu as atividades presenciais no dia 19 de março de 2020, adotando o isolamento social como medida de contenção da Covid-19, seguindo as orientações dos Ministérios da Saúde e da Educação e, para garantir a continuidade do ensino, aprovou em caráter excepcional a oferta do Ensino Remoto Emergencial por meio da Resolução do CONSEPE nº 5.294, de 21 de agosto de 2020.

Quadro 1 – Ficha do Jogo – Dado das Cantigas.

NOME DA BRINCADEIRA:	DADO DAS CANTIGAS
OBJETIVO:	1. Estimular o desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo. 2. Possibilitar a socialização e a interação com os demais colegas.
FAIXA ETÁRIA:	• De 3 (três) a 5 (cinco) anos
NÚMERO DE PARTICIPANTES:	• A partir de 2 crianças ou mais.
MATERIAL:	• Caixa de papelão, folhas de papel em branco, caneta preta, lápis de cera, cola branca e pedrinhas pequenas.
DESCRIÇÃO E APLICABILIDADE:	1ª Parte - Os jogadores estão de pé dispostos em roda e o mestre (professor) sinaliza o primeiro a jogar o dado. 2ª Parte - Cada jogador lançará o dado das cantigas para o centro da roda e conforme a figura do animal que cair para cima será realizada o reconhecimento da figura, em seguida a imitação do animal por meio de movimentos corporais (trabalhando a flexibilidade, equilíbrio, os níveis: baixo, médio e alto; direita e esquerda, frente e trás). 3ª Parte – Será cantada uma cantiga referente ao animal (trabalhando a musicalidade, oralidade e ritmo) e, assim, sucessivamente.
OBSERVAÇÃO:	• No dado das cantigas são trabalhados 6 animais: borboleta, cobra, caranguejo, gato, sapo e peixe.

Fonte: Arquivo de Talita Amaral, 2021.

Subsequente à imitação do animal, tem-se a cantiga referente a ele, cujos aspectos motores se relacionam à musicalidade de forma lúdica e prazerosa. Com isso, pretende-se a livre expressão do movimento do corpo.

Imagem 2 – Dado das Cantigas.



Fonte: Acervo de Talita Amaral, 2021.

Sublinha-se que o vídeo, em seu primeiro momento, apresentou os materiais utilizados e a feitura do brinquedo. Com a participação de seu filho, a discente Talita Amaral brinca, joga e canta com ele. Para a explicação da brincadeira, as músicas cantadas foram *O sapo não lava o pé* e *Borboletinha*. Constata-se dessa forma, a aplicabilidade da brincadeira para a área da dança, no que se refere à movimentação corporal de forma livre e espontânea, por meio de deslocamentos, de saltos, do engatinhar e do arrastar, além da musicalidade e da socialização. Para Cone e Cone (2015):

> A dança é sentida, antes de tudo, através do corpo e dos movimentos por ele realizados. Ao observar e reproduzir um movimento, tendo por base sua capacidade de perceber os detalhes que ele envolve e de executá-lo, as crianças aprendem a dançar. Dessa forma, elas também demonstram sua habilidade de criação por meio do movimento (Cone; Cone, 2015, p. 11).

Já a proposta das Luvas Musicais ou Luvas Rítmicas, assim denominadas pelas discentes Jaqueline Leal e Maria Eduarda Oliveira, objetivou trabalhar o ritmo e a coordenação motora fina. Em uma canção criada pelas alunas, chama-se a atenção para a importância de se trabalhar sons, ritmo e percussão corporal na prática da dança.

Quadro 2 – Ficha do Jogo – Luvas Musicais.

NOME DO BRINQUEDO:	LUVAS MUSICAIS
OBJETIVO:	1. Estimular a coordenação motora fina e o ritmo. 2. Exercitar a memorização por meio de movimentações dos braços, mãos e dedos, através de cantigas infantis.
FAIXA ETÁRIA:	• A partir de 5 (cinco) anos.
NÚMERO DE PARTICIPANTES:	• Participação coletiva.
MATERIAL:	• Luvas de tecido e tampinhas de garrafa pet.
DESCRIÇÃO E APLICABILIDADE:	1ª Parte – Os jogadores se colocarão em círculo sentados no chão e já com suas luvas para iniciar a brincadeira, que se dará início pelo mestre do jogo (professor). 2ª Parte – Será ensinada a cantiga juntamente aos movimentos que serão repetidos ao longo da brincadeira, podendo haver alterações na velocidade para explorar os processos cognitivos-motores dos participantes.

Fonte: Arquivo de Jaqueline Leal e Maria Eduarda Oliveira, 2021.

No vídeo de demonstração do brinquedo, as discentes fizeram uma explanação dos materiais utilizados para a confecção das luvas, tais como: tecido e tampinhas de garrafa *pet*.

Imagem 3 – Luvas Musicais.



Fonte: Acervo de Jaqueline Leal e Maria Eduarda Oliveira, 2021.

Ainda sobre o vídeo, com as discentes sentadas no chão, demonstrou-se a movimentação das mãos e dos dedos, conforme a letra da música, de autoria de Jaqueline Leal e Maria Eduarda Oliveira (2021), que diz:

E eu vou apresentar a todos vocês,
A estória de três dançarinos,
E eu vou apresentar a todos vocês,
Então contem comigo um, dois, três e já;

Três dançarinos giravam na sala
Um caiu de bunda no chão
A professora se assustou e ela disse:
Nada de girar olhando pro chão um, dois, três e já

Dois dançarinos saltavam na sala
Um caiu de quatro no chão
A professora se assustou e ela disse:
Nada de saltar sem a preparação um, dois, três e já

Um dançarino fazia cambalhotas
E caiu de testa no chão
A professora se assustou e ela disse:
Nada de cambalhotas sem o colchão um, dois, três e já

Como resultado da aplicabilidade do brinquedo para a dança, pontua-se que favorece o exercício de outras gestualidades como, por exemplo, o movimentar dos dedos das mãos e palmas no ritmo da música.

Por intermédio dessa atividade, foi possível estimular os licenciandos sobre a aplicabilidade de novas proposições de jogos e brincadeiras para aulas de dança, estabelecendo associações com os aspectos psicomotores, além de promover a criação de atividades lúdicas para faixas etárias distintas.

As proposições de jogos/brincadeiras demonstraram que o trabalho desenvolvido para crianças de forma lúdica oportuniza tanto experiências psicomotoras quanto expressivas e afetivas. Associar o lúdico ao ensino da dança favorece o desenvolvimento biopsicossocial da criança.

3 O ESTÁGIO DOCENTE I NO CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA DA UFPA

A dança na Educação Infantil deve oferecer oportunidades para que as crianças se movimentem de forma livre e espontânea, de modo a ampliar o repertório de movimentos conhecidos por elas.

Salienta-se que é pertinente ao professor de dança conhecer seus alunos, compreender os objetivos da escola e planejar suas atividades, conforme as características e necessidades das crianças.

Desse modo, é necessário que o licenciando em dança, no seu estágio inicial, conheça as legislações vigentes que regem a educação e suas respectivas etapas, tais como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – Resolução nº 9/2009, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs e a Base Nacional Curricular Comum – BNCC, para o futuro embasamento das atividades programadas em suas aulas de dança.

A BNCC é um “guia” em relação aos conteúdos que as crianças deverão conhecer, explorar, vivenciar e criar nas aulas de dança. Portanto, o estágio é o momento no qual o discente da Licenciatura em Dança tem a oportunidade de observar o que está preconizado em documentos oficiais e elaborar propostas pedagógicas atrelando teoria e prática que contribuam com seu percurso formativo para a docência em dança.

Na BNCC, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças na faixa etária de 0 a 5 anos têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, que norteiam a proposta pedagógica que está estruturada em cinco campos de experiências, que são: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e, Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Para cada campo de experiência, são apresentados objetivos de aprendizagem e desenvolvimento condizentes com as faixas etárias das crianças.

Apresenta-se, a título de exemplo, um recorte dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento descritos no campo de experiência Corpo, gestos e movimentos, expressos na BNCC:

Quadro 3 – Recorte da Tabela Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento retirada da BNCC.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01CG01) Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos.	**(EI02CG01)** Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.	**(EI03CG01)** Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.

Fonte: BNCC (Brasil, 2018, p. 47).

Ao atentar para as descrições da BNCC, o licenciando em dança poderá desenvolver seu Estágio Docente I orientado por objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que foram am-

plamente discutidos por especialistas da educação e de áreas afins que elencaram tais objetivos como necessários para o desenvolvimento das crianças.

É pertinente ressaltar que o ensino da dança nas instituições de educação básica se constitui como obrigatório, conforme expresso na Lei nº 13.278/2016, que alterou o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, a alteração do texto legal expõe no parágrafo 2º que: "o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica", e no parágrafo 6º, do referido artigo, que "as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2o deste artigo".

Percebe-se, portanto, que ainda é recente a obrigatoriedade do ensino da dança como parte integrante dos conhecimentos que devem ser abordados no componente curricular Arte, ofertado nas instituições de educação básica, tal realidade acarreta dificuldades no momento da inserção no espaço escolar dos discentes do curso de Licenciatura em Dança, pois a maioria das instituições dispõem de professores de artes formados em outras linguagens, sobretudo em artes visuais.

Esse aspecto é importante de ser apontado quando se discute a questão do Estágio Docente nos cursos de Licenciatura em Dança, pois o campo para o desenvolvimento do Estágio ainda hoje é incipiente, considerando que em muitas escolas não há a presença do professor de Dança e quando chega o momento dos discentes irem a campo, estes se deparam com essa realidade e são desafiados a levar a dança para a sala de aula, desconstruindo preconceitos há tempos estabelecidos socialmente, pois, como afirmam Pereira e Canfield (2001):

> Constata-se na dança um grande potencial educativo, visto que o seu ensino prevê a utilização consciente do movimento para expressar ideias, sentimentos, emoções, pensamentos, ou ainda, princípios filosóficos, sociais e políticos. Por sua essência integradora dos domínios humanos a atividade, é capaz de levar o aluno a descobrir e redescobrir sua corporeidade e sensibilidade (Pereira; Canfield, 2001, p. 59).

Compreendendo que o ensino da dança tem um grande potencial educativo, os discentes dos cursos de Licenciatura em Dança, ainda em seu processo formativo, são desafiados a difundir nas instituições escolares que a dança na escola não consiste na apresentação de coreografias ensaiadas para serem apresentadas apenas em datas comemorativas, mas consiste em um ensino sistematizado de conhecimento que exige planejamento elaborado, a partir de reflexões acerca do que se deseja ensinar, com objetivos e metodologias bem definidos, pois como afirma Gouveia (2010):

> A dança trabalhada na escola pode apontar resultados de progressos no desenvolvimento do educando como: autonomia corporal e intelectual, socialização, cooperação, responsabilidade e avanço na aprendizagem. Além de estimular e desenvolver entre os educandos as capacidades críticas e afetivas (Gouveia, 2010, p. 143).

O ensino da dança na escola contribui para uma formação integral do sujeito, lhe proporcionando vivenciar sua corporeidade e desenvolver sua sensibilidade, apreendendo conhecimentos para além de técnicas em dança, mas também criação, fruição e reflexão aplicáveis em diversos âmbitos da vida.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O curso de Licenciatura em Dança, por meio de seu desenho curricular, trabalha o conhecimento da linguagem dança de maneira que permite aos discentes uma formação crítica e reflexiva, assim como criativa, ressalta-se que a criação não se restringe apenas aos aspectos artísticos, mas também aos aspectos pedagógicos. Os vários componentes curriculares abordam a dança retratando sua trajetória na história, suas metodologias de ensino e suas possibilidades pedagógicas em diferentes faixas etárias.

São abordados também conhecimentos técnicos acerca de diversas escolas de dança para que o licenciado em dança tenha um arcabouço teórico e prática para seu exercício profissional na docência em dança. Contudo, salienta-se que, para além dos conhecimentos relativos à dança, conhecimentos pedagógicos são estudados com vistas a uma formação do licenciado em dança

não apenas de conhecimentos artísticos relacionados à dança, mas também conhecimentos pedagógicos que discutam metodologias para o ensino da dança considerando as etapas e modalidades da educação básica. Dessa forma, ressalta-se que é a partir dessa compreensão que a disciplina Aprendizagem e Desenvolvimento Motrício é organizada e desenvolvida, proporcionando aos discentes oportunidades de pensarem propostas metodológicas e a elaboração de recursos didáticos que poderão ser utilizados em sala de aula.

Os recursos didáticos apresentados neste artigo são exemplos dos trabalhos desenvolvidos pelos discentes do curso e a elaboração dos referidos recursos demandou estudos e reflexões acerca do que ensinar, como ensinar, para quem ensinar e o que se objetiva com o referido ensino. Nos trabalhos apresentados, o público-alvo eram crianças da Educação Infantil e, considerando as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, compreende-se que a ludicidade é inerente ao processo de ensino-aprendizagem para essa etapa da educação básica, desta feita, os recursos didáticos elaborados atentaram para as orientações expressas nas diretrizes.

Todo esse processo vivenciado na disciplina Aprendizagem e Desenvolvimento Motrício, em certa medida, já inicia uma preparação do discente para o exercício da docência em dança, e essa preparação será desenvolvida de maneira mais ampliada quando o discente ingressar no Estágio Docente I.

No período da realização dos estágios do curso, os discentes estarão desenvolvendo a práxis atrelando teoria e prática e experienciando a docência em dança ainda no processo formativo, para tanto, acionarão os conhecimentos abordados no curso e terão ainda a oportunidade de apreender novos conhecimentos a partir do cotidiano das escolas.

Os licenciandos em dança no período da realização dos estágios farão relação, na prática, com as diversas teorias abordadas no curso, entenderão a necessidade do planejamento – e que esse não é rígido, e sim deve ser flexível e ajustável de acordo com as necessidades apresentadas –, perceberão a importância de se conhecer os documentos oficiais que regem a educação, esses

podem ser os estabelecidos na esfera macro, como os publicados pelo Conselho Nacional de Educação, quanto na esfera micro, os documentos internos da instituição escolar.

Cada estágio do curso está voltado para uma etapa específica da educação básica, o que permitirá ao licenciando vivenciar a inserção da práxis docente em diversas faixas etárias, proporcionando a percepção da necessidade de metodologias e recursos didáticos condizentes com os sujeitos envolvidos, assim como o comprometimento ético com uma formação cidadã.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernanda de Souza. **Que Dança é essa?** Uma proposta para a Educação Infantil. São Paulo: Summus, 2016.

ALVES, Fátima. **Psicomotricidade:** Corpo, ação e forma. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 26 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 26 jan. 2022.

BRASIL. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016.** Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm. Acesso em: 14 out. 2023.

CONE, Theresa Purcell; CONE, Stephen L. **Ensinando dança para crianças**. 3. ed. Barueri: Manole, 2015.

GOUVEIA, Ana Lucia Victorasso. Laban: O ensino da dança para crianças na segunda infância dentro do ambiente escolar. *In:* TOMAZZONI, Airton; WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana. **Algumas perguntas sobre dança e educação**. Joinville: Nova Letra, 2010. p. 139-144. Disponível em: https://festivaldedancadejoinville.com.br/wp-content/uploads/2022/06/

III-Seminarios-de-Danca-Algumas-Perguntas-sobre-Danca-e-Educacao.pdf. Acesso em: 14 out. 2023.

PEREIRA, Sybelle Regina Carvalho; CANFIELD, Marta de Salles. Dança na Escola: Desenvolvendo a emoção, a imaginação e o pensamento. **Kinesis,** Santa Maria, n. 25, p. 47-70, 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA. Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 5.294, de 21 de agosto de 2020**. Aprova, de forma excepcional e temporária, o Ensino Remoto Emergencial em diferentes níveis de ensino para os cursos ofertados pela Universidade Federal do Pará, em decorrência da situação de pandemia do novo Coronavírus – COVID-19, e dá outras providências. 2020. Disponível em: http://proeg.ufpa.br/images/Artigos/Normas/Resolucao_5294_2020_CONSEPEAprovaoEREnaUFPA.pdf. Acesso em: 26 jan. 2022.

CORPO E LUDICIDADE: REFLEXÕES, DESAFIOS E DESCOBERTAS

Paulo Murillo Vieira Almeida[1]
FADAN/ICA/UFPA
murillovieira524@gmail.com
Simei de Amorim Santos Andrade[2]
FADAN/ICA/UFPA
simeiandrade@ufpa.br

Resumo: O presente estudo objetiva fomentar a importância do corpo que dança e brinca, possibilitando reflexões, desafios e descobertas em diferentes perspectivas. Esse ciclo de aprendizagem aconteceu durante o componente curricular Estágio Docente IV, que integra o Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Pará, no Studio Degagé Dance Bárbara Lobato, situado na Rua Barão de Igarapé Miri, bairro do Guamá, em Belém do Pará. A contextualização deste artigo é baseada em estudos de referenciais teóricos, como Almeida (2009), Andrade (2013), Ferreira e Ferraz (2021), Januario (2008), Dias Junior (2009), Melo *et al.* (2018) e muitos outros que contribuíram para sua compreensão e estruturação. Vinte e quatro dias vivenciando o estágio intensamente, no entanto, foram elencados para representar as atividades práticas, os dias 12/04/23, 10/05/23, 28/06/23, 29/06/23 e 30/06/23, sendo denominados, respectivamente "O primeiro dia", "Partilhas na Intervenção", "Congresso da ABRACE", "Oficina na UziPaz Guamá" e "O último dia **–** Culminância do Semestre do Studio Degagé Dance Bárbara Lobato". O Estágio Docente é responsável por viabilizar possibilidades pedagógicas e metodológicas para os futuros professores e prepará-los não apenas para o mercado de trabalho, mas também para uma vivência afetiva e cidadã.

Palavras-chave: Reflexões. Desafios. Descobertas. Estágio Docente. Studio.

1 Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Pará – UFPA. Graduando do curso de Licenciatura em Dança da UFPA. Bolsista no Projeto de Extensão Corpo e Ludicidade: brincadeiras na educação.

2 Pós-Doutora em Artes pelo Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará – PPGARTES/UFPA (2020). Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas (2018). Mestra em Educação pela Universidade Adventista de São Paulo – UNASP (2005). Professora efetiva da Universidade Federal do Pará na Faculdade de Dança – FADAN e no Programa de Pós-Graduação em Artes – Mestrado Profissional em Artes – PROFARTES. Coordenadora do Núcleo de Pesquisa Infâncias Amazônicas: Arte, Cultura e Educação de crianças em diferentes contextos – NUPEIA (UFPA/CNPq).

1 INTRODUÇÃO: O CORPO QUE BRINCA E DANÇA

> *O corpo é lugar de festas porque a celebração da vida no corpo se faz. A vida desdobra no corpo a sua liturgia. Seja o corpo como escultura de carne e osso; seja o corpo como construção do imaginário; seja o corpo como alegoria do cosmos; seja o corpo sacralizado ou divinizado pelo misticismo. É no corpo que acontece a epifania da existência e a maravilha de viver* (Loureiro, 2015, p. 24).

Podemos interpretar o corpo em diferentes perspectivas e nos mais variados ambientes da vida. Há quem compreenda o corpo de forma anatômica, poética, sagrada etc. Esses aspectos são referentes aos contextos culturais e sociais que se encontram na sociedade. Nesta pesquisa, os grandes protagonistas que conduzirão o leitor a compreender e analisar o desenvolvimento de todo o processo serão os corpos que brincam e dançam e a ludicidade, que partilharão estratégias metodológicas em ações que possibilitem descobertas e aprendizados.

A grande infinidade de funções que o corpo apresenta nas nossas vidas faz com que ele seja alvo de diversos estudos em múltiplas dimensões na sociedade. Ele demonstra singularidades, cada pessoa apresenta em seu corpo um repertório de vida que se relaciona com os diferentes aspectos que entrelaçam seu cotidiano.

Por esta razão, trabalhar possibilidades de descobertas nas manifestações do corpo que brinca e dança foram desafios que surgiram em todo o processo desta pesquisa.

"O corpo que brinca", neste contexto, é aquele que se desprende do sistema ao qual nós estamos acostumados em nossos dias. É um corpo mais leve, alegre e que, nesse ato, consegue relacionar o aprendizado e a diversão que a brincadeira proporciona. Está associado ao uso do imaginário e da criatividade, e por essa razão apresenta recursos que são importantes na elucidação do processo das ações que envolvem o brincar.

No brincar, para Souza e Silva (2010):

> [...] a organização de cenários, a assunção de papéis e a estruturação da cena lúdica (*a lógica do acontecido no plano imaginário*) são os aspectos que dão verossimilhança ao que

> é encenado. O corpo, os gestos, as palavras – toda a expressão da criança indica *algo que está sendo escrito*, tornando possível qualquer outro ler como a criança percebe a realidade circundante. Ela assume personagens, vivendo o lugar social do outro. Pode ser o outro, transitando por diferentes papéis sociais, construindo cenários representados ou cenários conjeturais. Essas situações fictícias, muitas vezes, direcionam-se (não intencionalmente) para uma *plateia* fora do espaço da brincadeira, conferindo-lhe uma *dimensão embrionariamente artística* (Souza; Silva, 2010, p. 707-708).

A brincadeira é de grande valia para conhecer as eventualidades no momento em que se cria e imagina, passando a entendê-la como uma ferramenta que possibilita a compreensão do quão rica é esta prática.

"O corpo que dança" pode ser aquele que tece suas relações, expectativas, emoções, desafios e muitas outras perspectivas e está sempre em transformação. "Durante os séculos, a dança contribuiu para desafiar a própria percepção de "corpo", de tal maneira que se tornou difícil interpretá-la, relacionando com o sujeito dançante e seus contornos" (Suquet, 2008, p. 30).

A dança presente nas diversas atividades observadas é um fenômeno que nos mostra uma grande amplitude de criações e inquietações, capaz de transitar em variados lugares, gerando pensamentos produtivos, como a relação dança no corpo e corpo na dança, como bem descreve Monteiro (2011), quando nos diz que não se trata:

> [...] de enfatizar o sujeito como aquele que é capaz de dançar, mas de perceber as exigências de um corpo no qual a dança se impõe. O que acontece com este corpo que dança pode ser comparado àquilo que compreendemos como a exigência da obra de arte, pois os movimentos não são expressos somente para exibir as habilidades físicas do bailarino (equívoco comum neste meio da dança), mas para expressar as potência do corpo, sua leveza, seus desdobramentos, suas ultrapassagens e limitações (Monteiro, 2011, p. 194).

Podemos então enfatizar que o brincar e o dançar foram importantes no desenvolvimento das ações da pesquisa, onde o corpo que brinca e dança, através da ludicidade encontra desafios e descobertas, em uma concepção de experimentações e aprendizados.

A utilização dessas atividades, que podem ser dinâmicas teóricas e práticas que auxiliam na compreensão e desenvolvimento de fatores cognitivos, sociais, emocionais e motor são in-

dispensáveis. Sobre essas características, encontramos a ludicidade, que nesta pesquisa é uma ferramenta metodológica que conduzirá os trabalhos a serem exercitados entre os alunos da CIA do Studio Degagé Dance Bárbara Lobato. Em decorrência disso, a ludicidade, por meio de jogos e brincadeiras, é capaz de produzir transformações inovadoras e criativas, possibilitando o enriquecimento de um repertório corporal.

Para Almeida (2009), a ludicidade está relacionada ao que é lúdico, palavra que vem do termo "ludus", que significa "jogo". Se fosse somente pela semântica da palavra lúdico, o termo se referia apenas ao jogar, ao brincar, a algo espontâneo. Porém, sua evolução não ficou estática com o passar do tempo, mas seguiu juntamente a estudos da psicomotricidade, e passou a ser essencial em diversificadas áreas do comportamento humano, deixando de ser mero sinônimo de jogos. Suas inferências da necessidade lúdica ultrapassaram as fronteiras do brincar espontâneo, permeando entre a necessidade básica do caráter, do corpo e mente. O lúdico é componente de atividades essenciais da praticidade humana, caracterizando-se por ser espontâneo, funcional e satisfatório.

Consequentemente, a ludicidade é extremamente necessária neste momento de aprendizado, para alcançar os devidos resultados desejados.

O presente estudo foi realizado no Studio Degagé Dance Bárbara Lobato, do bairro do Guamá, Belém-PA, e objetiva apresentar reflexões sobre desafios e descobertas de um corpo que brinca e dança através de atividades lúdicas desenvolvidas durante o processo de realização do componente curricular Estágio Docente IV, do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Pará – UFPA.

2 O ESTÁGIO DOCENTE E SEUS CAMINHOS

O Estágio Docente IV é uma disciplina que compõe a matriz curricular do curso de Licenciatura em Dança da UFPA, e encontra-se em conformidade com o Regimento de Graduação da

UFPA e é um dos constituintes da Lei de Diretrizes e Bases, LDB 9394/96, que disserta sobre as normas da educação brasileira.

O componente curricular é responsável por viabilizar possibilidades pedagógicas e metodológicas para os discentes do curso e prepará-los não apenas para o mercado de trabalho, mas também para uma vivência afetiva e cidadã.

Os encaminhamentos iniciais da disciplina iniciaram com encontros na Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará – ETDUFPA, com orientações teóricas que ressaltavam a importância do Estágio Docente IV no meio acadêmico e sua formação como futuros docentes. As diretrizes da disciplina foram instruídas pela Profa. Dra. Simei de Amorim Santos Andrade, com bases teóricas pedagógicas e metodológicas que possibilitaram o compartilhamento de conhecimentos em leis, normas e outras diversas áreas do conhecimento humano, como por exemplo a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que aborda sobre o estágio de estudantes, especificamente os artigos 1º e 2º dedicam-se à definição, à classificação e às relações de estágio, ressaltando que:

> Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular, em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.
>
> § 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando.
>
> § 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho.
>
> Art. 2º O estágio poderá ser obrigatório ou não-obrigatório, conforme determinação das diretrizes curriculares da etapa, modalidade e área de ensino e do projeto pedagógico do curso.
>
> § 1º Estágio obrigatório é aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma.
>
> § 2º Estágio não-obrigatório é aquele desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória.

> § 3º As atividades de extensão, de monitorias e de iniciação científica na educação superior, desenvolvidas pelo estudante, somente poderão ser equiparadas ao estágio em caso de previsão no projeto pedagógico do curso (Brasil, 2008).

Desta forma, o Estágio Docente é um processo extremamente fundamental para a formação do discente, visto que, no desenvolvimento dele, é onde se reforça as relações com o aprendizado de experiências interpessoais e profissionais que se estabelecem na sociedade. É um campo de conhecimento fértil para a educação e multiplicação de saberes.

Nesse sentido, Pimenta e Lima (2018) introduzem que:

> O Estágio como campo de conhecimento significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional atenuação a atividade prática instrumental. Para sustentar essa ideia, esta parte é dedicada à uma análise das diversas perspectivas que o estágio tem historicamente atendido nos cursos de formação de professores. [...] manifesta os aspectos indispensáveis ao desenvolvimento do ser profissional docente no que condiz à construção da identidade, dos saberes e das posturas necessárias (Pimenta; Lima, 2018, p. 17).

Compreendendo a relevância do estágio, que se faz necessário no ensino-aprendizagem nos cursos de formação para professores, seu potencial educativo perpassa muitas vias que nos permitem possibilidades e estratégias em vários âmbitos da sociedade. É importante ressaltar alguns fatores que favorecem no procedimento do estágio como observação, pesquisa, intervenção e prática, como asseguram Melo *et al.* (2018), que tanto ao observar o cotidiano escolar quanto ao intervir, se adquire conhecimentos e experiências que contribuem para o futuro campo de atuação do estagiário.

O Estágio Docente IV, que corresponde à etapa da educação não formal, se encontra em diversas possibilidades de ensino-aprendizagem em diferentes ambientes, que não necessariamente estão vinculados a uma instituição de ensino formal, mas em espaços que colaborem com a continuidade e desenvolvimento da formação das pessoas. O estágio docente é apenas uma das inúmeras ferramentas pedagógicas, dentro do curso de formação de professores, que são proporcionadas ao longo de seu andamento para o discente, e é também onde se compreende a construção da identidade profissional docente.

Sobre essa construção de identidade profissional docente, Ferreira e Ferraz (2021) asseguram que:

> A construção da identidade de professores envolve um processo biográfico e relacional, que se articulam e são definidos como pontos-chaves desse processo. Neste âmbito, compreendendo a importância das influências sociais na constituição da identidade profissional, consideramos a experiência vivenciada no estágio supervisionado como uma fase primordial na trajetória formativa da identidade docente (Ferreira; Ferraz, 2021, p. 302).

A partir dessas considerações, podemos fundamentar que o estágio docente é um recurso educativo indispensável em todo processo de ensino-aprendizagem, seja ele formal ou informal, pois salienta o desenvolvimento da formação de profissionais e cidadãos em relação com a sociedade, juntamente com aspectos políticos, sociais e culturais.

Sobre essas considerações, Januario (2008) acrescenta que:

> O Estágio Supervisionado poderá ser um agente contribuidor na formação do professor, caracterizando-se como objeto de estudo e reflexão. Ao estagiar, o futuro professor passa a enxergar a educação com outro olhar, procurando entender a realidade da escola e o comportamento dos alunos, dos professores e dos profissionais que a compõem. Com isso faz uma nova leitura do ambiente (escola, sala de aula, comunidade), procurando meios para intervir positivamente (Januario, 2008, p. 3).

Fundamentados e com importantes orientações feitas pela supervisora da disciplina, os discentes se prepararam para ingressar nos demais ambientes de estágio possíveis que eram disponibilizados para cumprirem com a sua função acadêmica. Neste caso, a disciplina Estágio Docente IV é destinada para ambientes de ensino não formais, como Fundações Culturais, Salas, Academias e Espaços de Danças, Ongs, Projetos Sociais e demais lugares que realizam atividades que envolvam a Dança, já que se trata de um estágio pertinente ao curso de Licenciatura em Dança da UFPA.

É importante frisar que a supervisora do estágio, Profa. Dra. Simei de Amorim Santos Andrade, juntamente com a Faculdade de Dança da Universidade Federal do Pará – FADAN/UFPA,

em seus trâmites legais, realizou um convênio com o Governo do Estado para o desenvolvimento das atividades da disciplina nas Usinas da Paz – UsiPaz, que são complexos físicos que oferecem serviços em diversos segmentos para a população em geral. A UsiPaz do bairro do Guamá foi definida como o ambiente de estágio central, onde as atividades seriam realizadas. No entanto, foram surgindo demandas e necessidades de outros discentes, e, para atendê-las, foi autorizado o estágio em outras localidades, obedecendo as devidas normas e diretrizes orientadas nos primeiros encontros.

3 LOCALIZAÇÃO E IDENTIFICAÇÃO DO AMBIENTE DE ESTÁGIO

"O bairro do Guamá está localizado na extremidade sul da cidade de Belém, [capital do estado do Pará], às margens do rio Guamá, e faz fronteira com os bairros de São Braz, Canudos, Terra Firme, Condor e Cremação" (Dias Junior, 2009, p. 39). É o bairro que me acolheu desde o início da minha trajetória como discente e artista. Seu nome se dá por conta de um rio que banha intensamente suas margens e em tupi significa "rio que chove". É um dos bairros mais populosos de Belém, com uma rica diversidade cultural que se manifesta o ano todo.

Dias Junior (2009, p. 38) ainda reitera em sua pesquisa que:

> [...] se o lugar em questão é o bairro do Guamá em Belém do Pará, trata-se de um universo cultural muito rico, um bairro de bastante movimento, com uma sementeira humana que desabrocha todos os dias nas ruas, nas feiras, nas escolas, indo e vindo para o trabalho, se articulando de diversas formas, participando de eventos lúdicos e festas religiosas. Enfim, um espaço específico da urbe, que guarda algumas características que lhe dão singularidade, determinando o nível de identificação de seus moradores com o espaço (Dias Junior, 2009, p. 38).

Em meio a tantos acervos culturais e sociais encontrados em um bairro que se mantém firme às tradições populares, o ambiente que escolhi vivenciar as devidas experiências e partilhas cotidianas do Estágio Docente IV foi o Studio Degagé Dance Bárbara Lobato, que fica anexo à Escola Madre Zarife Sales, situado na Rua Barão de Igarapé Miri, uma das principais vias do bairro do Guamá, como mostra a Imagem 1:

Imagem 1 – Studio Degagé Dance Bárbara Lobato.



Fonte: Acervo de Paulo Murillo Vieira, 2023.

O espaço de dança oferece atividades que trabalham no desenvolvimento pedagógico da Dança Contemporânea e Ballet Clássico e no ensino-aprendizagem de suas técnicas.

Em sua estrutura física interna, pode-se destacar a ampla sala onde as atividades são realizadas; um pequeno escritório onde são arquivados documentos importantes do Studio de Dança e contém uma mesa, um armário, lâmpadas e cadeiras; ao lado, existe um espaço no qual funciona um vestiário com um bebedouro, armários, um espelho e, dentro desse espaço, um banheiro para as necessidades fisiológicas das pessoas. Nas dependências do espaço, podemos identificar na sala os espelhos grandes que auxiliam nas aulas, barras de ferro, que são ferra-

mentas utilizadas em aulas de Ballet Clássico, bancos para que as pessoas se acomodem, além de ventiladores, lâmpadas e ar-condicionado.

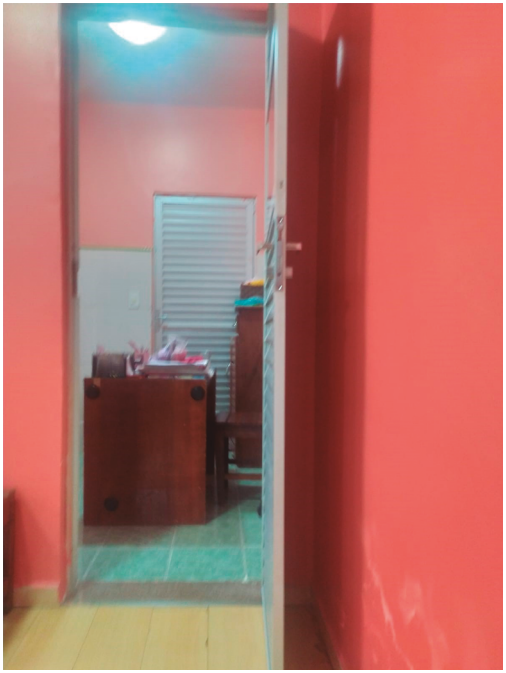
A Imagem 2 mostra parte da sala onde são realizadas as atividades de Ballet Clássico, Dança Contemporânea e atividades da CIA, e também a entrada para o vestiário e o banheiro ao fundo, já a Imagem 3 mostra a porta que dá acesso ao escritório:

Imagem 2 – Sala de atividades.



Fonte: Acervo de Paulo Murillo Vieira, 2023.

Imagem 3 – Escritório.



Fonte: Acervo de Paulo Murillo Vieira, 2023.

A representação das imagens acima é pequena diante das atividades e compromissos que Bárbara Lobato, responsável pela administração, responde no Studio. Bárbara é egressa do Curso de Licenciatura em Dança da UFPA, e suas pesquisas e trabalhos são desenvolvidos na perspectiva da Dança Contemporânea e do Ballet Clássico. Seu profissionalismo e desenvolvimento de pedagogias que atendem às demandas das pessoas que procuram as atividades oferecidas pelo Studio são de grande relevância. No espaço onde são realizadas as atividades, além das turmas de Dança Contemporânea e Ballet Clássico, existe a Companhia de Dança do Studio Degagé Dance Bárbara Lobato, onde foi realizada a referida pesquisa, e é composta por alunos com alto desen-

volvimento de técnicas e aprendizados das referidas danças. É importante ressaltar que o Studio desenvolve trabalhos de dança com o Ballet Clássico – que vão do Baby Class, Ballet Infantil e Ballet Juvenil – e com uma turma intermediária de Dança Contemporânea.

O Studio conta com alunos na faixa etária de 5 a 20 anos, e seu quadro de funcionários é composto por quatro colaboradores, são eles: professora Bárbara Lobato, que se responsabiliza pela turma do Ballet Clássico Baby Class e pela criação pedagógica e coreográfica da CIA de Dança do Studio Degagé Dance Bárbara Lobato; Luana Maia, secretária e aluna do Studio; Rochelle Silva, professora responsável pelas turmas do Ballet Infantil e Juvenil; e pelo professor Danilo Santos, responsável pela turma intermediária de Dança Contemporânea.

4 ATIVIDADES DO ESTÁGIO DOCENTE

As atividades e demais características do processo de estágio docente no Studio Degagé Dance Bárbara Lobato tiveram início precisamente no dia 12 de abril de 2023, e se estenderam até o dia 30 de junho de 2023, duas vezes por semana, especificamente em dias de quarta-feira e quinta-feira.

Bárbara Lobato, coordenadora e proprietária do estabelecimento, se responsabilizou em explicar detalhadamente como funciona a dinâmica dos trabalhos desenvolvidos pelo Studio. Já apresentado como estagiário, logo aproveitei para observar e analisar as diversas peculiaridades existentes no ambiente.

Cada dia de estágio era sempre uma nova experiência, um novo aprendizado, era estar em convivência com pessoas que se dedicavam horas por dia em aulas e ensaios exaustivos. Era a possibilidade de compreender as perspectivas, realizações e trabalhos de um professor em seu cotidiano. Ponderando sobre essas características, Ostetto e Maia (2019) ressaltam que:

> Dentre as possibilidades, encontra-se a liberdade de apreender o contexto como um todo – organização administrativa e funcional, estrutura física e organizacional, proposta político-pedagógica, composição dos grupos de crianças, formação dos profissionais, rotinas, relação com a comunidade, etc. –, e não focado em apenas uma questão prevista na origem de um projeto traçado com outros fins, que não o estágio docente (Ostetto; Maia, 2019, p. 3).

Todos os elementos citados acima foram essenciais para entender que o estágio docente se estende para além de observações, intervenções etc. É um meio que permite o professor em formação atingir etapas decisivas em sua vida.

Nesta pesquisa, o Estágio Docente foi realizado em 24 dias, no entanto, elencarei os cinco mais importantes e proveitosos dias de aprendizados e partilhas durante todo o processo: os dias 12/04/23, 10/05/23, 28/06/23, 29/06/23 e 30/06/23.

4.1 O primeiro dia: 12/04/2023

O estágio no espaço físico iniciou no dia 12 de abril do ano de 2023, com a apresentação dos estagiários à responsável do Studio Degagé Dance Bárbara Lobato. No mesmo momento, a responsável pelo espaço nos orientou acerca da política de atividades e funcionalidade do devido lugar, como o cronograma de aulas, por exemplo, que acontecia de segunda-feira a sexta-feira, iniciando às 17 horas e se estendendo até às 22 horas, sendo que cada turma ficava com carga horária de 1 hora para a realização das suas atividades, como podemos observar na tabela a seguir:

Tabela 1 – Horário de aulas do Studio Degagé.

	17h às 18h	18h às 19h	19h às 20h	20h às 21h	21h às 22h
SEGUNDA	Baby Class	Ballet Infantil	Ballet Juvenil	Dança Contemporânea	CIA
TERÇA	Baby Class	Ballet Infantil	Ballet Juvenil	Dança Contemporânea	CIA
QUARTA	Baby Class	Ballet Infantil	Ballet Juvenil	Dança Contemporânea	CIA
QUINTA	Baby Class	Ballet Infantil	Ballet Juvenil	Dança Contemporânea	CIA
SEXTA	Baby Class	Ballet Infantil	Ballet Juvenil	Dança Contemporânea	CIA

Fonte: Studio Degagé, 2023.

A turma do Baby Class é destinada para atividades que partilham aprendizagens do Ballet, e são formadas por crianças entre 4 e 7 anos de idade, aproximadamente. A turma do Ballet Infantil é como uma continuidade do Baby Class, e são partilhadas atividades mais elaboradas, com crianças de aproximadamente 8 a 12 anos de idade. O Ballet Juvenil é destinado ao público adolescente que varia entre 13 e 18 anos de idade, aproximadamente, e que desenvolve diversas atividades bem mais complexas. A turma de Dança Contemporânea é formada por adolescentes e jovens que trabalham no desenvolvimento de atividades que a caracterizam, e a CIA é destinada para adolescentes e jovens que se destacam entre as turmas do Ballet Juvenil e Dança Contemporânea.

Esse contato inicial com as características que envolvem o cotidiano do Studio Degagé Dance Bárbara Lobato foi importante para o desenvolvimento das primeiras reflexões e análises no processo do estágio docente.

4.2 Partilhas na Intervenção: 10/05/2023

Esta data foi o dia da realização da intervenção feita por mim no Studio Degagé Dance Bárbara Lobato, onde ministrei uma oficina de Danças Populares para a turma de Dança Contemporânea e mães convidadas. Sabendo que este momento é bem relevante, Martiny e Gomes-da-Silva (2011) asseguram que:

> A reflexão sobre as situações-problema enfrentadas nos estágios de docência possibilita que os futuros professores configurem e contextualizem o seu campo de formação-intervenção. É neste contexto que eles confrontam os saberes advindos da formação inicial com a realidade prática. Além disso, é neste ambiente que eles acabam por identificar, mobilizar e/ou adquirir um conjunto de competências, habilidades e conhecimentos que se tornam necessários à sua prática educativa (Martiny; Gomes-da-Silva, 2011, p. 569).

A oficina de Danças Populares se encontrava na programação do Dia das Mães, no mês de maio, visto que, para fomentar a participação das mães dos alunos que compõem o Studio e solenizar o mês das mães, a responsável pelo espaço, Bárbara Lobato, sua secretária Luana Maia, os professores Danilo Sousa e Rochelle Silva, e o estagiário Murillo Vieira, juntos, planejaram a "Semana do Dia das Mães por Studio Degagé Dance Bárbara Lobato", que tinha como objetivo principal partilhar momentos de aprendizagem e muita dança de diferentes gêneros para os alunos do Studio e mães convidadas.

Nesta atividade, a dança do carimbó e a quadrilha junina foram as escolhidas para o momento de partilhas.

No primeiro momento, em uma espécie de roda de conversa, houve um apanhado histórico sobre o carimbó e a quadrilha junina, a socialização e partilha de ideias e relatos sobre as devidas danças contextualizadas foram bem significativas.

No segundo momento, já com uma prática bem dinâmica e lúdica, o carimbó e a quadrilha junina foram experimentados por todos os participantes da oficina, com utilização de músicas características das duas danças.

Para esse laboratório, foram partilhados exercícios metodológicos que relacionam a dança, o corpo em suas diversas possibilidades de movimentos, e a ludicidade, que contempla diversas ações no ensino-aprendizagem, como bem referenda Andrade (2013, p. 36), que reitera ser "uma prática de um ponto de vista de constante produção e que se realiza em todo momento nos mais diversos ambientes".

Ao final, em uma roda, houve um diálogo para discutir os atravessamentos e aprendizados reverberados durante todo o momento de partilha sobre a oficina.

Em meio às vozes que relatavam gratidão e alegria em estar vivendo essa experiência, a percepção de dificuldades, desafios e muitas descobertas era bastante evidente. As pessoas que participaram da oficina eram, especificamente, da turma da Dança Contemporânea do Studio, com a presença de duas mães.

Nas Imagens 4 e 5, pode-se observar, respectivamente, o desenvolvimento de atividades trabalhadas na perspectiva das Danças Populares, com expectativas sobre o momento de intervenção:

Imagem 4 – Oficina de Danças Populares.



Fonte: Acervo de Thaysa Cristina, 2023.

Imagem 5 – Oficina de Danças Populares.



Fonte: Acervo de Paulo Murillo Vieira, 2023.

4.3 Congresso da ABRACE: 28/06/2023

Este foi um dia atípico no decorrer do Estágio Docente IV, pois aqui participei da mesa temática *Danças na/da Amazônia: Ensino, Pesquisa e Formação de Professores de Dança da UFPA* do XII Congresso da Associação Brasileira de Artes Cênicas – ABRACE, com a temática Artes Cênicas na Amazônia: saberes tradicionais, fazeres contemporâneos, que se realizou no campus Guamá da UFPA, em Belém do Pará. A mesa era representada pela Profa. Dra. Maria Ana Azevedo de Oliveira, Profa. Dra. Simei de Amorim Santos Andrade, Profa. Dra. Rosângela Colares, Profa. Dra. Luiza Monteiro e Profa. Ma. Arianne Pimentel.

A mesa partilhou de momentos de trajetórias artísticas, atravessamentos e posicionamentos dentro e fora do ambiente universitário e muitas pesquisas que são feitas na/da Amazônia. Foi uma manhã de aprendizagem muito enriquecedora que soma ainda mais neste processo de estágio no qual estava envolvido.

Podemos ver na Imagem 6 o quanto foi enriquecedor o momento de partilhas e experiências de vidas, entre as professoras que mediavam a mesa temática no XII Congresso da ABRACE:

Imagem 6 – Mesa temática *Danças na/da Amazônia: Ensino, Pesquisa e Formação de Professores de Dança da UFPA.*



Fonte: Acervo de Milena Maia, 2023.

Para este momento, é indispensável ressaltar a variedade de partilhas de saberes e aprendizagens para quem está estagiando, pois é enriquecedor e cria possibilidades de alcançar diversos objetivos.

4.4 Oficina na UsiPaz Guamá: 29/06/2023

Este dia foi a realização da Oficina de Quadrilha Junina na Usina da Paz do Guamá, ministrada pelos seguintes discentes de Licenciatura em Dança: Fábio Henrique, Tiago Vergulino, Natanael Magno e Murillo Vieira.

A oficina teve a participação dos alunos de Estágio Docente IV e alguns convidados da comunidade, com acompanhamento da supervisora Profa. Dra. Simei de Amorim Santos Andrade. As atividades foram organizadas em quatro momentos: o primeiro momento foi um apanhado histórico que frisava a importância da quadrilha junina dentro do contexto junino na sociedade, e um aquecimento/alongamento, preparando o corpo para que pudesse experimentar diversos aspectos relacionados à quadrilha junina. Essas atividades iniciais foram bem exemplificadas e desenvolvidas pelo discente Natanael Magno.

No segundo momento, o discente Murillo Vieira ficou responsável em convidar as pessoas que estavam aptas a participar das atividades. E dentre essas atividades, podemos destacar três que são bem dinâmicas e lúdicas em seu desenvolvimento:

A primeira dinâmica foi denominada de “Palmas Rápida e Lenta”, que consistia em distribuir os participantes andando no espaço da oficina, e a partir de palmas eles tinham que realizar movimentos lentos e rápidos de acordo com os comandos. Por exemplo, quando se ouvia uma palma, o comando era para caminhar no espaço bem rápido e quando se ouvia duas palmas era para caminhar bem lento.

A segunda atividade dinâmica foi denominada de “Espelho e Reflexo”, onde uma pessoa é espelho e a outra é o reflexo, o espelho comanda os movimentos do corpo, fazendo com que haja criação de células coreográficas, muito importante para descobertas de novos movimentos corporais, e o reflexo os realiza de forma espelhada, em dado momento as pessoas trocam de função.

A terceira atividade dinâmica foi denominada de “Fila Imitadora”, onde se formava uma fila com os participantes da oficina e cada pessoa que estivesse na frente realizava movimentos e todos atrás desta primeira pessoa imitavam os mesmos movimentos. Todos experimentavam no momento da criação e da imitação. Ao longo da dinâmica, as trocas iam acontecendo, o primeiro da fila ia para o fim dela, assim em diante, até chegar na última pessoa para realizar a atividade.

No terceiro momento da oficina, com os discentes Tiago Vergulino e Fábio Henrique, colocou-se em prática o desenvolvimento de movimentos coreográficos característicos das quadrilhas juninas, como balancê, túnel, maresia, serrote, grande roda, caracol e tantos outros que existem dentro deste contexto.

No quarto e último momento, já no fim da oficina, os discentes, convidados e a supervisora da disciplina Estágio Docente IV dialogaram entre si e verbalizaram sobre os atravessamentos e desdobramentos da oficina, fazendo exemplificações com o cotidiano e enfatizando a importância de pesquisas acadêmicas sobre o conteúdo apresentado na oficina.

Vemos, na Imagem 7, o desenvolvimento das estratégias metodológicas partilhadas na oficina ministrada pelos alunos Tiago Vergulino, Fábio Henrique, Natanael Magno e Murillo Vieira na Usina da Paz, no bairro do Guamá:

Imagem 7 – Oficina de Quadrilha Junina.



Fonte: Acervo de Karolline Martins, 2023.

4.5 O último dia – Culminância do Semestre do Studio Degagé Dance Bárbara Lobato: 30/06/2023

Foi o dia de apresentação das atividades coreográficas do primeiro semestre do Studio Degagé Dance Bárbara Lobato no espaço da quadra de esportes da Escola Madre Zarife Sales, onde aconteceram espetáculos de dança desenvolvidos com o intuito de partilhar, para a comunidade e para os familiares dos alunos, o trabalho desenvolvido durante meses.

A professora Bárbara Lobato, neste dia, destacou a importância de fazer dança no bairro do Guamá, a importância de estar trabalhando em um bairro periférico rico em diversas culturas. E também comentou sobre a relevância dos familiares estarem presentes, naquele momento,

para as apresentações dos alunos do Studio. Em seu discurso, se destacava o sentimento de realização para aquele semestre, desafios diários do professor, gratidão aos alunos e profissionais colaboradores do Studio e outras características que formaram aquele momento de culminância.

Na Imagem 8, podemos observar o momento de encerramento das atividades do primeiro semestre do Studio Degagé Dance Bárbara Lobato. Alunos, professores, auxiliares e plateia, grande parte formada por familiares e amigos dos alunos:

Imagem 8 – Encerramento das atividades do primeiro semestre.



Fonte: Acervo de Paulo Murillo Vieira, 2023.

Assim como o primeiro dia de estágio, o último dia também é muito importante, pois, aqui, neste momento é levado em consideração todo o desenvolvimento do estágio docente. É um misto de sentimentos que nos envolve. É a sensação de dever cumprido, ou de que poderia

contribuir mais. É a culminância, de fato, de um processo que amadurece o profissional que está se formando dentro de nós.

Dissertando sobre o estágio e as atividades experienciadas e desenvolvidas neste período, saliento aqui sua importante função no processo de formação do docente, que é comprometido de ações e estudos que capacitam e transformam pessoas para partilhas de saberes e fazeres na sociedade. Para isso, faz-se necessário compreender o estágio docente como um leque de possibilidades que se desdobra para além de uma visão pedagógica e metodológica de diferentes aspectos na formação do professor.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo possibilitou momentos de reflexões e aprendizagens sobre os desafios e descobertas durante o desenvolvimento do Estágio Docente IV no Studio Degagé Dance Bárbara Lobato, relacionadas com estratégias metodológicas que partilham saberes da dança, do corpo e da ludicidade, que são componentes importantes, presentes em todo o processo. As características desenvolvidas perpassaram entre diálogos e referências que se manifestaram sobre o corpo, a ludicidade, a dança, o estágio docente e suas normas, desafios e descobertas.

Vinte e quatro dias vivenciando o estágio intensamente, no entanto, foram elencados para representar as atividades práticas os dias 12/04/23, 10/05/23, 28/06/23, 29/06/23 e 30/06/23, sendo denominados, respectivamente “O primeiro dia”, “Partilhas na Intervenção”, “Congresso da ABRACE”, “Oficina na UziPaz Guamá” e “O último dia – Culminância do Semestre do Studio Degagé Dance Bárbara Lobato”.

Contornando sobre o desenvolvimento do estágio docente, destaco elementos como a observação, a intervenção, os exercícios metodológicos dos professores e as relações interpessoais das pessoas que frequentavam o espaço de estágio como fundamentais para o processo. E abordando esses aspectos, é importante ressaltar que se trata de um estágio voltado para o

curso de Licenciatura em Dança, onde todo o processo de ensino-aprendizagem transitava por componentes da dança, da ludicidade e movimentos corporais.

No decorrer de todo esse processo de vivências no estágio docente, afirmo que os atravessamentos e experiências praticadas e observadas somam para o desenvolvimento do profissional que pretendo me tornar, é uma construção constituída de muitas partilhas e aprendizagens contínuas.

Momentos vividos, experiências, expectativas, decepções, todas essas características formam um ciclo importantíssimo que leva tempo e é responsável por formar um educador, um professor, um mestre. Não é tão rápido, é um processo que exige tempo, dedicação e compromisso na sua formação, para tanto, é preciso fazê-lo com amor.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Anne. Ludicidade como instrumento pedagógico. **Cooperativa do Fitness**, 23 jan. 2009. Disponível em: https://www.cdof.com.br/recrea22.htm. Acesso em: 20 jul. 2023.

ANDRADE, Simei Santos. **O lúdico na vida e na escola:** desafios metodológicos. Curitiba: Appris, 2013.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n° 11.788, de 25 setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 set. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 20 jul. 2023.

DIAS JUNIOR, José do Espírito Santo. **Cultura popular no Guamá:** um estudo sobre o boi bumbá e outras práticas culturais em um bairro de periferia de Belém. 2009. 161 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

FERREIRA, Lúcia Gracia; FERRAZ, Roselane Duarte. Por trás das lentes: o estágio como campo de formação e construção da identidade profissional docente. **Revista Hipótese**, Itapetininga, v. 7, n. único, p. 301-320, 2021.

JANUARIO, Gilberto. O Estágio Supervisionado e suas contribuições para a prática pedagógica do professor. *In:* SEMINÁRIO DE HISTÓRIA E INVESTIGAÇÕES DE/EM AULAS DE MATEMÁTICA, 2., 2008, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: GdS/FE - Unicamp, 2008. p. 1-8.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. O corpo do amor e da poesia. **Repertório**: Teatro & Dança, Salvador, ano 18, n. 25, p. 24-28, 2015.

MARTINY, Luis Eugênio; GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. "O que eu transformaria? Muita coisa!": Os saberes e os não saberes docentes presentes no estágio supervisionado em Educação Física. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 22, p. 569-581, 2011.

MELO, Dalila Regina Mota de; ANDRADE, Ígor Benjamim de; OLIVEIRA, Rafael Pinheiro de; SOUSA, Valéria Fernandes de Oliveira; CARNEIRO, Francisco Sérgio Vieira. Lições aprendidas na vivência do estágio (observação e intervenção). *In:* MELO, Dalila Regina Mota de (org.). **Estágio supervisionado na formação docente.** 1. ed. Campina Grande: EDUEPB, 2018. p. 82-97.

MONTEIRO, Ana Claudia Lima. Corpo-narrativa: considerações a partir de um corpo que dança. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del-Rei, v. 6, n. 2, p. 189-195, 2011.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; MAIA, Marta Nidia Varella Gomes. Nas veredas do estágio docente: (re)aprender a olhar. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 22, p. 1-14, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez Editora, 2018.

SILVA, Márcia Virgínia Mignac da. Estágio Orientado em Dança: políticas de vida e a urgência de novos circuitos de afeto. *In:* **Anais do V Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança**. Natal: ANDA, 2017. p. 1076-1087.

SOUZA, Flavia Faissal de; SILVA, Daniele Nunes Henrique. O corpo que brinca: recursos simbólicos na brincadeira de crianças surdas. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, p. 705-712, 2010.

SUQUET, Annie. O corpo dançante: um laboratório da percepção. *In:* COURTINE, Jean-Jacques (dir.). **História do Corpo –** As mutações do olhar: O século XX. Petrópolis: Editora Vozes, 2008. p. 509-540 (Volume 3).

OS JOGOS TEATRAIS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: O TEATRO NA TURMA DO 8° ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA WALDEMAR RIBEIRO, BELÉM-PA

Liliane Batista da Silva[1]
ETDUFPA/ICA/UFPA
lilianebatista021@gmail.com
Rafael Bruno Rodrigues dos Reis[2]
ETDUFPA/ICA/UFPA
ator.rapha1@gmail.com

Resumo: Este presente trabalho tem por objetivo apresentar a experiência vivida por dois estagiários numa turma do 8° ano do Ensino Fundamental da Escola Waldemar Ribeiro durante o Estágio Supervisionado II do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Pará – UFPA. Foram planejadas e realizadas duas oficinas de teatro na aula de Artes, a primeira objetivava experienciar jogos teatrais de alongamento, aquecimento, foco e atenção, já a segunda objetivava utilizar o Teatro-Fórum da técnica do Teatro do Oprimido, de Augusto Boal, como atividade prática. Os jogos selecionados foram o "Jogo dos nomes", o exercício de caminhar pelo espaço, o "Jogo do Pa-Patu-PatuPatu", o "Jogo do Zip-Zap" e o "Jogo do Super Gêmeos".

Palavras-chave: Jogos Teatrais. Estágio Supervisionado. Ensino Fundamental.

1 Graduanda do curso de Licenciatura em Teatro. Atriz formada pela Escola das Artes São Lucas/Castanhal.
2 Graduando em Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Pará. Integrante do Grupo de Pesquisa Perau – Memória, História e Artes Cênicas na Amazônia/CNPq.

1 INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado constitui-se, segundo o artigo 2º da Resolução nº 4.262, de 22 de março de 2012, do CONSEPE/UFPA, como "um conjunto de atividades técnico-científicas, artísticas e culturais realizadas em ambiente de trabalho, com o objetivo de capacitar o discente para o trabalho profissional na sua área de formação". Este também tem amparo na Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes.

O Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Teatro, segundo o Projeto Pedagógico do Curso – PPC (UFPA, 2018), deve cumprir uma carga horária de 400 (quatrocentas) horas-aula divididas em 4 (quatro) estágios diferentes com 100 (cem) horas-aula cada. A realização do estágio é a atividade indispensável na formação do docente em Teatro, proporcionando a práxis no campo do ensino do Teatro entre o licenciando e a realidade vivida por ele nos espaços de ensino formal e não-formal.

O Estágio Supervisionado II tem como objetivo observar e refletir o exercício da práxis docente em instituições de ensino formal para Ensino Fundamental, e aplicar os recursos metodológicos e didáticos durante a realização das aulas regências nos espaços escolares, pois o estágio proporciona uma oportunidade valiosa para aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos durante o curso em um ambiente prático, real e dinâmico (UFPA, 2018).

O Ensino Fundamental, de acordo com o artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), é obrigatório com duração de nove anos. Os anos finais do Ensino Fundamental – que se estende do 6º ao 9º ano – têm como principal característica o aprofundamento dos conhecimentos iniciados nos anos iniciais, considerando a faixa etária dos alunos, que gira em torno dos 11 aos 14 anos.

Os alunos nesta nova fase da escola se deparam com uma significativa mudança, tanto de ordem estrutural, quanto pedagógica. Até o 5º ano eles participavam de uma rotina escolar marcada pela presença de 3 (três) ou 4 (quatro) professores, na maioria das instituições públicas.

A partir do 6º ano, eles encontram-se diante de vários professores, um para cada disciplina, e tentam se adaptar a este novo processo.

O presente artigo tem por objetivo apresentar a experiência vivida por dois estagiários numa turma do 8° ano do Ensino Fundamental durante o Estágio Supervisionado II do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Pará – UFPA.

O espaço onde as vivências aconteceram foi na Escola Estadual de Ensino Fundamental – EEEF Professor Waldemar de Freitas Ribeiro, situada na Travessa Dom Romualdo de Seixas, no bairro Umarizal, em Belém, durante o período de 22 de março a 05 de julho de 2023. Apesar da escola se localizar numa parte nobre da cidade, os estudantes são oriundos de áreas periféricas como Vila da Barca, Ver-o-Rio, Acampamento, Barreiro, entre outros (Pará, 2020).

Aqui serão relatadas as experiências observadas e vivenciadas pelos estagiários Liliane Batista da Silva e Rafael Bruno Rodrigues dos Reis, enquanto arte-educadores em formação, de um trabalho com teatro realizado na turma 802 do turno vespertino.

Ensinar teatro na educação básica pública é desafiante já que, raramente, a disciplina "Teatro" existe na grade curricular das escolas. Os licenciandos em teatro, então, necessitam vivenciar o estágio na disciplina "Artes", que abrange as outras linguagens artísticas (Artes Visuais, Música e Dança). Conforme Martins (2022, p. 83), "Os projetos de estágio são elaborados com enfoque na pedagogia do teatro, mas frequentemente adaptados aos conteúdos aplicados em sala de aula, em geral fundamentados nas Artes Visuais".

O primeiro impasse observado para o acompanhamento na turma foi relacionado à presença da professora de Artes que estava afastada por questões de saúde, impossibilitando a presença dos estagiários sem a supervisão de um professor em sala. Contudo, a carga horária para ser alcançada neste estágio estava comprometida com esta situação, o que, porém, foi solucionada por uma proposta dos estagiários à coordenação da escola e à professora do Estágio Supervisionado II. Os estagiários aproveitaram a oportunidade para planejar oficinas de teatro como proposta de intervenção pedagógica na turma 802, que estava com o horário vago na disci-

plina e, com a autorização tanto da professora do Estágio quanto da coordenação pedagógica da escola, foi possível aplicar as oficinas planejadas na turma.

Foram planejadas e realizadas duas oficinas de teatro (Tabela 1) no horário da aula de Artes (dia de quinta, das 13h30 às 15h00), a primeira objetivava experienciar jogos teatrais de alongamento, aquecimento, foco e atenção, e a segunda objetivava utilizar o Teatro-Fórum da técnica do Teatro do Oprimido, de Augusto Boal, como atividade prática com a turma.

Tabela 1 – Resumo das atividades acompanhadas na turma 802.

Data	Número de alunos	Atividade
01/06 (Quinta) (13h30-15h00)	20 alunos	Realização de atividades práticas de alongamento, aquecimento e uso de jogos teatrais.
22/06 (Quinta) (13h30-15h00)	22 alunos	Realização de atividades práticas com Teatro do Oprimido.

Fonte: Elaborada pelos autores, 2023.

2 OFICINA 1 – INICIAÇÃO TEATRAL ATRAVÉS DE JOGOS

O jogo teatral está presente em nossa história desde a infância com brincadeiras de faz de conta nas quais são representados personagens de nosso cotidiano, como o pai e/ou a mãe, por exemplo (Granero, 2018). “O jogo é uma forma natural de grupo que propicia o desenvolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência” (Spolin, 2015, p. 4).

Segundo Granero (2018, p. 43): “A aula de teatro, dentro e fora da escola, possibilita ao professor detectar uma infinidade de traços da personalidade do aluno e cria, de forma segura, condições para as descobertas citadas”. Com esta afirmação, o teatro, especificamente o jogo teatral, é o mote para observar as habilidades que cada aluno pode identificar, desenvolver e

aperfeiçoar no trabalho. E ao detectar essas habilidades, o educador pode organizar melhor seu trabalho para desenvolvê-las.

O objetivo desta oficina foi apresentar o teatro por meio de jogos teatrais, possibilitando desenvolver a capacidade de concentração, foco, atenção, empatia e memorização. A organização deste trabalho foi registrada em nosso plano de aula metodologicamente dividido em alguns momentos. O primeiro deles foi pensado em uma espécie de sondagem, uma conversa introdutória com perguntas do tipo: "O que é o teatro para você?", "Você já assistiu a um espetáculo de teatro?" e "Você já participou de uma peça teatral?".

Das respostas obtidas em sala, alguns alunos citaram a participação em cursos livres de teatro, como no Curro Velho. Porém, alguns também desconheciam a Escola de Teatro e Dança da UFPA – ETDUFPA, que funciona a poucos metros de suas salas de aula.

Esse momento de sondagem inicial foi finalizado, dando continuidade com a organização do espaço da sala de aula para os exercícios de aquecimento. Todo o espaço da escola pode se transformar em espaço cênico, mesmo que não possua um auditório ou uma sala específica de teatro (Granero, 2018).

Com o espaço organizado, começamos o aquecimento a partir de um alongamento do corpo, pois, sabendo da importância de despertar o corpo para uma prática, o mesmo encontra-se muitas vezes condicionado às atividades do dia a dia. Segundo o Ministério da Saúde (Brasil, 2018), "o alongamento é uma forma simples e segura de exercitar o corpo em qualquer hora ou lugar. [...] o alongamento melhora a flexibilidade do corpo possibilitando movimentos mais amplos, além de reduzir o risco de lesões". Esse alongamento teve contribuição do "Jogo das frutas", aprendido pelos professores-estagiários numa oficina de Palhaçaria que teve o artista Ruber Sarmento como instrutor. O jogo consistia em imaginar que o aluno estivesse pegando uma fruta do pomar esticando os braços alternadamente para cima e, ao mesmo tempo, dizendo nome de diferentes frutas de acordo com a letra que os professores-estagiários sugeriam. O esticar dos

braços também passou para os lados e para frente, fazendo com que essa região braço-peitoral fosse aquecida e alongada.

No planejamento da oficina, foram selecionados jogos que, ao mesmo tempo que aqueciam e despertavam o corpo, direcionaram para o desenvolvimento da concentração, do foco e da memorização do aluno-jogador. Boal (2019) diz que os jogos causam uma desmecanização do corpo e para esta oficina os jogos selecionados foram o "Jogo dos nomes", o exercício de caminhar pelo espaço observando os comandos dos professores-estagiários, o "Jogo do Pa-Patu-PatuPatu", o "Jogo do Zip-Zap", o "Jogo do Super Gêmeos" e o jogo do "E aí?".

2.1 Jogo dos nomes

Foi realizado o "Jogo dos nomes" com o intuito de haver uma apresentação divertida dos alunos e dos professores-estagiários. Para isso, em formação circular, os alunos foram se apresentando por meio de movimentos. Por exemplo, um aluno dizia seu nome e realizava um movimento com o corpo. O aluno do lado continuava a apresentação, dizendo seu nome, repetindo o movimento do colega e acrescentando o seu próprio movimento. Esse exercício continua com todos se apresentando e repetindo os movimentos que vão se acumulando na apresentação dos outros colegas.

O que começou com pessoas tímidas e envergonhadas acabou se transformando em um momento divertido de companheirismo, no qual um queria ajudar o outro para participar da dinâmica. "Para que ocorra o jogo teatral, é necessário que o grupo siga determinadas regras, criando assim um ambiente de cooperação e respeito [...] O consentimento mútuo, o acordo de grupo determina as possibilidades de variação da regra" (Koudela, 2017, p. 48).

2.2 Exercício de caminhar pelo espaço

Um exercício base do teatro é o caminhar pelo espaço, que requer atenção e disciplina. O ato de caminhar neste exercício, porém, foi trabalhado obedecendo comandos e sugestões dos professores-estagiários que orientavam o cuidado com o seu corpo e o corpo do colega. Os comandos durante o exercício foram regidos por meio de palmas que acionava uma caminhada lenta, rápida, agachada e que ia até a ação de cumprimentar o colega (Imagem 1). Esses comandos permitiam que os alunos explorassem os níveis baixo, médio e alto de um trabalho com teatro (Imagem 2).

Imagem 1 – Alunos realizando o cumprimento na dinâmica.



Fonte: Acervo dos autores, 2023.

Imagem 2 – Exercício de aquecimento com a turma 802.



Fonte: Acervo dos autores, 2023.

Esse momento de caminhada foi acompanhado no final com uma brincadeira utilizando uma bola imaginária com pesos diferentes. Esses foram os primeiros trabalhos que utilizavam o deslocamento do espaço e uso do próprio corpo em níveis diferentes.

2.3 Jogo do Pa-Patu-PatuPatu

O próximo jogo aplicado na oficina objetivava brincar com a sonoridade, o foco e a memorização de forma descontraída. Cada palavra do jogo “Pa-Patu-PatuPatu” tinha um movimento a ser realizado pelos jogadores. Explicando a dinâmica, os professores-estagiários falam primeiro a palavra “Pa”, orientando o movimento de levar a mão à cabeça, em seguida dizem a palavra

"Patu", mostrando o movimento de levar a mão à barriga e, por último, falam a palavra "PatuPatu", realizando o movimento de levar a mão aos joelhos (Imagem 3).

O jogo inicia de forma lenta, para que todos acompanhem a dinâmica, e depois vai acelerando, mudando de ordem as palavras, fazendo com que os alunos, inicialmente, se atrapalhem e errem os movimentos. Contudo, o erro aqui não pode ser visto como algo negativo, mas construtivo, ao passo que os alunos vão se divertindo com seus erros e acertos. Isso, também, faz com que os jogadores construam um vínculo mais forte entre si e estejam mais abertos aos próximos jogos.

Imagem 3 – Explicando a dinâmica para a turma.



Fonte: Acervo dos autores, 2023.

O jogo "Pa-Patu-PatuPatu" foi ensinado pela professora Alana Lima em uma oficina na ETDUFPA e, por meio da condução e da didática dos professores-estagiários, teve-se a oportunidade de aplicá-lo em sala de aula.

2.4 Jogo do Zip-Zap

Após o jogo do “Pa-Patu-PatuPatu”, foi realizado o jogo do “Zip-Zap”, que teve como objetivo desenvolver um trabalho de concentração, atenção e agilidade. O jogo consistia numa formação circular dos jogadores que recebiam os seguintes comandos: Quando alguém falava “Zip”, os alunos jogavam uma palma para o lado direito, um jogador de cada vez dizendo em voz alta a palavra “Zip”. Quando alguém falava “Zap”, os jogadores lançavam uma palma para o lado esquerdo, um por vez dizendo em voz alta a palavra “Zap”. Um terceiro e último comando era que, durante o jogo, alguém dissesse “Boing”. A palavra “Boing” significava no jogo a mudança de direção, ou seja, se os jogadores estão lançando o “Zip” e outro jogador na sua vez diz “Boing”, a direção das palmas muda e os jogadores lançam o “Zap”. Este jogo representou um momento de foco e agilidade, mas também de descontração.

2.5 Jogo do Super Gêmeos

Esse jogo é baseado nos personagens Super Gêmeos do seriado animado de mesmo nome, no qual ativam e desativam seus poderes e se transformam. Este jogo foi utilizado para trabalhar a imaginação e a criatividade ao formar imagens com o corpo. Então, após o grito de força “super gêmeos ativar...”, os alunos precisavam transformar seu corpo na forma que eles falavam, como, por exemplo: forma de uma cadeira ou árvore. Eles precisam transformar seus corpos na forma e o resto do grupo ou a turma precisava ir complementando essa imagem com outras formas.

Nesse jogo, a maior dificuldade foi fazer com que os alunos não combinassem a imagem que queriam formar, pois a ideia era criar a partir de cada elemento que ia sendo inserido. Como tudo vale como aprendizado, esse momento foi bom para também estimular o trabalho coletivo. Assim, depois desse jogo, a primeira oficina foi finalizada, agradecendo pelo momento e pela disposição de cada aluno em jogar.

Um último jogo foi planejado, porém, pelo tempo apertado da aula, não foi possível ser realizado. Era o jogo do "E aí?", no qual o intuito era a utilização de algum objeto (que poderia mudar sua funcionalidade) para construir uma história coletiva entre a turma. Em roda, o primeiro que estivesse com o objeto iniciava a história contando um pequeno trecho e passava este mesmo objeto para o colega do lado dizendo "E aí?", dando continuidade para a história. Esse jogo objetivava trabalhar a criatividade, a imaginação e o improviso dos alunos perante a dinâmica, contudo, este foi o único jogo que não foi aplicado em sala porque a aula havia encerrado.

3 OFICINA 2 – O TEATRO DO OPRIMIDO COMO INICIAÇÃO TEATRAL

No segundo dia de oficina foi apresentado para os alunos, de forma básica, o Teatro do Oprimido, do qual Boal (2019, p. 16) diz que tenta "em todas as suas formas, buscar sempre a transformação da sociedade no sentido da libertação dos oprimidos". Explicou-se que o Teatro-Fórum surgiu no Peru a partir de uma espectadora, a qual muito insatisfeita com a cena que os atores estavam reproduzindo, é convidada por Boal para que ela fizesse a cena como ela gostaria, surgindo assim o Teatro-Fórum, que pode ser usado com todos os recursos e formas teatrais, acrescentado do essencial: os espectadores, que vão atuar usando palavra, sentimentos e desejos (Boal, 2019). Contamos a sua história, ressaltando a sua importância e que ele foi brasileiro.

Logo mais, passamos para um outro ponto da aula: o que era urgente para eles?

Para isso, escrevemos no quadro algumas temáticas como violência, homofobia, exploração do trabalho, racismo, drogas, assédio e bullying. Entregamos papéis adesivos para os alunos, pedindo que escrevessem porque aquele tema tinha que ser combatido e fomos instigando-os a partir de perguntas, como: "O que para você é mais urgente?", "Por que isso precisa ser combatido?", e em seguida eles deveriam colar no quadro (Imagem 4).

Imagem 4 – Temáticas sociais votadas pela turma 802.



Fonte: Acervo dos autores, 2023.

Em primeiro lugar, o tema racismo recebeu 7 votos, seguido do tema drogas com 5 votos e violência com 4 votos. Por meio dos temas mais votados, construiríamos as cenas de Teatro-Fórum, mas no final a turma escolheu trabalhar com a temática do racismo.

Explicamos para os alunos as regras do Teatro do Oprimido, que não poderiam acontecer cenas nas quais o oprimido se tornasse o opressor, mas que precisaríamos encontrar uma solução em que o opressor pudesse ser combatido, seja com leis, seja com a polícia, mas que não poderia se transformar em uma nova opressão.

O Teatro-Fórum foi a técnica utilizada para desenvolver o trabalho deles. Escolhemos essa técnica por ela possibilitar o pensamento coletivo e autônomo, pois todos ali poderiam assumir o papel na resolução daquela situação-problema. Por meio dessa conversa, foram esclarecendo

dúvidas e em seguida já dividimos a turma em grupos para se pensar em situações-problemas (Imagens 5 e 6).

Imagem 5 – Grupos reunidos para a criação das cenas.



Fonte: Acervo dos autores, 2023.

Imagem 6 – Grupos reunidos para a criação das cenas.



Fonte: Acervo dos autores, 2023.

Com os grupos formados, e as cenas ensaiadas, foi o momento de partir para as apresentações. Nesta hora, a professora[3] de Artes da turma já havia retornado para a escola e estava em sala acompanhando nossa atividade. Por conta do tempo restante de aula, apenas dois grupos se apresentaram e ambos trataram a temática do racismo.

O primeiro grupo, formado apenas por meninos, representou uma cena de racismo no campo de futebol (Imagem 7), muito visualizada nas mídias de comunicação.

3 Como dito anteriormente, a professora estava afastada por questões de saúde.

Imagem 7 – Cena do Teatro-Fórum sobre racismo.



Fonte: Acervo dos autores, 2023.

No primeiro momento, houve vários comentários de como deveria ser resolvida a cena, e reforçamos que não poderia acontecer uma nova opressão. E após debates entre eles, um dos alunos entrou em cena, assumiu o papel do Juiz, deu um cartão vermelho e reforçou a mensagem de que racismo é crime e que ele precisa ser combatido.

Nossa próxima cena veio do grupo das meninas, uma cena que acontece no ambiente escolar, com o bullying e o racismo em evidência, na qual estavam menosprezando a aluna por ela ser negra (Imagem 8).

Imagem 8 – Cena do racismo na escola.



Fonte: Acervo dos autores, 2023.

As cenas acontecem até o momento em que realmente mostram a situação-problema, então fazemos o pause, e a turma tem que encontrar uma forma de resolver a cena. Às vezes pode ser difícil encontrar uma solução em um primeiro momento, e por isso o nosso papel de mediador é importante, precisamos estar atentos e ir dando caminhos para eles tomarem a decisão, incentivando-os a terem o pensamento crítico. Assim, uma aluna entrou em cena, e foi em defesa da oprimida, dizendo às outras colegas o quanto aquilo era errado e que iriam reportar à professora.

Durante as atividades, a professora nos ajudou a dialogar com os estudantes sobre a temática, visto que o racismo é algo muito presente nas escolas, infelizmente, então possibilitar que os estudantes falem sobre isso pode dar forças e novas perspectivas de serem combatidas.

No final da aula, algo preocupante nos chamou atenção e recorremos à professora Camila. Em um dos papéis que estavam no quadro na dinâmica inicial, observamos a seguinte frase: "*Eu sofro violência*". Isto nos preocupou e fez com que recorrêssemos à professora para averiguar qual a melhor decisão que a escola poderia tomar, tendo em vista que tínhamos ideia de quem seria a pessoa que escreveu no papel. A professora informou à direção, que logo em seguida entrou em contato com os pais da pessoa e com o Conselho Tutelar, pois o papel da escola é reportar qualquer tipo de situação, seja violência, abuso ou exploração, daí em diante não sabemos mais o que ocorreu, mas sabemos que fizemos nosso papel, que foi acionar e avisar o corpo docente.

4 CONCLUSÃO

O teatro e o jogo teatral são formas de expressões artísticas que podem contribuir para o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes. Neste artigo, relatamos a nossa experiência no Estágio Supervisionado II, em que utilizamos essas ferramentas como metodologia de ensino-aprendizagem. A partir da análise da nossa vivência, percebemos que o teatro não pode ser reduzido a uma disciplina teórica, aquela que apenas apresenta os conceitos e os tipos de teatro. É preciso que o teatro seja vivenciado, praticado e experimentado pelos alunos, para que eles possam se expressar, se comunicar, se divertir e se transformar. O teatro e o jogo teatral podem criar espaços de diálogo, reflexão e sensibilização, como ocorreu quando uma aluna relatou uma situação de violência que sofreu. Além disso, o teatro e o jogo teatral podem estimular o pensamento crítico, a criatividade, a cooperação e a autonomia dos alunos. A escola precisa valorizar a arte como uma forma de conhecimento, que vai além da transmissão passiva de conteúdos. A arte pode ser um meio de ensinar e aprender, mas também um fim em si mesma: uma forma de expressão humana.

REFERÊNCIAS

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras políticas poéticas.** São Paulo: Editora 34, 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 28 jun. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n° 11.788, de 25 setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 set. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 28 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Alongamento é bom e antes da atividade física**. Brasília: Ministério da Saúde, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-brasil/eu-quero-me-exercitar/noticias/2018/alongamento-e-bom-antes-e-depois-da-atividade-fisica. Acesso em: 28 set. 2023.

GRANERO, Vic Vieira. **Como usar o teatro na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2018.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos teatrais**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

MARTINS, Guaraci da Silva Lopes. O estágio curricular supervisionado na formação do professor de teatro. **Rascunhos**, Uberlândia, v. 10, n. 1, p. 79-96, jul./dez. 2022.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Político Pedagógico da EEEF Prof. Waldemar de Freitas Ribeiro**. Belém: EEEF Prof. Waldemar de Freitas Ribeiro, 2020.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Teatro**. Belém: UFPA, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Resolução nº 4.262, CONSEPE, de 22 de março de 2012**. Institui o Regulamento para a realização dos Estágios Supervisionados, obrigatórios e não obrigatórios, dos Cursos de Graduação da UFPA.

O ENSINO DE ARTE NO AMBIENTE ESCOLAR: OS DESAFIOS ENFRENTADOS NO ESTÁGIO DOCENTE II A PARTIR DAS RELAÇÕES ENTRE DANÇA, ARTE E EDUCAÇÃO

Jhennifer Correa Holanda[1]
FADAN/ICA/UFPA
jhenniferholanda@yahoo.com.br
Larissa Melo Chaves[2]
FADAN/ICA/UFPA
larissachaves@ufpa.br

Resumo: O presente artigo aborda a experiência de uma graduanda do curso de Licenciatura em Dança da UFPA no Estágio Docente II, vivenciado com o Ensino Fundamental – anos iniciais. Nesse contexto, destaca-se os desafios enfrentados na condução do componente Arte, quando analisada a relação entre a formação do professor, que em geral é pautada em uma única linguagem artística, e as exigências de tal disciplina escolar, que requer conhecimentos advindos da formação nas quatro linguagens da Arte – Dança, Música, Teatro e Artes Visuais. Com base na experiência em campo, elucidamos os descompassos entre os marcos legais da Arte/Educação e a realidade dessa prática na escola, buscando compartilhar algumas experiências vividas que possivelmente possam suscitar estratégias e caminhos para a lida com essa questão. Ademais, elucidamos a importância do estágio na formação do professor de Dança, compreendendo esta etapa como o ponto de encontro entre os estudos desenvol-

1 Graduada em Educação Física pela Escola Superior Madre Celeste – ESMAC. Possui Pós-Graduação em Educação Especial pela Faculdade Ipiranga e Pós-Graduação em Docência em Libras pela Escola Superior da Amazônia – ESAMAZ. Funcionária pública da Prefeitura Municipal de Cachoeira do Piriá e acadêmica do curso de Licenciatura em Dança pela Universidade Federal do Pará – UFPA.

2 Artista e educadora da Dança. Mestra (2021) e Especialista (2018) em Dança pelo PPGDança/UFBA, Licenciada em Dança pela UFPA (2018). Professora substituta do curso de Licenciatura em Dança da UFPA. Intérprete-criadora da Companhia Moderno de Dança – CMD e sapateadora no Grupo Paraense de Sapateado – GPS. Pesquisadora no Grupo de Pesquisa ENTRE: Artes e Enlaces (UFBA).

vidos no curso e a realidade do âmbito de trabalho. Ressaltamos, então, a necessidade de os futuros professores vivenciarem, em seus diferentes contextos escolares, situações semelhantes à citada, buscando, junto aos estudantes e à gestão, soluções potentes para tal impasse, que contribuam, inclusive, com o aprofundamento da própria formação do professor.

Palavras-chave: Estágio Docente. Dança. Arte. Escola.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta as experiências vivenciadas por Jhennifer Holanda, discente da Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Pará – UFPA, durante o Estágio Docente II[3], etapa obrigatória no percurso curricular do curso citado. A graduação em Dança na UFPA tem duração de quatro anos, podendo ser prorrogada por mais dois anos.

Ao longo de seu trajeto curricular, os licenciandos vivenciam quatro componentes de estágio distintos, sendo cada um deles, do I ao IV, responsável por proporcionar aos estudantes a experiência em campo com a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e/ou Cursos Técnicos e Educação Não Formal, respectivamente.

A vivência em estágio evidenciada neste trabalho aconteceu durante o segundo semestre de 2019, na Escola Municipal de Ensino Fundamental – EMEF Júlia Barbalho, no município de Ananindeua-PA. Com uma carga horária total de 100 horas, o estágio acontecia duas vezes na semana durante o período matutino, sendo desenvolvido com todas as turmas da escola do 1ª ao 5º ano do Ensino Fundamental – anos iniciais.

A instituição de ensino é situada no bairro Jaderlândia I, periferia da cidade. Em sua estrutura física são disponibilizadas 5 salas de aula, 1 biblioteca, 1 sala de informática, 1 coordenação,

3 De acordo com a ementa do componente, apresentada no Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Dança da UFPA (UFPA, 2011), o Estágio Docente II trata do exercício da práxis docente em Instituições de Ensino Formal voltadas para o Ensino Fundamental, promovendo a relação entre o conhecimento adquirido na Licenciatura em Dança e o contexto escolar.

1 diretoria, 1 sala de professores, 1 copa, 3 banheiros e 1 refeitório. Além da equipe de professores, pedagogos e apoio, existem 300 estudantes matriculados na escola, os quais dividem-se nos turnos matutino e vespertino.

Segundo Pimenta e Lima (2010), o estágio prepara para um trabalho docente coletivo, uma vez que o ensino não é um assunto individual do professor, pois a tarefa escolar é resultado das ações coletivas dos professores e das práticas institucionais situadas em contexto social, histórico e cultural. Além disso, Accioly e Setenta (2020) lembram-nos que o estágio:

> É uma oportunidade de perceber a mobilidade dos conhecimentos e de quanto esses conhecimentos são modificáveis e adaptáveis a realidades distintas, além de poderem ser produzidos e construídos outros conhecimentos no lidar prático com as comunidades no mundo do trabalho (Accioly; Setenta, 2020, p. 8).

Através da citada mobilidade do conhecimento, somos instigados a analisar como ocorre a relação entre teoria e prática na construção dos saberes escolares, entendendo essas duas instâncias de forma articulada no desenvolvimento das atividades artístico-pedagógicas.

Então, dada a importância do Estágio Docente para a formação dos futuros professores no curso de Licenciatura em Dança, este relato de experiência aborda especificamente como essa vivência ocorreu em articulação a dois elementos: às exigências legais para o ensino de Arte na Educação Básica e à realidade escolar.

O campo no qual Jhennifer atuou como estagiária era uma turma de Arte conduzida por um professor com formação em Licenciatura em Música[4]. Embora a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017) preze pelo ensino das quatro linguagens artísticas na Educação Básica, a formação docente é específica para cada linguagem, compreendendo-as como áreas de conhecimento autônomas, o que cria uma espécie de ruptura entre esses dois contextos formativos, já

4 Atualmente, na Licenciatura em Dança, nem sempre os discentes do curso têm a possibilidade de estagiar, no contexto escolar, com professores licenciados na mesma linguagem, haja vista que o componente Arte, em muitas escolas, é ministrado por professores de outras Artes. Por uma questão histórica de desenvolvimento político, as linguagens que costumam ter mais espaço na escola, portanto mais professores licenciados atuando em Arte, são a Música e as Artes Visuais.

que a Educação Básica não acompanha, ainda, o desdobramento formativo estabelecido legalmente no Ensino Superior[5].

Nesse cenário, a abordagem das outras linguagens artísticas que não faziam parte da formação do docente de Arte da escola – Artes Visuais, Dança e Teatro – eram desenvolvidas de modo superficial, dada a insuficiência de uma única formação abranger questões que são trabalhadas em quatro licenciaturas distintas, ainda que fosse nítido o esforço do professor em articular de maneira lúdica e interativa a Música com as outras linguagens.

Então, ao cursar o estágio nessas circunstâncias, algumas questões que acompanhavam a discente no curso de graduação tornaram-se ainda mais fortes: Como pode acontecer a prática docente do professor de Dança em um componente que exige saberes advindos das licenciaturas nas outras linguagens artísticas? Que caminhos o educador pode adotar na lida com esta situação?

Essas questões foram desenvolvidas no decorrer da vivência em campo a partir da relação, como professora-estagiária, com o professor regente e com os estudantes da escola. Desse modo, busca-se compartilhar as experiências obtidas durante o período de estágio, almejando contribuir para construção de aprendizagens que se dão entre as linguagens artísticas na escola, haja vista que, embora existam muitos elementos questionáveis[6] na composição da BNCC, esse é o documento vigente com o qual nós, professores, precisamos nos relacionar.

Para contribuir com a discussão, este relato de experiência soma-se a uma pesquisa bibliográfica tendo como referência autores que tratam da importância do estágio para a formação docente, tais como Accioly e Setenta (2020) e Pimenta e Lima (2010), além de alguns documentos

5 No contexto do Ensino Superior da UFPA, os cursos de Licenciatura em Dança, Música e Teatro surgem em 2008, e o de Artes Visuais em 2007, concordando com a divisão, existente em outras universidades do país, entre as linguagens artísticas na formação superior. No entanto, essa separação ainda não é uma realidade na Educação Básica, já que as quatro linguagens situam-se em um único componente, a Arte.

6 Ao longo do texto serão citados alguns desses elementos, os quais são, costumeiramente, temáticas para a crítica acertada dos docentes da Educação Básica.

que fundamentam o panorama legal que rege a relação entre Dança, Arte e Educação, como a BNCC (Brasil, 2017) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Brasil, 1996).

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Dos documentos legais à realidade escolar

A vivência do componente Estágio II, que é apresentada neste trabalho, aconteceu no sexto semestre do curso de Licenciatura em Dança da UFPA, sendo o momento que os discentes têm a sua segunda experiência em campo, dessa vez marcada por uma atuação mais efetiva na condução de algumas atividades, haja vista que o Estágio I já oportunizou a exclusiva observação da realidade escolar. Assim, dada a experiência anterior, neste estágio a discente percebeu como os documentos legais que legitimam a presença da Dança no âmbito escolar se articulam à prática da Arte no cotidiano daquela escola.

Segundo a LDB (Brasil, 1996), a Arte é componente curricular obrigatório da Educação Básica. Em 2016, a LDB sofreu uma alteração através da Lei n° 13.278, que explicita as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro como linguagens que constituem o componente Arte, fato que concorda com a já consolidada separação dessas linguagens em cursos distintos no Ensino Superior. No entanto, não houve um movimento de readaptação dos documentos orientadores da educação escolar no sentido de abranger essa nova demanda legalmente instituída.

Então, embora as especificidades das quatro linguagens artísticas sejam evidenciadas desde o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte – PCN Arte[7] (Brasil, 1997), esse desdobramento não chega na Educação Básica da forma como ocorre no Ensino Superior, já que o nosso mais recente documento legal sobre o assunto, que é a Base Nacional Comum Curricular

7 Pela primeira vez, em um marco legal, as linguagens artísticas aparecem de forma separada, com conteúdos, objetivos e processos avaliativos próprios. Embora o PCN Arte não fosse um documento obrigatório, sua utilização era sugerida ao contexto escolar, sendo um documento oficial que marca o avanço da compreensão sobre as quatro linguagens artísticas como áreas de conhecimento específicas.

– BNCC (Brasil, 2017), aponta as linguagens apenas como *unidades temáticas*[8] as quais, sabemos, não dão conta do aprofundamento necessário a tais práticas.

Essa divisão em unidades temáticas remonta à polivalência no ensino de Arte enfatizada pela LDB de 1971, compreensão essa que se tornou obsoleta de acordo com a mais recente versão da Lei, publicada em 1996. Sobre a estruturação dos *objetos de conhecimento* nas unidades temáticas, não são apresentados argumentos que justifiquem a articulação de um objeto com umas em detrimento de outras unidades, gerando uma infundada incompletude no documento. Ademais, não fica claro no texto da BNCC como cada linguagem está inserida na unidade *Artes Integradas*, que reúne as quatro Artes, nem tampouco como a divisão de carga horária deve ser feita entre as unidades.

Nesse cenário, o agrupamento da Arte dentro da área de Linguagens acaba por desprezar a produção do conhecimento artístico na Educação Básica, compreendendo-a como uma espécie de subcomponente que se torna desvalorizado se comparado com o Português, também agrupado em Linguagens, mas bem mais evidenciado, por exemplo.

Ainda no contexto dos marcos legais, após a promulgação da BNCC em 2017, foram necessários apenas dois anos para que novas diretrizes ao Ensino Superior fossem instituídas, as quais, é importante ressaltar, caminham em sentido contrário aos avanços conquistados em 2016. Assim, é publicada a Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica – BNC-Formação (Brasil, 2019). Segundo o documento, em seu artigo 2º:

> A formação docente pressupõe envolvimento, pelo licenciado, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a

8 "Respeitando as muitas possibilidades de organização do conhecimento escolar, as unidades temáticas definem um arranjo dos objetos de conhecimento ao longo do Ensino Fundamental adequado às especificidades dos diferentes componentes curriculares. Cada unidade temática contempla uma gama maior ou menor de objetos do conhecimento, assim como cada objeto do conhecimento se relaciona a um número variável de habilidades [...]" (Brasil, 2017, p. 29).

> serem garantidas aos estudantes quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à educação integral (Brasil, 2019, p. 2).

Isto posto, há uma nítida ruptura entre a formação docente dos professores de Arte e a formação em Arte exigida na escola, já que o professor, embora seja formado em uma única linguagem, será solicitado a ministrar assuntos que correspondem à formação em outras linguagens artísticas que não a sua. Dada essa situação, fica evidente que a BNC-Formação pretende ajustar a formação no Ensino Superior às exigências da BNCC, o que não configura um avanço, já que as especificidades das quatro linguagens artísticas são, cada vez mais, enfatizadas por pesquisadores em diferentes partes do Brasil e do mundo.

Essa realidade é presente na escola onde se vivenciou o Estágio II descrito, sendo o professor regente formado em Música, como dito anteriormente. O livro didático utilizado durante as aulas seguia as exigências da BNCC, devendo ser desenvolvido por esse único professor no que tange às quatro linguagens artísticas, o que se torna inviável. Na verdade, as atividades pautavam-se no desenvolvimento da música a partir da utilização de instrumentos musicais.

Conforme Ribeiro (2001), a música é um meio de formar o conhecimento, pois propicia expressões diversas que integram e envolvem o movimento, a imaginação e a comunicação. Embora a Música não seja a linguagem artística de formação da discente, foi muito gratificante a vivência dessas aulas, já que foi possível analisar outras questões para além do conteúdo ministrado, tais como a postura do professor, o manejo de classe, a entonação de voz.

As primeiras aulas observadas foram de flauta doce, de modo que a mesma estrutura metodológica das atividades era ministrada para as turmas de 1º a 3º ano, sofrendo apenas algumas modificações:

Imagem 1 – Estudantes da turma do 3º ano/matutino na aula de flauta doce.



Fonte: Acervo das autoras.

Já as turmas do 4º e 5º ano experimentavam aulas de violão, sendo o instrumento disponibilizado pela escola:

Imagem 2 – Estudantes da turma do 5º ano/matutino na aula de violão.



Fonte: Acervo das autoras.

Dada a falta de experiência da estagiária na área da música, o professor mostrou-se bastante solícito durante os diálogos, em uma tentativa de auxiliar na compreensão de alguns princípios musicais básicos, haja vista que, futuramente, esta também enfrentará a mesma realidade escolar que ali se apresentava, sendo responsável por ministrar também os conteúdos da Música, tal como preza a BNCC.

Sua tentativa não era de capacitá-la tal como um curso de licenciatura seria capaz de fazer, mas de apresentar, na vivência das aulas, como articular alguns aspectos da Música com o plano de aula de Dança que seria desenvolvido por ela naquelas turmas, em uma espécie de diálogo entre linguagens. A exemplo, citamos as aulas ministradas para o 5º ano, nas quais o professor

oportunizou à discente uma atuação conjunta, de modo que esta também aprendesse no decorrer do ensino-aprendizagem da Música.

Esse movimento de compartilhamento do conhecimento também se dava no outro sentido, isto é, o docente colocou-se disponível para realizar, junto com a estagiária, o planejamento e execução da aula de Dança que ela conduziria, em uma tentativa de aprofundar seus conhecimentos nessa linguagem, haja vista que ela também faz parte do componente Arte. Com base na troca de conhecimentos mencionada, lembramos da proposta de Transposição entre Linguagens Artísticas – TLA desenvolvida por Christiane Araújo (2021), a qual trata de:

> [...] um caminho para abordarmos os conteúdos específicos de Dança: transformar os conteúdos das Artes Visuais em temática para as aulas de Dança. Buscamos, desse modo, caminhos de transferência e diálogo de uma linguagem para outra, algo que inclusive minimizava os desconfortos causados na escola quando a única referência para a disciplina de Arte é a das Artes Visuais, evitando que a Dança fosse relegada às apresentações e entretenimento (Araújo, 2021, p. 119-120).

Embora a relação vivenciada no Estágio II tenha sido entre Dança e Música, e não entre Dança e Artes Visuais, acreditamos que a estratégia de transposição apresentada pela autora tem potência de desenvolvimento na escola citada, já que, embora o intuito da estagiária e do professor regente fosse compartilhar conhecimentos entre as linguagens artísticas, esse processo aconteceu de forma ainda empírica, sendo pouco aprofundado.

Caso o objetivo do desenvolvimento do componente Arte, naquele momento, fosse pautado nessa transposição, certamente investigaríamos com mais ênfase esses caminhos dialógicos em articulação direta ao trabalho desenvolvido ao longo de toda a disciplina, de modo que essa experiência pudesse extravasar a temporalidade do Estágio e influenciar as posteriores práticas docentes de Jhennifer e do professor regente.

A autora ainda cita que a proposta da TLA visa:

> [...] minimizar o desconforto causado ao professor regente ao receber o estagiário, pois a grande maioria destes professores alegava que possuía um planejamento e conteúdos a serem cumpridos e que a entrada de um estagiário em Dança – já que não era essa a linguagem de formação do(a) professor(a) regente – acabaria atrapalhando o desenvolvimento e cumprimento de seus conteúdos (Araújo, 2021, p. 119-120).

De fato, quando percebeu-se a potência do trabalho em conjunto, o desconforto citado foi minimizado, embora a experiência coletiva tenha sido menos aprofundada em termos de tempo e de metodologia das atividades, dado o que nossa capacidade poderia desenvolver. A seguir, relataremos como ocorreu essa articulação entre o desenvolvimento da Dança e da Música com base nas aulas que a discente teve a oportunidade de conduzir.

2.2 Experiências obtidas na vivência do Estágio Docente II

No dia da execução da primeira aula elaborada por Jhennifer, o professor explicou às crianças que a aula seria ministrada pela estagiária, já que em geral elas estão desacostumadas a terem aulas de Dança, apresentando um estado de euforia e alegria, similar à sensação vivenciada em momentos recreativos. Os estudantes colocaram-se de forma prestativa durante a vivência, não houve recusa nem resistência de participação nas atividades.

As aulas ocorreram em um espaço amplo, similar a um pátio, situado dentro da escola, em virtude da inexistência de salas apropriadas para a prática de Dança. Então, durante uma semana, as cinco turmas vivenciaram a linguagem Dança seguindo a mesma estrutura de aula proposta por Jhennifer, que consistia na abordagem das Danças Folclóricas.

O objetivo desse trabalho era despertar nos estudantes o interesse pelas Danças Regionais, valorizando as manifestações populares paraenses. Desse modo, as aulas destacaram duas danças: o Carimbó – com as turmas de 1º a 3º ano – e o Maçariquinho – com as turmas de 4º e 5º ano.

No desenvolvimento das aulas, geralmente havia uma explicação prévia sobre aquela Dança e sobre a prática que ocorreria na sequência. Assim, foi possível conversar com os alunos sobre os contextos nos quais eles já haviam vivenciado aquela Dança, como em festas juninas, analisando o nível de conhecimento deles sobre aquela prática. Por esse caminho, aprofundou-se alguns aspectos ainda pouco trabalhados, como a origem das indumentárias corporais e dos instrumentos musicais utilizados em ambas as Danças.

Por meio do estudo da importância dos instrumentos musicais para a prática das Danças Populares, relacionou-se o desenvolvimento do movimento com a linguagem da Música, abordando a citada Transposição entre Linguagens Artísticas – TLA, de modo que a temática do Carimbó suscitasse o estudo da Música – a partir dos instrumentos citados –, e o estudo da Dança – com base na investigação dos passos básicos –, por exemplo.

Nas aulas seguintes à vivência das Danças, o professor levava instrumentos distintos como tambor, afoxé e chocalho para que os alunos tivessem contato com a materialidade e função de cada um, relacionando-os com trechos das músicas que os alunos haviam dançado anteriormente e desenvolvendo um som complementar ao vivo com tais instrumentos.

Sobre os movimentos do Carimbó, realizou-se a experimentação dispostos em um grande círculo, desenvolvendo a batida do pé no chão, além do caminhar e do posicionamento de mãos do cavalheiro e da dama. Após o primeiro momento, a estagiária e os alunos criavam juntos, a partir dos comandos ditos por ela, uma pequena célula coreográfica que organizava os movimentos vivenciados em uma duração e um ritmo específicos determinados pela música escolhida.

A experimentação do Maçariquinho foi bastante similar ao Carimbó, já que as aulas seguiram a mesma estrutura didática, como mencionado anteriormente. A grande diferença entre as duas Danças, no decorrer das aulas, estava na familiaridade dos alunos com essas, de modo que, geralmente, os alunos apresentavam mais proximidade com o Carimbó, sendo necessária que a apresentação das características do Maçariquinho fosse mais aprofundada, provocando a curiosidade dos estudantes para outras manifestações populares além daquelas previamente conhecidas.

Imagens 3 e 4 – Estudantes da Turma do 1º ano em aula de Dança.



Fonte: Acervo das autoras.

Ao término de cada aula, os alunos expuseram suas impressões, apresentando depoimentos que revelaram a necessidade que as crianças apresentam de desenvolvimento da prática artística em Dança na escola, tal como os depoimentos dos estudantes A, B e C: "*Nós gostamos da aula de dança, mas aqui na escola só temos perto da festa junina*" (estudante A); "*Gostamos de dançar, seria bom se durante o ano tivesse sempre aula de dança*" (estudante B); "*Gostamos muito da aula, hoje aprendemos uma dança nova que nunca tinha dançado, foi ótimo*" (estudante C).

3 CONCLUSÃO

Conforme o exposto, consideramos bastante significativa a experiência em estágio abordada, dada a oportunidade que se teve de perceber como os desafios e as responsabilidades do docente de Dança, ministrando o componente Arte, apresentam-se no contexto escolar. É notória a confiança que foi adquirida na condução de processos de ensino-aprendizagem ao longo dessa etapa, já que o estágio proporciona a vivência da atuação docente ainda como graduandos.

Ademais, consideramos de suma importância a articulação dos graduandos, em campo de estágio, com os marcos legais e a realidade escolar que se impõe, a fim de que cada discente consiga encontrar suas próprias estratégias e caminhos, em articulação com a gestão escolar, para lidar com a relação que se faz necessária entre os conhecimentos particulares das linguagens artísticas e a globalidade do componente curricular Arte. Assim, consideramos que a vivência de experiências como essa, que tendem a articular as linguagens artísticas na prática docente, suscitam uma formação mais potente e criativa, apta a lidar com os enfrentamentos cotidianos do universo escolar.

REFERÊNCIAS

ACCIOLY, Cecília Bastos da Costa; SETENTA, Jussara Sobreira. **Estágio na Licenciatura em Dança**. Salvador: UFBA, Escola de Dança; Superintendência de Educação a Distância; Universidade Aberta do Brasil, 2020.

ARAÚJO, Christiane. **A dança na disciplina de Arte**: Transposição entre as linguagens artísticas. Campo Grande: Life Editora, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília: MEC / CONSED / UNDIME, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação

Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file. Acesso em: 26 out. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: arte. Brasília: MEC, SEF, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RIBEIRO, Maria Izabel Souza. **A interação no cotidiano da sala de aula como mediação do envolvimento/implicação dos alunos nas atividades curriculares**: um estudo em educação infantil. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA. Instituto de Ciências da Arte. Escola de Teatro e Dança. Curso de Licenciatura em Dança. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Dança**. Belém: UFPA/ETDUFPA, 2011.

QUADRILHA JUNINA: ESTRATÉGIAS DE ENSINO APLICADAS NO ESTÁGIO DOCENTE IV

Fábio Henrique Cardoso de Matos[1]
FADAN/ICA/UFPA
fabiocardosox@gmail.com
Maria Ana Azevedo de Oliveira[2]
FADAN/ICA/UFPA
maa@ufpa.br

Resumo: Este artigo tem como objetivo compartilhar as estratégias aplicadas no plano de aula na disciplina de Estágio Docente IV, componente obrigatório do Curso de Licenciatura em Dança, da Faculdade de Dança da UFPA, que consiste na experiência da atuação da prática docente em ambientes não formais de ensino da dança. O plano de aula teve como tema a Usina da Paz na Roça, cujas estratégias de ensino voltaram-se para a Quadrilha Junina. A experiência foi realizada em junho de 2023, mês em que ocorre as manifestações populares juninas, incluindo as quadrilhas, com os discentes do referido curso, a fim de experienciarem uma prática junina na formação docente em dança. Para isso, foi necessário adotar como teoria de base a Etnocenologia, linha de pesquisa que norteia as disciplinas Manifestações Espetaculares Brasileiras I e II. Desta forma, no que se refere à Etnocenologia, foram

1 Discente do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Pará; Dançarino e Coreógrafo. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Produção Artística – PIBIPA/2023 do Grupo de Pesquisa Dança e Etnocenologia.

2 Possui Doutorado e Mestrado em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. Especialista em Treinamento Desportivo na Infância e na Adolescência pela Universidade do Estado do Pará – UEPA. Graduada em Educação Física pela ESEF-PA (UEPA). Docente da Faculdade de Dança – FADAN/ Instituto de Ciências da Arte – ICA/ Universidade Federal do Pará – UFPA, na qual ministra as disciplinas Manifestações Espetaculares Brasileiras I e II, dentre outras. Coordenadora do Projeto de Pesquisa Dança e Etnocenologia. Autora do livro *VER-A-DANÇA: A Transfiguração do cotidiano da feira do Ver-o-Peso na criação coreográfica*. Organizadora do livro *SAPATEADO: Vivências na Universidade Volume I e Volume II*. Foi coordenadora do Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Dança da UFPA (2019/2020/2021/2022).

utilizados os estudos de Oliveira (2015) e Dumas (2010); e sobre quadrilha junina, utilizou-se o estudo de Leal (2004). Como resultado, apresenta-se as estratégias utilizadas no plano de aula aplicado no Estágio Docente IV.

Palavras-chave: Licenciatura em Dança. Estágio Docente. Quadrilha Junina.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo compartilha uma vivência na disciplina de Estágio Docente IV, realizado em espaços não formais de ensino, conforme o Projeto Pedagógico do Curso – PPC de Licenciatura em Dança, da Universidade Federal do Pará – UFPA, sob a orientação da Profa. Dra. Simei de Amorim Santos Andrade.

Compreende-se que nos espaços não formais, está posta uma educação não formal de ensino da dança que:

> [...] se constitui de atividades educacionais organizadas e desenvolvidas fora do sistema educacional formal, destinadas, geralmente a atender a interesses específicos de determinados grupos. Engloba tanto ações e projetos relacionados à Dança, desenvolvidos em atividades extracurriculares oferecidas pelas escolas, como cursos livres desenvolvidos por iniciativas privadas e/ou públicas [..] (Araújo, 2021, p. 62).

Destaca-se que este momento do estágio docente proporcionou uma nova experiência para a formação acadêmica dos discentes. Desse modo, todos presenciaram outros aspectos que se diferiram das experiências anteriores de outros estágios realizados nos ambientes formais de ensino.

Nesta perspectiva, o estágio possibilitou mais uma oportunidade de extrema importância para o licenciando em dança, com a finalidade de colocar em prática o que foi ensinado em sala de aula durante a Licenciatura em Dança, além da possibilidade de refletir sobre a atuação profissional do professor de dança em um ambiente não formal de ensino, suscitando novas provocações, inquietações e reflexões, em um pensar de forma contínua na prática docente. A partir

dessa nova experiência, foi possível aperfeiçoar futuras estratégias de ensino e a atuação como professor. Bernardy e Paz (2012) sublinham a importância do estágio para o licenciando:

> O Estágio Supervisionado é muito importante para a aquisição da prática profissional, pois durante esse período o aluno pode colocar em prática todo o conhecimento teórico que adquiriu durante a graduação. Além disso, o estudante aprende a resolver problemas e passa a entender a grande importância que tem o educador na formação pessoal e profissional de seus alunos. (Bernardy; Paz, 2012, p. 4).

É durante a prática do estágio que se experienciam habilidades, adquire-se conhecimentos que irão refletir na atuação do futuro docente, principalmente, no que se refere a solucionar problemas e dificuldades, vividos em cada espaço, por meio da compreensão de sua estrutura, particularidades e questões socioculturais.

Sendo assim, ao obter esta noção do campo de estágio e das situações que afetam o cotidiano do professor, é possível relacionar as outras disciplinas da graduação com o ambiente do estágio.

Então, elegi as disciplinas de Manifestações Espetaculares Brasileiras I e II, ministradas pela professora Maria Ana Azevedo de Oliveira, no Curso de Licenciatura em Dança, pelo fato de ter criado uma afinidade com o estudo da Etnocenologia, que é muito abordada nas disciplinas, adotando assim, o referido estudo como a teoria de base e como ponto de partida para o desenvolvimento das atividades propostas no estágio.

Nesse sentido, direcionou-se o olhar para a principal noção dos estudos da Etnocenologia, que é a dimensão espetacular. Para Oliveira (2015, p. 42), "o espetacular está presente na espontaneidade e no modo que os brincantes participam de suas práticas seja para homenagear, celebrar ou agradecer, onde o canto, a música, o movimento gestual encontram-se interligados". Isso passou a ressoar em relação às práticas docentes, no que se refere às danças populares, pois "a natureza espetacular é compreendida como uma dimensão inerente à existência humana" (Dumas, 2010, p. 2).

Ao partir para a aplicação de uma aula de dança, que seria realizada em um espaço não formal de ensino, foi proposto a intervenção de alguns alunos da graduação em dança, como ministrantes de uma aula específica a ser elaborada para a comunidade.

A experiência aqui apresentada consistiu na elaboração e aplicação de um plano de aula, no dia 29 de junho de 2023, às 9h, na Usina da Paz, localizada no bairro do Guamá, em Belém do Pará.

A Usina é um projeto do Governo do Estado do Pará, sendo um complexo que oferece à comunidade diversos serviços gratuitos na área da saúde, da educação, dos direitos do consumidor, da comunicação, da profissionalização, do empreendedorismo, além de atividades culturais. Enfatiza-se aqui as atividades artísticas e culturais que são desenvolvidas por professores de dança, agentes de cultura/produtores culturais, atendendo de forma eficaz o público em geral, e sublinha-se a importância de estar presente em diferentes bairros e localidades do estado do Pará.

A aula ministrada foi requisito avaliativo da disciplina de Estágio Docente IV, cujo objetivo é contribuir na formação acadêmica dos discentes do curso, visando a futura prática docente nesses espaços, além de oferecer um serviço à comunidade local que participa destas práticas ofertadas pela instituição.

A aula foi elaborada a partir da temática das quadrilhas juninas – uma manifestação popular que é celebrada e apreciada no mês de junho, na cidade de Belém do Pará, que envolve dança, teatro, trajes, entre outros elementos que compõem os festejos realizados por diversas pessoas.

Entende-se a quadrilha junina como potência de criação, no entanto, para a sua prática ressalta-se o estudo do histórico dos passos e das movimentações corporais, por meio de técnicas adquiridas pelos discentes/ministrantes através de suas vivências como praticantes/brincantes[3] de quadrilha.

3 Brincantes: termo usado para referir-se às pessoas que participam/brincam nas manifestações da cultura popular, como, por exemplo, a quadrilha junina.

A partir do repertório das movimentações da quadrilha junina, foi proposta uma aula lúdica e divertida, visando a essência que as festas juninas carregam em suas realizações, onde o brincar, o dançar, o cantar e o festejar são características primordiais da prática popular.

Remarcamos que a temática da quadrilha junina, ao dialogar com a prática docente, contribui de forma significativa para a formação do licenciando em dança, pois por meio da disciplina de Estágio Docente IV é vivenciada a atuação docente no espaço não formal de ensino, permitindo partilhar experiências com a comunidade presente no serviço prestado pela Usina da Paz Guamá.

2 O CAMPO DO ESTÁGIO DOCENTE IV

Inicialmente, para planejar as futuras atividades da disciplina de Estágio Docente IV, os alunos do curso de Licenciatura em Dança da UFPA, sob a orientação da Profa. Dra. Simei de Amorim Santos Andrade, conheceram o espaço físico da Usina da Paz Guamá, a fim de observarem e começarem a pensar sobre o trabalho que iriam desenvolver, além de observarem o público que estava ali se deslocando, praticando outras atividades da Usina.

Imagem 1 – Conhecendo o espaço da Usina da Paz Guamá.



Fonte: Acervo de Fábio Cardoso, 2023.

Na imagem acima, a professora da disciplina de Estágio Docente IV com os alunos da turma conhecendo o local/campo do estágio. A Usina da Paz Guamá fica localizada na Avenida Bernardo Sayão, bairro do Guamá, Belém-PA. Segundo a SEAC (Pará, [s. d.]):

> A Usina da Paz é um projeto integrado ao programa estadual Territórios Pela Paz, elaborado pelo Governo do Pará e coordenado pela Secretaria Estratégica de Articulação da Cidadania (Seac), em parceria com a iniciativa privada. O propósito é a construção de 10 Usinas na Região Metropolitana de Belém e no sudeste do Estado (Pará, [s. d.]).

A partir desse primeiro contato de visitação no espaço, foi possível observar que o local é amplo, possui salas para os projetos de teatro, música, dança, além de quadra de esportes, brinquedoteca, informática, biblioteca, piscina, sala de corte e costura, dentre outras salas, que abrigam os serviços ofertados pela Usina.

Imagem 2 – Usina da Paz Guamá.



Fonte: Acervo de Pará, [s .d.].

Acima, a imagem aérea da Usina, a fim de visualizar todo o complexo, que fica no bairro do Guamá. Para compreender um pouco mais sobre a estrutura física da Usina, o site do Governo do Pará, diz que:

> Os complexos são voltados para a prevenção à violência, a inclusão social e o fortalecimento comunitário, com sete eixos fundamentais: 1. Capacitação técnica e profissional, educação básica, arte e cultura; 2. Emprego e renda, microcrédito e empreendedorismo, economia solidária; 3. Habitação, regularização fundiária e urbanização; 4. Saúde, esporte/lazer, assistência social; 5. Tecnologia e inclusão digital; 6. Meio ambiente e sustentabilidade e, 7. Mediação de conflitos e prevenção à violência (Pará, [s. d.]).

Após a obtenção das informações prévias do local, a metodologia adotada pela professora da disciplina Estágio Docente IV foi pensar na comunidade, principalmente, em como elaborar as atividades que seriam prestadas a mesma. A partir disso, foi tomada a decisão de que toda

quinta-feira, dia da semana que ocorreria a disciplina, seriam ofertadas oficinas/aulas de dança nesse espaço não formal de ensino, e que toda semana haveria uma linguagem diferente de dança, onde os alunos da licenciatura iriam se dividir em pequenos grupos entre si para ministrar e participar das demais aulas, quando não estivessem à frente do trabalho.

Então, os alunos sugeriram várias linguagens de dança e chegaram à conclusão de que as oficinas ofertadas seriam de: Ritmos, Danças Urbanas, Dança Contemporânea, Jazz Dance[4], Breaking[5], Dança e Ludicidade, Dança e Jogos Teatrais, K-pop[6] e Quadrilha Junina. Depois disso, foi elaborado o cronograma de aplicação, com pequenos grupos de alunos.

No cronograma, foi decidido que a aula de quadrilha junina ocorreria no dia 29 de junho de 2023, para associar a prática da quadrilha ao mês de junho, a fim de dançar/brincar e comemorar, pois seria a última aula no planejamento da turma, finalizando a prática do estágio na Usina da Paz, no Guamá. Para esta aula, ficaram responsáveis os discentes Murillo Vieira, Tiago Paixão, Natanael Magno e Fábio Cardoso.

3 QUADRILHA JUNINA: ESTRATÉGIAS DE ENSINO

> Na minha quadrilha só tem gente que brilha.
> Só tem gente que brilha na minha quadrilha...
> (música "Festrilhas", de Alcymar Monteiro).

O mês de junho é assinalado por celebrações e festejos juninos. Neste período, acontecem diversas manifestações populares, no qual a dança, a música, o teatro, as comidas típicas,

4 Jazz Dance: é uma linguagem de dança que recebe influências de outras técnicas de dança e tem princípios técnicos que vêm do ballet e da dança contemporânea (Jazz Dance, 2022).

5 Breaking: dança de rua, parte da cultura do hip hop criada por afro-americanos na década de 1970, na cidade de Nova Iorque (Estados Unidos), normalmente dançada ao som do rap, funk ou breakbeat (Breakdance, 2023).

6 K-Pop: é a sigla de Korean Pop, estilo pop da Coreia. Esse ritmo musical-dançante surgiu na Coreia do Sul na década de 1990 (Bonacorci, 2022).

os trajes, as brincadeiras, a decoração, entre outros aspectos que compõem esta festividade, são marcados pela interação e diversão de quem participa.

Inicialmente, as festas juninas tinham um vínculo religioso, mas ao longo do tempo foram ganhando outros espaços, sofrendo alterações e novos significados no seu sentido festivo, até chegar nas ruas, onde se realizam os famosos terreiros juninos. Entretanto, a religiosidade ainda é fortemente marcada nos festejos do mês de junho, por meio dos três santos do catolicismo, que são: Santo Antônio, São João e São Pedro.

A aula sobre quadrilha junina foi a última a ser ministrada no estágio. Foi programada para o dia 29 de junho, dia em que se celebra um dos santos do catolicismo – São Pedro, culminando com o término da disciplina.

Outro fator importante para a realização da aula seria levar em consideração que dois discentes do grupo de ministrantes são artistas-pesquisadores-brincantes de quadrilha. Entretanto, os outros participantes do grupo não estavam dissociados, pois, em algum momento de suas vidas, tiveram contato com esta manifestação.

Antes de iniciar a elaboração do plano de aula, foi necessário um estudo teórico em grupo para compreendermos que dança é essa, como ela ocorre, quais seus passos característicos, dentre outros fatores importantes que compõem a quadrilha junina.

Em um contexto geral, a quadrilha junina, em sua forma tradicional, é uma dança coletiva que conta com diversos pares, formando casais de damas e cavalheiros que dançam entre si através de duas filas, rodas ou espalhados pelo espaço, vestindo trajes caipiras, cuja caracterização pode-se notar adereços, tais como chapéu de palha e acessórios de cabeça, nos trajes usam estampas coloridas, camisas xadrez, fazendo alusão ao vestuário da zona rural.

A quadrilha junina tem um estilo de música específica, de característica alegre e com ritmo marcado, no qual os casais dançam e se divertem na presença de um marcador, que conduz

a dança através de brincadeiras e da nomenclatura dos movimentos em diversos momentos da dança.

Cabe ressaltar aqui, neste artigo, que a quadrilha junina sofreu diversas adaptações e transformações em cada região do Brasil, tendo como base o seu modo de fazer, a partir do tradicionalismo que será apresentado logo mais.

Em Belém, em meados dos anos 50, é provável que se dançava quadrilha na cidade, porém, Leal (2004) nos aponta uma falta de dados e referência que justifiquem o surgimento desta dança em Belém, e principalmente de como era dançada. A artista-pesquisadora nos relata e se assegura em um único artigo publicado em um jornal (Província do Pará, 1990), que mostra inicialmente uma informação que diz o seguinte: "O Estado do Pará foi um dos principais berços da expansão e desenvolvimento da quadrilha nas terras brasileiras, e, atualmente, essa manifestação é acentuadamente revigorada no folclore paraense" (Leal, 2004, p. 46). Ela traz este comentário no intuito de reconstruir a história desta dança em Belém, atrelando às memórias coletivas que permaneceram no povo belenense, por meio da transmissão oral, a fim de termos noção de como eram realizadas as festas juninas naquele período.

Sendo assim, alguns passos ou movimentações são fundamentais e vão compor o roteiro da dança, sendo eles: Casamento dos noivos; Cumprimento às damas (cavalheiros cumprimentam as damas); Cumprimento aos cavalheiros (damas cumprimentam os cavalheiros); Grande passeio pela roça; Túnel (casais passam por baixo de um túnel formado pelos outros casais); Caminho da roça; Olha a chuva: "já passou"; Olha a cobra: "é mentira"; Formação de um caracol pelos casais; Coroação de damas e cavalheiros; Grande roda; Serrote; e, Despedida.

Além dos comandos narrados pelo marcador da quadrilha, que têm nomenclaturas específicas, tais como: Alavantú (*em avant tous*) – todos os casais vão para frente; Changê (*changer/changez*) – trocar/troquem de par; Vis-à-vis – cumprimento frente a frente; Etrefoá (*autre fois*) – repete o passo anterior; Balancê (*balancer*) – balançar o corpo no ritmo da música, marcando o passo, sem sair do lugar, este é usado como um grito de incentivo e é repetido quase todas

as vezes que termina um passo, quando um comando é dado só para os cavalheiros, as damas permanecem no Balancê e vice-versa; Anavan (*en avant*) – avante, caminhar balançando os braços; Returnê (*returner*) – voltar aos seus lugares; Tur (*tour*) – dar uma volta: Com a mão direita, o cavalheiro abraça a cintura da dama. Ela coloca o braço esquerdo no ombro dele e dão um giro completo para a direita.

Após o estudo teórico do tema da aula, levando em consideração os conhecimentos adquiridos previamente através das experiências vivenciadas por quem já teve contato com a prática da quadrilha, foi elaborado o plano de aula que, inicialmente, teve como finalidade trabalhar os passos e os movimentos presentes no roteiro de uma quadrilha em sua base tradicional, elucidando que esta manifestação em sua maioria acontece fora do contexto escolar, em espaços não formais.

No primeiro momento da aula, os discentes/ministrantes da oficina apresentaram os aspectos históricos da quadrilha junina. Sobre isso, foi explanado que a quadrilha é de origem europeia e o nome surgiu a partir da palavra francesa *quadrilhe*, sendo influenciada e associada ao *country dance* que acontecia na Inglaterra por volta do século XVII. *Country dance* é um termo que designa uma grande variedade de danças realizadas no campo, mas também praticadas na corte inglesa, que tinham duas bases coreográficas: *round* e *longway*, ou seja, roda ou filas paralelas (Zamith, 2007).

Leal (2004), a partir de uma investigação, elucida a importância do *country dance*, com suas características e suas derivações que contribuíram para o surgimento da quadrilha. Ela aponta que, enquanto os *Rounds* eram dançados em círculos com homens e mulheres alternando-se, a *Longway* era dançada em fila dupla com os pares se deslocando em linha reta, um de frente para o outro.

A partir deste aspecto histórico elucidado pela autora sobre a descrição das movimentações da dança do *country dance*, pode-se notar as características que estão presentes até hoje

nas quadrilhas, com círculo, filas, pares, preenchendo e criando desenhos no espaço a partir de suas movimentações.

Observando estas características, Leal (2004) ainda destaca questões presentes da época que fortemente influenciavam na narrativa do que era executado na dança que era feita por pares, onde traziam um tema antigo: o amor, ou seja, a luta do homem pelo amor. A artista-pesquisadora diz: "o tema básico sendo o amor, levava os dançarinos, quanto à movimentação do desenho espacial, a aproximarem-se no seu decorrer até consolidarem sua união, a qual acontecia somente no final" (Leal, 2004, p. 29).

Nesse sentido, a abordagem do plano de aula iniciou pelos aspectos históricos da quadrilha de modo geral, depois passou pelo Brasil até Belém do Pará, destacando-se suas transformações e adaptações nas coreografias e nas movimentações corporais. Em seguida, foi realizado um alongamento corporal, o qual trabalhou as partes do corpo como ombros, costas, quadril e finalizou com o alongamento das pernas. Depois, foi possível desenvolver um trabalho de aquecimento corporal, no qual foi proposto andar pelo espaço, em diferentes direções e ao som da palma todos os participantes deveriam agachar e pular, compreendendo como um momento de "preparar o corpo para dançar" (Vilela, 2012, p. 55).

Imagem 3 – Aquecimento corporal.



Fonte: Acervo de Fábio Cardoso, 2023.

Vale destacar que, antes de iniciar a prática dos passos, foi apresentada uma nova abordagem no que se refere aos pares da quadrilha, denominados de “damas e cavalheiros”. Sobre isso, foi proposto formar pares sem distinguir o papel do homem e da mulher na dança, adotando o termo “par e contra par”, estratégia que fez com que os alunos escolhessem e dançassem com qualquer pessoa ali presente.

Imagem 4 – Momento de explanação dos passos da quadrilha junina.



Fonte: Acervo de Fábio Cardoso, 2023.

Ao visualizar a imagem acima, verifica-se que todos os participantes da aula estavam usando chapéu de palha. Essa estratégia possibilitou que todos pudessem realizar os movimentos com um acessório que faz parte do traje da quadrilha junina. “O traje se refere à roupa ou estilo das roupas de uma dada sociedade, sendo ressignificada na quadrilha, com a função de caracterizar o personagem” (Lima; Ferreira; Oliveira, 2022, p. 58).

Já as matrizes de movimento da quadrilha junina foram ensinadas por meio dos seguintes passos, movimentos e deslocamentos denominados de: gingado de damas e cavalheiros, balancê, cumprimento entre os pares, dança entre os pares dentro da roda, caminho na roça e despedida. Além, dos desenhos espaciais, como, por exemplo, grande roda, caracol, túnel, maresia e serrote. Entende-se por matrizes de movimento os “movimentos característicos das danças populares

brasileiras que constituem a base do aprendizado dos gestuais e movimentos dessas danças [...]" (Salvador; Oliveira, 2015 *apud* Araújo, 2021, p. 226), aqui em especial, da quadrilha junina.

Após terem sido ensinados os passos e as movimentações, com seus deslocamentos nas figurações no espaço, foi solicitada a criação de uma sequência coreográfica, a partir dos conteúdos vivenciados, para uma apresentação comandada pelo marcador, para apreciação de todos, como culminância da aula. Desse modo, a atividade final fez com que o grupo de alunos criasse a sua quadrilha junina "articulando conhecimentos vividos com as propostas indicadas" (Vilela, 2012, p. 45).

Imagem 5 – Processo de criação da quadrilha junina.



Fonte: Acervo de Fábio Cardoso, 2023.

Para finalizar a aula, os discentes/ministrantes realizaram uma roda de conversa junto à professora da disciplina, para discutirem sobre o plano de aula, além de escutar os alunos, que declararam como foi participar da aula/oficina e como se sentiram, o que gerou reflexões acerca do papel do professor, bem como, foi um retorno necessário, de forma crítica-positiva para a atuação do grupo de discentes/ministrantes da oficina.

Para além de comemorar o último dia de oficina e de prática no estágio, ainda teve a distribuição de mingau de milho, comida da culinária junina. Por outro lado, o legado adquirido nessa vivência voltou-se para que, ao planejar uma aula de dança, "o professor deve pensar primeiramente em qual será seu público de alunos, suas idades, integração [...] e o ambiente cultural deles [...]" (Vilela, 2012, p. 53) e, acrescentamos, suas necessidades e suas idiossincrasias.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, sublinha-se que cada experiência é muito enriquecedora para a formação do professor de dança e, principalmente, fica o aprendizado de como atuar nesses espaços não formais de ensino.

Remarca-se que este momento de estágio é muito importante para o discente da Licenciatura em Dança, para que possa adquirir conhecimentos, elaborar estratégias de ensino e aprender a lidar com diversas situações que acontecem nesses espaços, levando em consideração o aspecto social.

Vale listar alguns questionamentos indutores para o plano de aula: "como se estruturam esses espaços?", "o que temos a oferecer a essa comunidade?", dentre outros questionamentos e reflexões que se apresentavam no decorrer da disciplina.

Todo o processo exigiu um empenho laborioso de todos os envolvidos e o fazer relacionado com os aprendizados teóricos no curso de Licenciatura em Dança para a aplicação de uma aula, para a comunidade local, que reside ao redor da Usina da Paz, o que possibilitou uma arte para todos e de forma acessível.

Chama-se atenção para a existência de uma sala de dança, no local em que ocorreu o estágio, o que muitas vezes não é a realidade no ensino formal, que em sua maioria não conta com este suporte necessário, fazendo com que o professor execute seu trabalho em outros espaços da escola, sendo necessário para isso adequar a sua aula.

Como resultado desta aula na prática do Estágio Docente IV, enfatizo que as estratégias adotadas proporcionaram diversas possibilidades de criação, experimentações e vivências capazes de transformar o ensino da arte/dança.

O tema da quadrilha junina foi apresentado desde o seu contexto histórico e seus movimentos, agregando conhecimento à formação de futuros docentes, como, também, aos alunos da comunidade que participaram, e como culminância foi apresentada a quadrilha junina criada de modo colaborativo, pelos participantes da oficina, a partir do que foi vivenciado e compartilhado com eles naquele momento, atingindo positivamente o objetivo nos quesitos avaliativos apresentados no plano de aula dos discentes/ministrantes.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Christiane. **A dança na disciplina de Arte**: Transposição entre as linguagens artísticas. Campo Grande: Life Editora, 2021.

BERNARDY, Katieli; PAZ, Dirce Maria Teixeira. Importância do estágio supervisionado para a formação de professores. *In:* SEMINÁRIO INTERINSTITUCIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, XVII. **Anais [...]**. Unicruz, 2012. p. 1-4.

BONACORCI, Marcela. Dança: K-Pop - O estilo e as características da música e da dança Pop da Coreia do Sul. **Bonas Histórias**, 2022. Disponível em: https://www.bonashistorias.com.br/single-post/danca-k-pop-o-estilo-e-as-caracteristicas-da-musica-e-da-danca-pop-da-coreia-do-sul. Acesso em: 24 out. 2023.

BREAKDANCE. *In:* WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2023. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Breakdance&oldid=66860100. Acesso em: 26 out. 2023.

DUMAS, Alexandra Gouvêa. Etnocenologia e comportamentos espetaculares: desejo, necessidade e vontade. **Anais ABRACE**, v. 11 n. 1, 2010. (VI Congresso da ABRACE / Etnocenologia).

JAZZ DANCE. *In:* WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2022. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Jazz_dance&oldid=64960615. Acesso em: 24 out. 2023.

LEAL, Eleonora Ferreira. **Contando o tempo**: transformação, coreografia e modernidade no espetáculo da quadrilha junina em Belém no Pará. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Escola de Dança e Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, 2004.

LIMA, Flávia de Jesus dos Santos de; FERREIRA, Mayrla Andrade; OLIVEIRA, Maria Ana Azevedo de. Traje Mirim: temas amazônicos no processo de criação dos trajes juninos na quadrilha Roceiros da Colônia do município de Marituba- PA. *In:* ANDRADE, Simei Santos; SANTOS, Raquel Amorim dos (org.). **Infâncias e culturas populares da Amazônia**. Curitiba: CRV, 2022.

OLIVEIRA, Maria Ana Azevedo de. O corpo que dança: pesquisas em etnocenologia. **Repertório:** teatro & dança, Universidade Federal da Bahia, Escola de Teatro, Escola de Dança, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Salvador, ano 18, n. 25, 2015.

PARÁ. Secretaria Estratégica de Articulação da Cidadania. **Usinas da Paz**. Belém: Seac, [s. d.]. Disponível em: http://www.seac.pa.gov.br/content/usinas-da-paz#:~:text=%22As%20Usinas%20da%20Paz%20s%C3%A3o,profissionaliza%C3%A7%C3%A3o%2C%20do%20empreendedorismo%20e%20outros. Acesso em: 10 jul. 2023.

VILELA, Lilian Freitas. **Metodologia SESI-SP Dança**. São Paulo: SESI-SP Editora, 2012.

ZAMITH, Rosa Maria. A dança da quadrilha na cidade do Rio de Janeiro: sua importância na sociedade oitocentista. **Textos escolhidos de cultura e arte populares**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 113-132, 2007.

O ESTÁGIO DOCENTE NA LICENCIATURA EM DANÇA DA UFPA: RELATOS DE EXPERIÊNCIA SOBRE OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Clara Lira Teixeira[1]
FADAN/ICA/UFPA
ana.teixeira@ica.ufpa.br
Letícia Maria Pinheiro Serrão[2]
FADAN/ICA/UFPA
serraopinheiro98@gmail.com
Larissa Melo Chaves[3]
FADAN/ICA/UFPA
larissachaves@ufpa.br

Resumo: Este trabalho trata sobre a experiência de duas discentes do curso de Licenciatura em Dança da UFPA durante o Estágio Docente I, vivenciado na Educação Infantil. Sabendo que as estudantes atuaram junto a pessoas com deficiência – PCD, o artigo visa problematizar a maneira que o ensino para esse público costuma ocorrer, considerando quais estratégias podem ser adotadas na otimização dessa aprendizagem, a fim de contribuir, de fato, para a formação crítica desses estudantes. Com base na reflexão sobre a vivência em campo,

1 Licencianda em Dança na UFPA. Professora de Ballet Clássico. Trabalhou no projeto "Encenando e Dançando" (2018-2021). Atualmente, trabalha como professora particular em domicílio. Deficiente Auditiva, grau Moderado e Severo. Bolsista no Projeto de Pesquisa "A compreensão nos Estudo de LIBRAS" (Língua Brasileira de Sinais), no Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Produção Artística – PIBIPA.

2 Mãe-Artista-Pesquisadora. Acadêmica do curso de Licenciatura em Dança, na Universidade Federal do Pará. Formada no curso de Dança, Infância e Educação, pela Escola Estadual de Dança Lenir Argento. Professora de Ballet Clássico e coreógrafa do Grupo de Dança Botões da Rosa.

3 Artista e educadora da Dança. Mestra (2021) e Especialista (2018) em Dança pelo PPGDança/UFBA, Licenciada em Dança pela UFPA (2018). Professora substituta do curso de Licenciatura em Dança da UFPA. Intérprete-criadora da Companhia Moderno de Dança – CMD e sapateadora no Grupo Paraense de Sapateado – GPS. Pesquisadora no Grupo de Pesquisa ENTRE: Artes e Enlaces (UFBA).

articulada à revisão bibliográfica, abordamos a importância do estágio na formação do professor, contribuindo para a construção de sua identidade docente ao relacionar os saberes da Dança ao seu ambiente real de trabalho. Destacamos como a experiência em estágio, a partir de situações específicas, provoca deslocamentos em nossa concepção de Dança e Arte no âmbito escolar, refletindo sobre as especificidades artístico-pedagógicas da atuação do docente de Dança. Acredita-se, então, que as singularidades da relação entre Dança e Educação, mediadas pela prática do professor, podem potencializar a formação escolar de crianças com deficiência.

Palavras-chave: Estágio Docente. Ensino. Deficiência. Dança.

1 INTRODUÇÃO

Quando ingressamos em um curso de licenciatura, iniciamos nosso percurso formativo para nos tornarmos professores, já que uma licenciatura forma o profissional para docência, em especial para a docência na Educação Básica. Contudo, esse caminho não é linear. Existem muitas curvas, espirais, pontilhados, descidas e subidas em diferentes velocidades.

As disciplinas teórico-práticas das licenciaturas certamente contribuem com essa dinamicidade, sendo os componentes de Estágio Docente alguns dos momentos mais significativos para a vivência de experiências desafiadoras, portanto, provocadoras do dinamismo citado, que desloca nossa formação da passividade, convidando-nos à atuação em campo.

Nesse sentido, o presente trabalho trata da experiência vivenciada por duas estudantes do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Pará – UFPA ao longo do Estágio Docente I que, segundo o Projeto Pedagógico do Curso – PPC (UFPA, 2011), é destinado à vivência em campo junto à Educação Infantil. Então, o estágio referido foi realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Ernestina Rodrigues, que possui dois turnos de trabalho e doze turmas, de modo que cada turma abarcava um ou dois estudantes com deficiência.

Isto posto, destacamos que obtivemos contato com alunos com Síndrome de Down e Deficiência Visual, de modo a experienciar diversos desafios no processo de ensino-aprendizagem com os professores e estudantes em campo, possibilitando-nos o exercício deste relato de experiência. Associado à pesquisa bibliográfica, este trabalho visa problematizar a maneira que o ensino para pessoas com deficiência – PCD costuma ocorrer, considerando quais estratégias podem ser adotadas na otimização dessa aprendizagem, a fim de contribuir, de fato, para a formação crítica desses estudantes.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 O estágio docente e a formação do professor

Existem vários documentos que visam preparar o estudante para a atuação em campo de estágio, destacando a importância e as especificidades desta experiência. No que tange à fundamentação legal do estágio, destacamos sua presença na Lei nº 9.394/1996, intitulada Lei de Diretrizes e Bases – LDB, quando o documento cita, no parágrafo único do artigo 61, a "associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço" (Brasil, 1996) como um dos fundamentos da formação dos profissionais da educação.

Ademais, a Lei nº 11.788/2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes, descreve aspectos importantes dessa atividade, como sua presença obrigatória nos Projetos Pedagógicos dos Cursos e as obrigações da parte concedente de estágio e do estagiário, abordando também as questões de fiscalização. O documento apresenta essa atividade como um ato educativo escolar desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa sua preparação para o mesmo, desenvolvendo competências próprias da atividade profissional (Brasil, 2008).

Diante disso e com base em nossa experiência em campo, compreendemos o estágio como importante etapa da formação profissional docente, porque ele nos apresenta como as diferentes questões sobre a Dança e a Educação, estudadas ao longo da Licenciatura em Dança, convergem nos processos de ensino-aprendizagem reais na escola.

Ao nos aproximarmos do mundo do trabalho, podemos relacionar os conteúdos da Dança com o contexto vivido, aproximando o aprendizado acadêmico das questões sociais, profissionais, pedagógicas e culturais que surgem na prática escolar do conhecimento e contribuem para a composição de nossa identidade docente. Nesse contexto, Pimentel e Pontuschka (2014) nos lembram:

> Durante o curso de graduação começam a ser construídos os saberes, as habilidades, posturas e atitudes que formam o profissional. Em períodos de estágio, esses conhecimentos são ressignificados pelo aluno estagiário a partir de suas experiências pessoais em contato direto com o campo de trabalho que, ao longo da vida profissional, vão sendo reconstruídos no exercício da profissão (Pimentel; Pontuschka, 2014, p. 73).

Dado o fato de que o estágio propõe aos futuros docentes a ressignificação dos conhecimentos produzidos no curso em articulação com nossas experiências pessoais, acreditamos que o estágio em turmas com estudantes com deficiência convoca-nos a intensificar essa ressignificação, já que as necessidades e demandas específicas apresentadas por essas pessoas precisam estar relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem.

Ao longo da Licenciatura em Dança há apenas uma disciplina voltada diretamente ao estudo das deficiências[4], localizada no quarto semestre, sendo um espaço que, embora muito significativo para a discussão do tema, não consegue suprir, em um único período, toda a demanda de estudo necessária ao campo da deficiência. Então, consideramos que esta experiência em estágio foi uma das grandes responsáveis por trazer novamente à tona essa investigação de forma aliada à nossa vivência em campo.

Assim, por meio de atividades de observação e reflexão, pudemos analisar a realidade da escola, dos professores regentes, dos alunos e comunidade, suscitando deslocamentos em nossas concepções artístico-pedagógicas e aprofundando nossa formação.

4 Intitulada Dança Inclusão, a disciplina possui 60 horas, sendo 52,5 horas teóricas e 7,5 horas práticas (UFPA, 2011).

2.2 Observações em campo de estágio

Ao nos depararmos com o nosso primeiro Estágio Docente, sentimos já nos momentos iniciais o impacto do encontro com a realidade escolar, um ambiente novo constituído por uma comunidade específica de professores, estudantes, gestores e familiares. Os primeiros aprendizados vieram desde acordar cedo, pegar ônibus lotado, ter hora certa para estar na escola. Aprendizados somados ao que amamos fazer.

Na vivência em campo, pudemos observar que a Dança não estava inserida na escola como uma área de conhecimento, tampouco era ministrada por um professor de Dança ou de Arte, sendo desenvolvida de modo utilitarista e reducionista por um docente de Educação Física nos momentos de apresentações em datas comemorativas, como natal, festa junina e no dia do combate à violência sexual. Tal como na situação escolar apresentada, Rocha e Rodrigues (2007) nos lembram que o negligenciamento da Dança como área de conhecimento em favor de sua utilização mecanista é uma realidade em várias instituições:

> Convém ressaltar que a Dança, como conteúdo na escola, se apresenta mascarada. Um processo sistematizado para o desenvolvimento do ritmo e do movimento é substituído pelos treinamentos para festas usualmente comemoradas, a fim de apresentações. Subestima-se o processo investigativo nas descobertas deste conteúdo a favor de uma plasticidade promocional (Verderi, 2000 *apud* Rocha; Rodrigues, 2007, p. 17).

Isto posto, ressaltamos que na vivência do estágio atuamos em duas turmas diferentes, o que nos possibilitou uma abrangência significativa nas observações acerca do que ocorria nas salas de aulas, analisando a interação das crianças com deficiências nesse contexto.

A título de nomeação, elegemos como primeira e segunda turma, as classes nas quais atuaram, respectivamente, a discente Letícia e a discente Ana Clara. Observamos que as turmas abrangiam uma ou duas crianças com deficiência. Na primeira turma, contamos com uma menina com Síndrome de Down e, na segunda, com uma menina com Baixa Visão. Assim, para tratar de situações específicas de cada turma, nós faremos uma breve narração individual sobre momentos determinados.

Na primeira classe que eu, Letícia, atuei como estagiária, a estudante possuía o apoio de uma acompanhante que faltava em alguns dias, como em nosso primeiro dia de estágio, de modo que foi necessário que eu fizesse o acompanhamento exclusivo da aluna durante todo o dia.

Com isso, foi possível observar detalhadamente como a professora desenvolvia suas atividades em relação à criança com deficiência. Embora com muitos alunos em sala, a docente preocupava-se com sua maneira de ensinar, de acordo com as necessidades de cada um. Neste primeiro dia mencionado, foi desenvolvida uma atividade de português, que tratava de uma história sobre uma borboleta, sendo marcante para mim a forma como a professora propusera as atividades para a educanda, fazendo a narração de acordo com suas necessidades, pedindo que a estudante pintasse desenhos previamente disponibilizados, de modo a ilustrar a borboleta e sua história.

Dada a situação, percebi que, para além das necessidades educacionais decorrentes da lesão:

> As ações educacionais voltadas para as pessoas em situação de deficiência precisam ser pensadas levando em conta o contexto econômico, cultural e político em que se insere a pessoa em situação de deficiência. Não devem focar apenas no corpo ou no intelecto desta pessoa como se a mesma estivesse em uma redoma de vidro que a isola do mundo (Harlos, 2012, p. 169).

A partir desta consideração, compreendo a importância do trabalho didático-metodológico cuidadoso da professora para com a criança com deficiência, no entanto, faz-se necessário que os processos de ensino-aprendizagem com esse público também extravasem a atenção restrita à lesão.

De que modo, por exemplo, essa atividade toca o contexto social da estudante? Como a atividade auxilia na transformação da construção cultural da aluna? Essas são algumas questões que podemos investigar na ampliação do desenvolvimento educacional a partir da experiência educativa citada, atingindo também o contexto sociocultural da criança.

No que tange às experiências vivenciadas pela estagiária Ana Clara, passaremos ao relato da mesma. Ao contrário do que ocorreu na primeira turma, com a graduanda Letícia, na classe que eu, Ana Clara, atuei, havia uma aluna com Baixa Visão e não havia um profissional de apoio

que proporcionasse à estudante o acompanhamento necessário para o desenvolvimento das atividades em sala de aula. Sendo assim, a professora gerente precisava desenvolver as atividades com todos os alunos, incluindo a oferta de atenção especial à aluna com deficiência.

Nesse cenário, observei que a professora distribuía as mesmas atividades para todos os alunos, atividades feitas do livro. A aluna com Baixa Visão não realizava suas atividades em sala como todos os colegas, tampouco era auxiliada pela professora. Dada a necessidade de a estudante desenvolver as mesmas atividades que os colegas, e não possuir um acompanhante que pudesse lhe auxiliar nesse processo, questionava-me como ocorria e se ocorria o seu aprendizado de fato, indagando-me também sobre como a estudante conseguiria avançar para a série seguinte, haja vista que a professora regente afirmara, em conversa anterior comigo, que a aprovação da aluna para o ingresso na série posterior seria realizada.

Assim, é importante lembrar que independente da deficiência, ou das necessidades específicas dos estudantes, todas as crianças têm direito à educação, sendo a "garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida" e a "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" citadas como dois dos treze princípios para o ensino, de acordo com a Lei nº 9.394/96, intitulada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.

Apesar da garantia legal de acesso das crianças com deficiência à educação, a situação de segregação citada não é novidade. Também sendo uma pessoa com deficiência, mais especificamente com deficiência auditiva, coloquei-me na situação dessa aluna e me senti frustrada e indignada, haja vista que eu passara por situações semelhantes a essa em meu percurso escolar.

Felizmente, eu nunca sofri uma exclusão direta no decorrer das atividades em sala de aula, mas em ambientes e eventos externos, como nos jogos escolares, momento no qual essa situação era muito comum. Essa exclusão acontecia muitas vezes pelos próprios professores, por acreditarem que eu poderia ser frágil para os esportes em decorrência da deficiência auditiva. Nessa situação, eu era reduzida ao rótulo de minha deficiência, tendo de adaptar-me à situação de exclusão de forma semelhante a estudante citada na Educação Infantil.

> As classificações das pessoas na categoria de deficientes sempre se mostram como um risco de reduzi-los a sujeitos do déficit, não pela observação de uma limitação real, mas pela possibilidade de imputar lhes valores formados socialmente e, dessa forma, apontar dificuldades como se fossem inerentes à sua própria individualidade. A deficiência, ao se tornar um problema do indivíduo, vai forçá-lo à adaptação, à busca por integrar-se, muitas vezes, contra a sua vontade, comportando-se docilmente, submetendo-se ao autoritarismo travestido de prática generosa (Silva, 2006, p. 126-127).

Em sala de aula, a exclusão pelos colegas acontecia em virtude de eu necessitar sempre sentar nas cadeiras da frente, tentando compreender e acompanhar as atividades da aula da melhor forma possível, fato que, geralmente, não era compreendido por todos. Nesse sentido, posso dizer que a luta de cada pessoa com deficiência é diária, o que inclui eu e a estudante com Baixa Visão mencionada, ainda que tenhamos deficiências distintas. Atualmente, como estagiária, passada a formação escolar inicial, percebo que sempre é necessário intervir em situações como essa, vivenciada por mim, e em situações como a experienciada pela aluna com Baixa Visão, para que todos possam respeitar a diversidade humana e ter empatia com a pessoa com deficiência.

Isto posto, Harlos (2012) nos lembra sobre nosso direito identitário coletivo, mencionando que:

> [...] a deficiência pode ser concebida como uma identidade coletiva que deve ser defendida em seu direito de ser, existir, viver com atendimento às suas especificidades; e, como a expressão de uma situação de estruturas sociais, físicas, materiais, políticas e atitudinais, que devem ser alteradas porque feitas/pensadas para padrões idealizados de Ser humano que não são adequados para corpos fora destes padrões (Harlos, 2012, p. 173).

Desse modo, ressalto a existência, ainda hoje, de um ideal de estudante desejado pela escola: um aluno com corpo “perfeito”, virtuoso, que tire boas notas e faça pouca bagunça. Essa idealização gera, consequentemente, uma tentativa de uniformização dos processos de aprendizagem que, por não se adequarem às necessidades dos estudantes, retém aqueles que não se encaixam nos padrões estabelecidos, ao invés de transformar a escola para receber, sob perspectiva inclusiva, as demandas dos alunos que precisam ser consideradas ao longo da educação.

Nesse contexto, geralmente atribui-se geralmente o fracasso escolar exclusivamente à deficiência, quando na verdade pouco se avalia sobre a eficiência das estratégias de ensino-apren-

dizagem para com a formação da pessoa com deficiência. Muito se avalia sobre a aprendizagem do estudante, e pouco se avalia sobre os caminhos do ensinar. Então:

> A educação escolar tem sido um veículo de legitimação de segregação, pois conta com um saber que se presta à correção e controle, intensificando a estigmatização e discriminação. Esse saber é tomado como suficiente para se lidar com as pessoas com deficiência. O risco que existe nas classificações e categorizações dos alunos com deficiência está exatamente no fato de que, ao olhar especificamente para a patologia, se atribui qualquer dificuldade ou insucesso na escola a ela, quando o problema pode estar na escola, e isso não diz respeito apenas aos alunos com deficiência (Silva, 2006, p. 130).

A legitimação da segregação, citada por Harlos (2012), foi encontrada no âmbito escolar tanto por mim, como ex-aluna com Baixa Audição, quanto pelas estudantes com Síndrome de Down e Baixa Visão citadas neste trabalho, de modo que o ensino tradicionalista, atrelado exclusivamente à transmissão de conhecimentos presentes no livro didático, atua como instrumento que proporciona a incorporação dessa legitimação à escola.

Apesar de todo o aporte legal, citado anteriormente e acrescido da Lei n° 13.146/2015, intitulada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), podemos nos questionar: De que modo esses documentos alteram, de fato, a aprendizagem dos estudantes com deficiência na escola? O que presenciamos muitas vezes é a exclusão pela inclusão, sendo o aluno incluído fisicamente no ambiente escolar, mas sem qualquer suporte para o desenvolvimento de suas habilidades.

Dado o relato de ambas as estudantes, enfatizamos que ao longo do estágio percebemos a importância do desenvolvimento do estudo didático-metodológico, pelo professor, sobre os caminhos para o ensino-aprendizagem da pessoa com deficiência. Embora a conquista legal seja uma realidade, ela não chega na prática escolar como deveria, dada a pouca fiscalização.

Assim, é nítido que um processo de ensino-aprendizagem que denota cuidado com as demandas do estudante com deficiência tende a proporcionar experiências mais significativas, a exemplo do que foi presenciado por nós na primeira e segunda turma. Na classe que a estagiária Letícia atuou havia um maior cuidado com o aprendizado da criança com Síndrome de Down, se

compararmos essa com a classe na qual a estagiária Ana Clara atuou, presenciando situações desfavoráveis para a aprendizagem da estudante com Baixa Visão.

2.3 O que é ser professor?

Passada a experiência em Estágio Docente na escola em questão, refletimos sobre como essa vivência provoca deslocamentos em nossa concepção de Educação e Arte no processo formativo. Embora estivéssemos em turmas de Educação Infantil, espaço esse que a priori é destinado às primeiras experiências artísticas do estudante, portanto, provocando a investigação, experimentação, percepção e sensibilização pelas vias das diferentes linguagens artísticas[5], os trabalhos de Arte com as crianças com deficiência eram superficialmente desenvolvidos, articulando a Arte e a Dança aos ideais do senso comum.

"A maioria dos professores da Educação Infantil [...] pouco têm se preocupado com a qualidade do repertório a que expõem as crianças pequenas e, menos ainda, com os trabalhos que propõem a partir desse repertório" (Marques; Brazil, 2014, p. 161). Essa preocupação é menor ainda quando tratamos das crianças com deficiência, já que o objetivo escolar da educação, nesses casos, costuma abranger aspectos normalizadores, corretivos, distanciando-se do desenvolvimento crítico da Arte e da cultura.

Nesse sentido, percebemos o quão potente seria para aquelas crianças a experiência, de fato, com a Dança como área de conhecimento específica, capaz de desenvolver outras noções de corporeidade e ampliar a compreensão dos estudantes com deficiência sobre as possibilidades de seu corpo, que não é errado, feio ou incapaz, mas é diverso, podendo desenvolver suas singularidades na Dança evidenciando as potências dessa diversidade.

5 Segundo a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, na Educação Infantil as crianças possuem seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, a serem desenvolvidos em 5 campos de experiência: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (Brasil, 2017).

Matos (2014) nos lembra que a Dança, quando destinada às pessoas com deficiência – PCD, geralmente é abordada como terapia, sendo necessário que distingamos o resultado reabilitacional do produto artístico, haja vista que o primeiro costuma apresentar um caráter assistencialista e, o segundo, uma compreensão cultural do resultado em Arte.

Então, a abordagem que entendemos como essencial à realidade dessas crianças, aproxima-se do segundo exemplo mencionado por Matos, sendo aquela que não foca na lesão, no impedimento do estudante, tampouco o coloca em uma posição de vitimização, mas sim valoriza as potencialidades do sujeito, sua politização e atuação crítica na Arte.

É sabido que em se tratando de turmas da Educação Infantil, essa atuação nem sempre acontece a partir de uma consciência completa da criança sobre tal acontecimento, sobre os detalhes inclusos em seu modo de participação na Arte. Todavia, Marques e Brazil (2014) nos lembram que Arte é direito universal, devendo as linguagens artísticas serem proporcionadas ao estudante na Educação Básica a partir de seus saberes imprescindíveis, os quais alteram o modo de experimentação e atuação das pessoas no mundo.

Nessa perspectiva, compreendemos que o acesso à Arte na Educação Infantil e, mais especificamente à Dança, pode inclusive alterar o modo como as crianças com e sem deficiência percebem seus corpos, auxiliando no combate aos preconceitos e estereótipos que rotulam a PCD e marginalizam sua participação no âmbito escolar. Se o corpo é o ponto de análise de onde parte a construção da estrutura socialmente opressora, denunciada pelo modelo social da deficiência[6], é importante ressaltarmos a potência educacional existente na Dança para o enfrentamento da compreensão hegemônica e normalizadora dos corpos.

6 Segundo Gavério (2017), o modelo social da deficiência surge a partir de 1980 com os estudos da deficiência ou disability studies. Desde então, essa corrente de estudo separa o modelo biomédico da deficiência – focado na lesão, no impedimento – do modelo social. Neste último, a deficiência é compreendida como uma imposição social sobre a lesão, denunciando um sistema social opressor e excludente das pessoas que não se encaixam nos padrões hegemônicos de corpo.

A Dança, trabalhando primordialmente com o movimento corporal, deve ser abordada pelo professor regente de modo sensível às questões que envolvem a construção da corporeidade da PCD, daí a importância de o docente regente desenvolver, em seu planejamento, estratégias metodológicas que promovam a análise crítica dos valores socialmente impostos, em uma tentativa de romper com a hegemonia que paira sobre os corpos das pessoas com deficiência, inclusive na Educação Infantil.

> Se há um planejamento e professores engajados no conhecimento das diferentes linguagens artísticas, os estudantes terão acesso a outras formas de perceber e atuar no mundo e, consequentemente, poderão participar de forma mais consciente das construções sociais. Ampliar o conhecimento e a consciência sobre as diversas linguagens artísticas é possibilitar aos estudantes que atuem na construção, e não na reprodução ingênua, dos valores sociais (Marques; Brazil, 2014, p. 37-38).

Isto posto, um dos grandes aprendizados para nós, a partir da experiência de Estágio, vem ratificar algumas questões investigadas ao longo da Licenciatura em Dança. Uma delas é a importância do acesso legalmente garantido à Arte na Escola, ainda que isso não seja uma realidade em muitas instituições. Outra questão aprendida diz respeito à necessidade da presença atenta, sensível e disponível do professor em sala. Esses aspectos se intensificam com as crianças com deficiência, haja vista o necessário enfrentamento da estrutura social à qual essas crianças são expostas.

Compreendemos, então, a peculiaridade de nossa formação quando relaciona a produção artística e a educacional, entendendo-nos como artistas/docentes responsáveis por explicitar, na escola, a potência educativa da Dança, e trazer à produção artística as contribuições educacionais percebidas em ambiente escolar. Sobre essa relação entre Arte e Educação, Marques (2014) nos lembra:

> O artista/docente é aquele que, não abandonando suas possibilidades de criar, interpretar, dirigir também tem como função e busca *explícita* a educação em seu sentido mais amplo (p. 231).
>
> O artista/docente constitui-se no hibridismo, assim como a dança e a educação. O artista/

> docente é aquele que, numa *mesma proposta*, dança e educa: educa dançando e dança educando, consciente das duas ações fundidas que exerce (Marques, 2014, p. 235).

Ressaltamos que o aprendizado desse hibridismo elucidado por Marques, na verdade, nunca tem fim. A experiência artístico-docente sempre nos apresentará outras questões que transversalizam este fazer, a exemplo do desenvolvimento educacional através da Arte com pessoas com deficiência. Cabe a nós, futuros professores de Dança, o desenvolvimento do estudo acadêmico que fundamente nossas decisões em Dança e em Educação, aliado à sensibilidade e atuação crítica junto aos estudantes nos diferentes contextos.

3 CONCLUSÃO

Neste trabalho abordamos a experiência de discentes na Licenciatura em Dança da UFPA durante o Estágio Docente I em duas turmas da Educação Infantil, nas quais realizou-se o acompanhamento de crianças com Síndrome de Down e Baixa Visão. Com base no relato de experiência das estudantes, articulado à revisão bibliográfica, refletimos sobre a importância do estágio para a formação do futuro professor.

Ademais, abordamos o direito de acesso da PCD à educação de qualidade, evidenciando também a discussão social do tema. Enfatizou-se também a necessidade de desenvolvimento da Dança e da Arte na escola sob perspectiva cultural e estética, e não somente nos processos terapêuticos. Nesse sentido, elucidamos a necessidade da atuação sensível do artista/docente (Marques, 2014) como mediador do conhecimento de Dança nas escolas, apontando a potência do desenvolvimento criativo da Arte em ambiente escolar, criticizando a formação das crianças com deficiência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília: MEC / CONSED / UNDIME, 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 26 out. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n° 11.788, de 25 setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 set. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 26 out. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 26 out. 2021.

GAVÉRIO, Marco Antônio. Nada sobre nós sem nossos corpos! O local do corpo deficiente nos *disability studies*. **Revista Argumentos**, Montes Claros, v. 14, n. 1, p. 95-117, jan-jun/2017.

HARLOS, Franco Ezequiel. **Sociologia da deficiência**: vozes por significados e práticas (mais) inclusivas. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

MARQUES, Isabel. O artista/docente: ou o que a arte pode aprender com a educação. **ouvirOUver**, Uberlândia, v. 10, n. 2, p. 230-239, 2014.

MARQUES, Isabel A.; BRAZIL, Fábio. **Arte em questões**. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

MATOS, Lúcia. **Dança e diferença**: cartografia de múltiplos corpos. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2014.

PIMENTEL, Carla Silvia; PONTUSCHKA, Nídia Nacib. A construção da profissionalidade docente em atividades de estágio curricular: experiências na Educação Básica. *In:* ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 69-112.

ROCHA, Daniela; RODRIGUES, Graciele Massoli. A dança na escola. **Revista Mackensie de Educação Física e Esporte**, 2007.

SILVA, Luciene Maria da. A deficiência como expressão da diferença. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44, p. 111-133, dez/2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA. Instituto de Ciências da Arte. Escola de Teatro e Dança. Curso de Licenciatura em Dança. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Dança**. Belém: UFPA/ETDUFPA, 2011.

ESTÁGIO DOCENTE EM MÚSICA: O IMPACTO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Reinaldo Botelho Pinto[1]
FAMUS/ICA/UFPA
reinaldop@ufpa.br

Resumo: Este relato de experiência destaca a importância do estágio na conclusão do curso de Licenciatura em Música, refletindo sobre a trajetória do discente, culminando no último estágio supervisionado e avaliando o impacto na formação como educador. Destaco a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos, adaptando estratégias de ensino às necessidades dos alunos, promovendo empatia e flexibilidade pedagógica para uma sala de aula com ambiente de aprendizado aprimorado e inclusivo. Enfatizo a cooperação com os colaboradores das várias áreas do conhecimento que constituem a instituição de ensino e a busca constante por aprimoramento, reconhecendo a necessidade de aprofundar conhecimentos em metodologias de ensino e áreas específicas da música, bem como de áreas que possam agregar ao educador uma comunicação fluída com todos os indivíduos participantes do local de trabalho.

Palavras-chave: Estágio. Formação Educacional. Colaboração Interdisciplinar.

1 INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência é de autoria de Reinaldo Botelho, discente do curso de Licenciatura Plena em Música da Universidade Federal do Pará – UFPA. Este estágio foi feito na disciplina Laboratório de Composição e Arranjo na Escola de Música da UFPA – EMUFPA, sob tutoria do Prof. Dr. Marcos Cohen.

1 Licenciando em Música.

Este último estágio tinha por objetivo entender na prática as teorias estudadas nas disciplinas ao longo da graduação, analisando também os possíveis fatores históricos, políticos e sociais que são trazidos para sala de aula. Além da obtenção dos créditos de horas para completar a disciplina, entendo que através do estágio supervisionado é possível ver a realidade cotidiana da futura profissão de docente.

Após finalizado o estágio, observo que o mesmo trouxe maior esclarecimento do papel do docente em educação musical. Tendo em vista que, para além da prática instrumental, o professor deve entender aspectos sociais, históricos, geográficos, políticos, psicológicos e antropológicos do local onde está inserido, para exercer sua profissão com maior fidelidade aos valores que almeja entregar aos alunos.

2 A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM MÚSICA

Sobre a importância da disciplina de Estágio Supervisionado, é válido ressaltar que o último estágio na Licenciatura de Música marca o culminar de anos de estudo e preparação para os futuros professores de música. É um período de intensa imersão no ambiente educacional, onde os estudantes têm a oportunidade de aplicar e aprimorar suas habilidades musicais e pedagógicas em um contexto real.

Durante esse estágio, os licenciandos são inseridos em escolas ou instituições de ensino, onde trabalham lado a lado com professores experientes e colaboram ativamente no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Esse ambiente proporciona aos estudantes uma visão abrangente da dinâmica de uma sala de aula, permitindo-lhes compreender os desafios e as recompensas de ser professor.

Uma das principais responsabilidades durante o estágio é a elaboração e condução de aulas musicais. Os licenciandos têm a oportunidade de planejar atividades, selecionar repertório, desenvolver estratégias de ensino e avaliação, e implementar essas propostas em sala de aula, aprendendo a adaptar seu ensino às necessidades individuais e coletivas dos alunos, explorando

diferentes abordagens pedagógicas e metodologias para melhor atender às demandas do ambiente educacional.

Além disso, os estagiários têm a chance de observar e participar de reuniões com a equipe pedagógica. Essas experiências contribuem para o desenvolvimento de habilidades de gestão e liderança, além de ampliar a compreensão dos desafios administrativos e organizacionais enfrentados pelos educadores de música.

Durante o estágio, é comum que os licenciandos também se envolvam em projetos extracurriculares, como bandas escolares, corais ou grupos de música de câmara. Essas atividades proporcionam oportunidades adicionais para praticar a regência, trabalhar em conjunto com os alunos e aprimorar suas habilidades de performance. Por isso é importante estar atento aos estudos durante a graduação, pois deve-se estar preparado para eventuais possibilidades de uso desses conhecimentos.

É importante ressaltar que o estágio na Licenciatura de Música não se limita apenas ao ensino em sala de aula. Os licenciandos também podem ter a chance de participar de atividades de orientação e aconselhamento aos alunos, bem como em atividades de extensão comunitária, promovendo a música como forma de expressão e desenvolvimento humano.

Ao final do estágio, os licenciandos são avaliados tanto pelo seu desempenho prático quanto teórico. É comum a realização de relatórios, apresentações e reflexões sobre as experiências vivenciadas durante o estágio, demonstrando o conhecimento adquirido e a capacidade de aplicá-lo de forma efetiva na prática educacional.

Em suma, o último estágio na Licenciatura de Música representa uma etapa de grande importância na formação do futuro professor. É um momento de integração entre teoria e prática, em que os estudantes têm a oportunidade de vivenciar a rotina educacional, desenvolver habilidades pedagógicas e consolidar sua identidade profissional.

3 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO CAMPO DE ESTÁGIO

A Escola de Música da UFPA – EMUFPA tem por objetivo formar técnicos nas mais variadas áreas da música, tendo cursos tanto da música popular como da música erudita, passando por formações mais modernas, como a área de composição e organização e planejamento de eventos. Além disso, a EMUFPA destaca-se por suas ações de pesquisa e extensão através de grupos e projetos.

A entidade possui uma estrutura moderna e confortável, com colaboradores capacitados e atenciosos em suas relações interpessoais, bem como um corpo docente estruturado e gabaritado, com professores muito atuantes na cena musical da cidade. A EMUFPA também possui políticas de assistência estudantil.

Historicamente, em meados da década de 1960, Nivaldo Santiago, então diretor da Escola de Música de Manaus, veio a Belém com seu coral para uma apresentação, ocasião na qual as professoras Donina Benaccon e Guilhermina Nasser, do Instituto Estadual Carlos Gomes, estabeleceram contato. Naquele momento, o coral Ettore Bósio, um organismo independente e sem subsídios, estava sem regente. As professoras dirigiram-se ao reitor da Universidade Federal do Pará, na época José Silveira Neto, e solicitaram a contratação de Nivaldo. Era outubro de 1963.

Em entrevista, Nivaldo afirmou que seu trabalho teve início naquele mesmo ano porque havia uma predisposição da Universidade em desenvolver atividades musicais, tanto nos planos do ensino quanto da extensão.

Com o objetivo de promover a formação de músicos que viessem a participar de orquestras, Nivaldo sugeriu a criação de um Centro de Atividades Musicais, o CAM. Depois de verificar a proeminência do ensino de piano na cidade de Belém, Nivaldo pretendia incentivar os jovens a estudar instrumentos eruditos, vislumbrando a formação de novos instrumentistas para manter os conjuntos existentes e os que viessem a ser criados. Os cursos livres de música foram criados

em 1964, juntamente com os grupos artísticos, e eram ministrados pelos próprios membros da orquestra.

Em 1973, o pianista, compositor e professor paraense Altino Pimenta regressa a Belém, após 30 anos radicado no Rio de Janeiro e Minas Gerais e tendo fundado o Conservatório do Amapá, atual Centro de Educação Profissional de Música Walkíria Lima. O seu retorno se deu para que assumisse a direção do agora Serviço de Atividades Musicais da UFPA – SAM, a convite do reitor Aloísio Chaves. Altino Pimenta foi responsável pela concretização dos ideais de Nivaldo Santiago, que haviam sido incrementados por Marbo Gianaccini. Em 1990, foi criado o Núcleo de Artes da UFPA – NUAR, que passou a reunir administrativamente as duas unidades acadêmicas da área da Arte – o Serviço de Teatro e o Serviço de Atividades Musicais – sob as respectivas denominações: Escola de Teatro e Dança e Escola de Música. O regimento interno do NUAR, datado de 1991, dispõe a respeito da abrangência de sua gestão sobre as unidades envolvidas com as artes e sua responsabilidade sobre o ensino, pesquisa e extensão nelas desenvolvidos.

Em 2001, a EMUFPA passou a ter o atual endereço, à Av. Conselheiro Furtado, no bairro Cremação. Foi neste último endereço que realizei minha atividade de estágio, com um total de 20 horas, onde o supervisor foi o Prof. Dr. Marcos Cohen e a Profa. Dra. Ana Luíza Leal, coordenadora de estágio do curso de Licenciatura Plena em Música da UFPA.

4 ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E ASPECTOS RELEVANTES

Após experiência com o professor Marcos, percebi a importância da vivência em sala de aula e como o domínio da turma é necessário para a melhor compreensão dos assuntos abordados em classe.

O professor Marcos adota a didática ativa, que consiste em explicar a teoria no início da aula e em seguida exercitar até o fim desta. Para cada exercício de composição, os alunos devolviam os mesmos para que ele executasse ao piano, onde toda a turma discutia sobre as ideias, acertos, erros e novas proposições a respeito daquela obra. Ele relacionava a teoria das formas

de compor com influentes compositores ao longo da história da música, explicando a relevância do processo, a importância da cultura do mesmo e de suas rupturas paradigmáticas. Com auxílio audiovisual, ele destacava a apreciação dos estilos musicais através de partituras em vídeo.

A prática do estágio supervisionado vai além do ensino em sala de aula, tendo em vista que o professor de música também interage com os demais colaboradores no ambiente de trabalho. Então, sempre que precisei, fui muito bem atendido nos diversos setores da instituição. Além disso, a EMUFPA possui um perfil educacional que facilita o processo de aprendizagem dos alunos na medida em que há uma ênfase nas políticas de assistência estudantil.

Após a pandemia do Coronavírus (Covid-19), de 2019, e com o aperfeiçoamento das tecnologias de comunicação voltadas para a educação, o conceito de escola foi expandido para o mundo virtual. Assim, algumas aulas foram ministradas remotamente, bem como minha oficina:

> Essas situações, apesar de novas, no sentido de os estágios não poderem ser desenvolvidos em um ambiente educativo onde as relações humanas são essenciais, atualizam o debate acerca de questões como uma que consideramos fundamental para a formação docente em música: que as escolhas músico-pedagógicas sejam feitas de modo contextualizado, relacionando o conhecimento musical com os sujeitos para os quais são planejadas as aulas (Mateiro; Cunha, 2020, p. 2).

Sobre as atividades ministradas em sala, irei referenciá-las pelos dias em que estive presente. No dia 19 de abril, falou-se sobre a forma ternária simples e a binária circular, abordando aspectos como timbre, harmonia, rítmica, expressividade, andamento e dinâmica. Foi dado como exercício a criação de um tema com quatro compassos em 4/4, no qual devia-se prezar pela dinâmica, articulação e andamento. Em seguida, quatro novos compassos contrastantes com os quatro primeiros.

No dia 26 de abril, falou-se sobre o trabalho final, o qual deveria ser uma suíte em quatro movimentos. Esta suíte deveria ter uma das seguintes formações: 3 clarinetas em Bb; 2 clarinetas em Bb e 1 clarone em Bb; ou uma requinta em Eb, 1 clarinete em Bb e 1 clarone em Bb. Ainda nesta aula, foi falado sobre o que é o arranjo, bem como diversos grandes arranjadores nacionais e internacionais.

No dia 3 de maio, deu-se continuidade à construção da suíte, o professor respondeu vários questionamentos a respeito de composição e ministrou uma aula sobre tema e variações. Também falou muito de Brahms[2], explorando a questão das variações.

No dia 10 de maio, falou-se sobre composições em forma binária com vários exemplos, sobre adaptação instrumental e construção de texturas (homofônicas, monofônicas e polifônicas).

No dia 31 de maio, a aula foi on-line. Como tinha 5 alunos e 5 estagiários, o professor formou 5 duplas para fazer uma aula on-line individual por composição. O meu colega de dupla foi o aluno Ricardo Jardim. Houve escuta e análise da obra do mesmo por videochamada, através da plataforma Google Meet[3]. O discente tinha algumas dúvidas técnicas a respeito da utilização do software de edição de partitura MuseScore 3[4]. O professor indicou algumas alterações sobre o contraste das repetições, indicação de dinâmicas e pediu para que o aluno explorasse a tessitura dos instrumentos.

2 Johannes Brahms (1833-1897) foi um renomado compositor e pianista alemão do período romântico. Reconhecido por suas composições complexas, ricas em melodia e harmonia, Brahms deixou um legado duradouro na música clássica. Suas sinfonias, concertos, cânone de música de câmara e obras para piano são amplamente apreciados por sua profundidade emocional e habilidade técnica. Brahms contribuiu significativamente para o desenvolvimento da música clássica do século XIX, deixando um impacto duradouro no repertório musical e influenciando gerações subsequentes de compositores.

3 O Google Meet é uma plataforma de videoconferência desenvolvida pelo Google, projetada para facilitar reuniões virtuais, colaboração e comunicação entre indivíduos, equipes e organizações. Lançado inicialmente em 2017 como parte do G Suite e, posteriormente, disponibilizado para todos os usuários do Google, o Google Meet oferece recursos como compartilhamento de tela, chat, legendas em tempo real e integração com outras ferramentas do Google, como o Google Agenda e o Google Drive. Durante a pandemia de Covid-19, o Google Meet tornou-se uma ferramenta fundamental para o trabalho remoto, educação a distância e interações sociais, proporcionando uma plataforma acessível e amplamente utilizada para reuniões on-line em todo o mundo. Sua escalabilidade, segurança e facilidade de uso contribuíram para sua popularidade e contínua evolução como uma ferramenta de comunicação on-line.

4 MuseScore 3 é um software de notação musical de código aberto amplamente utilizado, projetado para facilitar a criação, edição e reprodução de partituras musicais. Sua natureza de código aberto promove uma comunidade ativa de usuários e desenvolvedores, contribuindo para a constante expansão e refinamento do software. MuseScore 3 é uma ferramenta valiosa para músicos, compositores e educadores, proporcionando uma plataforma acessível para a criação e compartilhamento de partituras musicais em diversos estilos e gêneros.

Todas as demais aulas foram escutando e analisando as composições dos alunos e ensinando, através do estudo ativo, sobre como melhorar a maneira de compor.

Um dos aspectos predominantes nas aulas foi o auxílio audiovisual, com grande parte das obras sendo mostradas na plataforma YouTube[5] com a música e partitura em tempo real, auxiliando a compreensão dos alunos. Após pesquisa prévia feita pelos alunos e explicação do professor sobre a teoria que seria abordada naquela aula, os alunos criavam uma composição em tempo real, o que denominamos métodos ativos de ensino:

> Os métodos ativos supõem uma sólida formação teórica, psicológica e pedagógica para conhecer claramente a natureza do ato pedagógico, para compreendê-lo como uma prática social que demanda fundamentos científicos. Encaminhar os alunos em direção à construção ativa de conhecimentos pressupõe que os próprios professores tenham praticado esta metodologia. Mas, ao professor não basta apenas o saber teórico-prático de como ensinar, é preciso também estar solidamente fundamentado nos conteúdos a serem ensinados (Rosso; Taglieber, 1992, p. 38).

Sobre a oficina proposta, a ideia foi criar um vídeo tutorial sobre geração de padrões rítmicos no Pure Data[6], com o objetivo de fornecer aos espectadores uma introdução abrangente e prática ao processo de criação de um gerador de padrões rítmicos personalizado. Ao longo do tutorial, foram explorados os fundamentos do Pure Data, desde a interface gráfica até a conexão de objetos e o controle de parâmetros, guiando os espectadores passo a passo na construção de um *patch* (programas) gerador de padrões rítmicos variados, explorando conceitos como objetos de áudio, controle de velocidade e aleatoriedade. Com exemplos sonoros e dicas práticas, o tuto-

5 O YouTube é uma plataforma de compartilhamento de vídeos on-line, lançada em 2005, que se tornou uma das mais influentes e populares da internet. Fundado por Chad Hurley, Steve Chen e Jawed Karim, o YouTube permite que usuários carreguem, visualizem e compartilhem uma ampla variedade de vídeos, incluindo conteúdo educacional, entretenimento, música, vlogs e muito mais. Adquirido pelo Google em 2006, o YouTube experimentou um crescimento exponencial, tornando-se um espaço essencial para a criação de conteúdo.

6 Pure Data, frequentemente abreviado como PD, é um ambiente de programação visual de código aberto projetado para criar e processar música, áudio e multimídia de maneira interativa. Desenvolvido por Miller Puckette na década de 1990. Ele permite que os usuários criem patches gráficos que representam algoritmos de processamento de áudio e controle. Com uma comunidade ativa e dedicada, o software é utilizado por músicos, artistas sonoros, designers de som e programadores para explorar uma ampla variedade de possibilidades sonoras e visuais.

rial visou capacitar os espectadores a experimentarem sua própria criatividade e explorarem as possibilidades musicais do Pure Data.

O Pure Data oferece uma ampla gama de objetos e bibliotecas que podem ser utilizados para manipular e processar áudio, gerar eventos MIDI, controlar dispositivos externos, entre outras funcionalidades. Assim, os usuários podem projetar e construir seus próprios *patches* personalizados, conectando objetos e definindo suas funcionalidades através de conexões visuais.

Pure Data é uma ferramenta versátil e de código aberto, amplamente utilizada na comunidade de música e arte digital. Sua natureza visual e flexibilidade tornam-no um ambiente poderoso para experimentação, criação e expressão artística.

Finalizando o relato de experiência do estágio, observei que o professor Marcos Cohen tem um embasamento teórico abrangente, à medida que detalhava cada tema trazido para sala de aula, além de responder os questionamentos dos alunos, deixava sempre alguma provocação para o futuro compositor. No mais, minha relação com o professor foi muito construtiva e de respeito mútuo, além de deixar uma influência e inspiração como músico e professor, pela forma séria como encara seu trabalho e pela educação e flexibilidade para os eventuais infortúnios que ocorreram ao longo do semestre, os quais ele soube lidar de forma prática.

5 CONCLUSÃO

Ao concluir o último estágio na Licenciatura de Música, é inevitável refletir sobre a trajetória percorrida e avaliar o impacto dessa experiência na minha formação como educador musical. Durante esse período, pude vivenciar de forma intensa o ambiente escolar e suas nuances, o que me proporcionou uma visão abrangente da prática docente.

Uma das principais contribuições desse estágio foi a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo da graduação de forma prática. A elaboração e condução da aula me permitiu explorar uma nova estratégia de ensino, adaptando-a às necessidades individuais dos alunos, à agenda do professor Marcos e a minha própria flexibilidade de horário. Esse contato

direto com os estudantes despertou em mim a importância da empatia e da flexibilidade pedagógica, a fim de promover um ambiente de aprendizado inclusivo e estimulante.

Aprendi a importância da colaboração e da troca de ideias com os colegas e a equipe escolar, bem como a necessidade de ser proativo na busca por soluções e no aprimoramento constante da prática docente.

Embora tenha sido um período enriquecedor, reconheço que há aspectos a serem aprimorados. Percebi a necessidade de aprofundar meus conhecimentos em diferentes metodologias de ensino e buscar mais experiências práticas em áreas específicas da música, a fim de ampliar minha gama de recursos pedagógicos. Então, uma das principais lições que levarei desse estágio é a importância do constante processo de aprendizado. Compreendi que a formação do professor de música é contínua e que sempre haverá novos desafios a serem enfrentados e superados. Acredito que a chave para um crescimento profissional significativo está na disposição de se adaptar, aprender com os erros e buscar o aperfeiçoamento constante.

Conclui-se que a prática de estágio é de grande relevância para o desenvolvimento profissional do licenciando em música. Tais pertinências podem ser dadas no dia a dia, tanto em termos de vivência com a prática do ensino da música quanto em termos de vivências socioculturais. Tudo isso contribui para que eu, como futuro profissional da educação musical, possa ter cada vez mais base de ensino para repassar aos alunos, ensinamentos não somente técnicos e teóricos, mas também troca de conhecimentos socioculturais que possam enriquecer ainda mais o desenvolvimento dos estudantes como cidadãos, inspirando-os a explorarem e se encantarem pelo mundo sonoro que nos cerca.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Isac. Entrevista com o Prof. Carlos Pires em 30 de janeiro de 2017. Belém: Escola de Música da UFPA, 2017.

BARROS, Liliam; GOMES, Luciane. **Memória e História:** 40 anos da Escola de Música da UFPA. Belém: EDUFPA, 2004.

FOGAÇA, Jennifer. Canal do Educador. Importância do Estágio Supervisionado nos Cursos de Licenciatura. **Brasil Escola**, [s. d.]. Disponível em: https://educador.brasilescola.uol.com.br/politica-educacional/importancia-estagio-supervisionado-nos-cursos-licenciatura.htm. Acesso em: 29 jun. 2023.

MATEIRO, Teresa; CUNHA, Sandra Mara da. Estágios Curriculares Supervisionados em Música: uma aventura incerta. *In:* ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2020, [*S. l.*]. **Anais [...]**. Londrina: ABEM, 2020.

ROSSO, Ademir José; TAGLIEBER, José Erno. Métodos ativos e atividades de ensino. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 10, n. 17, p. 37-46, 1992. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9147. Acesso em: 29 jun. 2023.

O ENTRELACE DO CONHECIMENTO: UMA VIVÊNCIA DOCENTE NO ESTÁGIO IV NA LICENCIATURA EM DANÇA

Renata dos Santos Alves[1]
FADAN/ICA/UFPA
reenata.alves15@gmail.com
Simei de Amorim Santos Andrade[2]
FADAN/ICA/UFPA
simeiandrade@ufpa.br

Resumo: O presente artigo tem como finalidade retratar a experiência do Estágio Docente IV, realizado na Usina da Paz Prof. Amintas Pinheiro (Icuí-Guajará), Ananindeua-PA. Pude vivenciar de perto a docência do ensino da dança, em um espaço fora do ambiente escolar, onde acrescentamos o conhecimento para a formação de licenciados em Dança. Interligando, também, com vivências adquiridas durante o curso, em espaços não formais, como Escolas de Dança, Studio de Dança e Projetos Sociais. Contando, assim, a trajetória vivenciada e o aprendizado obtido durante o Estágio Docente IV, nestes ambientes, com a dança e o público alcançado por ela. O Estágio teve como objetivo nos preparar para a docência em um ambiente social na dança, diferente do ensino formal, a experiência foi com um público infantojuvenil, jovens e adultos. Na Usina, fui orientada pela professora Nágela Costa, titular de dança pela parte da manhã na UsiPaz Icuí-Guajará. Tendo o suporte da professora supervisora de Estágio, Simei de Amorim Santos Andrade, no decorrer do desenvolvimento das atividades.

Palavras-chave: Estágio. Dança. Docência. Corporeidade.

1 Graduanda em Licenciatura em Dança.

2 Pós-Doutora em Artes pelo Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará – PPGARTES/UFPA (2020). Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas (2018). Mestra em Educação pela Universidade Adventista de São Paulo – UNASP (2005). Professora efetiva da Universidade Federal do Pará na Faculdade de Dança – FADAN e no Programa de Pós-Graduação em Artes – Mestrado Profissional em Artes – PROFARTES. Coordenadora do Núcleo de Pesquisa Infâncias Amazônicas: Arte, Cultura e Educação de crianças em diferentes contextos – NUPEIA (UFPA/CNPq).

1 INTRODUÇÃO

O presente texto tem como finalidade descrever e analisar o percurso do Estágio, que se deu na UsiPaz Prof. Amintas Pinheiro (Icuí-Guajará), situada na Estrada do Icuí-Guajará, esquina com Avenida Independência, S/N, município de Ananindeua, estado do Pará. O estágio ocorreu nas quintas-feiras, das 7h30 às 12h30, no período de 13 de abril a 30 de junho de 2023. Tendo como objetivo o desenvolvimento de experiências na área da Dança em ambientes não formais.

No conteúdo curricular obrigatório, que está previsto no Projeto Pedagógico do Curso – PPC da Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Pará – UFPA, os estágios I, II e III têm como objetivo vivenciar a docência em dança, no âmbito escolar, respectivamente na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (UFPA, 2011).

Já o Estágio Docente IV, é a última etapa do estágio de ensino na Licenciatura em Dança, sendo assim, este estudo mostra as vivências e os aprendizados que os estagiários tiveram durante a sua realização, relatando os momentos que marcaram a experiência do ensino não formal na UsiPaz Ananindeua.

O Estágio Docente IV buscou proporcionar experiências e preparar os alunos (estagiários) para atuarem na educação fora do ambiente universitário, tendo em vista, que logo esse aluno irá seguir seu caminho como Professor de Dança. Neste sentido, Strazzacappa e Morandi (2013, p. 36) destacam que “os licenciados passam por um estágio no qual são orientados e supervisionados, saindo da universidade em condições de trilhar o caminho da docência”.

A UsiPaz Prof. Amintas Pinheiro (Icuí-Guajará) foi criada para atender as demandas dos bairros Icuí, Guajará e redondezas. Com mais de 70 serviços gratuitos, sendo eles, médico, odontológico, consultoria jurídica, emissão de documentos, cursos profissionalizantes, arte, cultura, dança, entre outros, com mais de 150 mil pessoas sendo beneficiadas pelos serviços oferecidos.

A UsiPaz Icuí-Guajará foi inaugurada no ano de 2022, pelo Governo do Estado do Pará, está sob responsabilidade da Secretaria Estratégica de Articulação da Cidadania – SEAC e conta com

muitos colaboradores, a UsiPaz atende crianças, estudantes, idosos, donas de casa, entre outros, sendo estes moradores do bairro e/ou redondezas.

Imagem 1 – Fachada da UsiPaz Icuí-Guajará.



Fonte: Acervo de Agência Pará, 2022[3].

Neste texto trago, também, a relação do Estágio Docente IV com as vivências em outros ambientes de ensino de Dança, comecei a ser estagiária de Dança no ano de 2018, ano do meu ingresso no Curso de Licenciatura em Dança. Neste ano, pude ser estagiária da professora Luiza Monteiro, que me conduziu e ensinou a prática da docência, neste primeiro momento tive contato com as turmas de Dança Contemporânea (infantil e infantojuvenil) e a turma de Sapateado (infantil e infantojuvenil). Desde o início da minha iniciação como estagiária, sempre me mostrei aberta a outras metodologias de ensino na/com a Dança, os anos se passaram e pude ter experiências em

3 Disponível em: https://agenciapara.com.br/noticia/38443/conheca-a-usina-da-paz-icui-guajara.

outros campos da dança, comecei então as práticas de estágios obrigatórios na universidade e nessas vivências pude perceber a diferença e a familiaridade nesses diversos ambientes. Neste texto, ressalto o meu contato com o Estágio Docente IV e o que me instigou e me fez entender os campos de ensino nos diversos ambientes na Dança, ambientes esses sociais, privados e escolares.

2 MOMENTOS E VIVÊNCIAS NO ESTÁGIO DOCENTE IV

Tivemos a Profa. Dra. Simei de Amorim Santos Andrade como supervisora do Estágio Docente IV, que nos orientou para adquirirmos experiência e conhecimento mediante as práticas rotineiras em campo. O estágio foi realizado na UsiPaz Icuí-Guajará, tendo Nágela Costa como professora que nos deu suporte e apoio para o desenvolvimento das atividades nas turmas da Usina, ela foi muito solícita, ao responder todas as dúvidas que tínhamos, mostrando a realidade do professor de dança atuando.

A UsiPaz contava com 4 turmas de dança na parte da manhã (quintas-feiras): aulas de Ritmos para o público adulto; Kids I para crianças de 4 a 8 anos; Kids II para crianças de 9 a 12 anos; e aulas de de Dança Contemporânea para adolescentes e adultos. Cada aula durava em média 1 hora, e podíamos ver a desenvoltura das turmas do início ao fim, dando um suporte a mais para a professora de dança, Nágela Costa, bem como, auxiliávamos no decorrer das aulas.

As experiências vividas durante o Estágio Docente IV foram de suma importância para a nossa formação enquanto futuros professores de dança. Nos aprofundamos em conhecimentos fora da nossa bolha e vimos de perto a experiência de ensinar e aprender em espaços não formais. Sobre esse aspecto, Assis e Rocha (2017, p. 11) asseveram que “A educação não-formal é acima de tudo um processo de aprendizagem social, centrado no formando/educando, através de atividades que têm lugar fora do sistema de ensino formal e sendo, em muitos casos, complementar deste”.

Nas aulas de Dança Clássica, vivenciamos momentos que nos fizeram compreender o quão as crianças da comunidade ao redor da Usina são acolhidas, em um dos momentos em sala pre-

senciamos a entrega de roupas de Dança Clássica para as crianças, foi notório o quanto elas se sentiram importantes e saíram da aula radiantes. Essa cena foi marcante, pois nos fez entender a importância de estarmos ali naquele espaço.

Imagem 2 – Aula de Dança Clássica.



Fonte: Acervo de Milena Maia, 2023.

Imagem 3 – Aula de Dança Contemporânea.



Fonte: Acervo de Milena Maia, 2023.

Imagem 4 – Dança Clássica Juvenil.



Fonte: Acervo de Milena Maia, 2023.

A coordenadora que nos apresentou a UsiPaz Icuí-Guajará foi a professora Lívia Paixão, ela iniciou conosco e nos deu todo o suporte e apoio. Já nos últimos dias de estágio, conhecemos a professora Neide Costa, a coordenadora que sucedeu a professora Lívia Paixão na UsiPaz Icuí-Guajará. Na instituição, podemos contar com uma sala de dança com espelho e piso apropriado para as aulas. Os profissionais de limpeza entravam em sala para a limpeza no final de cada duas aulas.

O Estágio Docente, para o futuro professor, é de suma importância, pois podemos vivenciar outras metodologias e compreender melhor o meio onde futuramente estaremos inseridos como docentes.

3 ENCONTRO DOCENTE

Os discentes tiveram a oportunidade de compreender melhor o campo onde irão atuar, através do Estágio Docente, nas experiências vividas e com o direcionamento acadêmico. Dessa forma, se encontrando nas áreas de atuações metodológicas de cada etapa de ensino. O livro *Dança e Educação: 30 experiências lúdicas com crianças*, de Fernanda Almeida (2018), fala sobre a experiência de crianças no contato com a dança lúdica, e isto me despertou em como aplicar tal metodologia com turmas de dança, entendendo que precisei perpassar pelo Estágio Docente para criar um interesse para me aprofundar em tal conhecimento mediante ao ensino na dança.

Comecei a estagiar antes de fazer o estágio obrigatório da faculdade, quando iniciei o Estágio Docente imaginei que seria como as vivências que já tinha nos ambientes privados de dança. Quando iniciei os estágios pude perceber que as experiências que iria viver nos diversos ambientes escolares, sociais e profissionais abririam um leque de oportunidades para novas metodologias aplicadas no universo docente.

Compreendendo o que iria estar em meu caminho docente, o que me esperava e o que eu poderia levar como aprendizado dos momentos que vivenciava. Foi engrandecedor para a minha

profissão me encontrar como futura professora de dança nos ambientes formais, não formais, sociais e privados.

Me encontrei como futura profissional da área e pude me conectar com as ideias e metodologias que me faziam pensar na dança como algo a mais do que somente movimentos, como diversas formas de viver, de ouvir e de falar. Através das minhas experiências, fui elaborando novos meios de ensinar dança, meios mais divertidos para crianças e com falas mais suaves para adolescentes, jovens e adultos manterem o foco na aula sem dispersar muitas vezes.

4 ENTRELACE DO ENSINAR E APRENDER

No decorrer do Curso de Licenciatura em Dança, tive a oportunidade de aprender e ensinar os diversos princípios que adquiri na universidade, podendo partilhar desses conhecimentos com meus alunos em salas de aulas. Entendi que para desenvolver as metodologias vivenciadas durante as disciplinas, eu precisava aplicá-las e entender como a turma – para a qual ministrava aula de dança – se manifestava diante das inovações que trazia para a sala, conforme as experiências obtidas nas experimentações com meus professores da Faculdade de Dança.

No ano de 2022, fui convidada a ministrar um workshop de Dança Contemporânea na cidade de Portel-PA. Levei então para as aulas ministradas todos os ensinamentos acadêmicos e as experiências dos estágios feitos até ali. Foi um aprendizado grandioso, poder mostrar e levar todo o meu conhecimento para outras pessoas e poder falar um pouco do que é a Faculdade de Dança e o curso de Licenciatura em Dança da UFPA.

Nessa vivência eu não fui apenas para ensinar, mas sim para aprender. E vendo meus professores, pude entender que estamos em constante aprendizado, construção e desconstrução e que não sabemos tudo.

Imagem 5 – Experimentação da experiência em sala para um workshop na cidade de Portel-PA.



Fonte: Acervo de Delson Soares, 2023.

Na Licenciatura em Dança, tive a oportunidade de ter disciplinas práticas e teóricas em distintos campos de pesquisa, e através desses ensinamentos consegui direcionar os alunos em sala de aula, compartilhando conhecimentos sobre dança com eles.

Compreendi que dessa forma conseguia alcançar diversos públicos, como os da Dança Clássica, Dança Contemporânea, Jazz, Sapateado, Danças Urbanas e nas aulas de coreografias para eventos, onde utilizava metodologias de repetição, nessas aulas costumava tirar um tempo para a criação em sala, na aula seguinte já trazia uma composição com as movimentações criadas

pelos alunos para todos aprenderem. Via que a desenvoltura dos alunos era maior e que eles ficavam mais atentos quando fazia essas proposições em sala.

Imagem 6 – Aula de Dança Clássica Infantil, começando a aplicar os ensinamentos do Estágio Docente.



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

Vale destacar que na disciplina Educação Somática, do Curso de Licenciatura em Dança, foi trabalhado um texto e, através dele, consegui desenvolver uma dinâmica em uma das minhas aulas de Jazz e Danças Urbanas no Colégio Santo Antônio. Fortin e Long (2005) destacam que a:

> Combinação de sequências coreografadas. Essa sessão durava entre 20 e 30 minutos e consistia em sequências coreográficas mais longas, que incorporavam combinações dinâmicas de movimentos no espaço. Essas últimas duas sessões eram orientadas através de instruções verbais, demonstração visual e imitação do professor e dos próprios alunos (Fortin; Long, 2005, p. 14).

Com base no que dizem os autores acima, desenvolvi o meu trabalho, associando criatividade e imaginação em sala de aula, por meio das particularidades e singularidades corpóreas dos alunos.

Ressalto que desde 2018, ano de meu ingresso na Licenciatura em Dança, pude aplicar os conhecimentos vividos e experienciados durante o percurso acadêmico, assim, chego no último ano de graduação, compreendendo que o caminho foi longo, mas eu aprendi metodologias que irão me auxiliar em todos os momentos da minha profissão, pois foram anos de muitos aprendizados e ensino.

Aproveitei cada etapa do meu ingresso na Licenciatura de Dança para aplicar os conhecimentos em sala de aula, dando a oportunidade de outras pessoas terem acesso a esses conhecimentos, os quais muitas das vezes se limitam no universo acadêmico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estágio Docente IV foi de suma importância para o meu aprendizado enquanto professora de dança, através dele consegui trilhar caminhos nas minhas aulas com mais leveza, tornando a minha didática melhor e entendendo a melhor forma de receber o aluno em sala.

No período em que fui estagiária na UsiPaz, pude vivenciar e aprender vários métodos de como atuar na Educação Infantil e de Jovens e Adultos, pois as professoras responsáveis compartilharam conhecimentos para poder trabalhar da melhor maneira com as pessoas inseridas no ensino não formal presente na instituição. Nos mais diversos movimentos, coreografias e das dinâmicas em turmas, individualmente como coletivamente, vimos o avanço e a evolução de cada aluno em sala.

REFERÊNCIAS

ACCIOLY, Cecília Bastos da Costa; SETENTA, Jussara Sobreira. **Estágio na Licenciatura em Dança**. Salvador: UFBA, Escola de Dança; Superintendência de Educação a Distância; Universidade Aberta do Brasil, 2020.

ALMEIDA, Fernanda de Souza. **Dança e educação:** 30 experiências lúdicas com crianças. São Paulo: Summus, 2018.

ASSIS, Thiago Santos de; ROCHA, Lucas Valentim. **Referências conceituais para uma Pedagogia da Dança**. Salvador: UFBA, 2017.

CARVALHO, Anna Pessoa de. **A formação do professor e a prática de ensino**. São Paulo: Pioneira, 1988.

FORTIN, Sylvie; LONG, Warwick. Percebendo diferenças no ensino e na aprendizagem de técnicas de dança contemporânea. **Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 9-29, maio-agosto, 2005.

PARÁ. Secretaria Estratégica de Articulação da Cidadania. **Usinas da Paz**. Belém: Seac, [s. d.]. Disponível em: http://www.seac.pa.gov.br/content/usinas-da-paz. Acesso em: 22 out. 2023.

STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a arte e à docência:** A formação do artista da dança. Campinas: Papirus, 2006. (Coleção **Ágere**).

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA. Instituto de Ciências da Arte. Escola de Teatro e Dança. Curso de Licenciatura em Dança. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Dança**. Belém: UFPA/ETDUFPA, 2011.

O APRENDER DISCENTE PARA SER DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Talita Gabriele Ribeiro Amaral[1]
FADAN/ICA/UFPA
gabriele.talita26@gmail.com

Resumo: O presente trabalho relata as experiências vividas no Estágio Docente I do Curso de Licenciatura em Dança, da Universidade Federal do Pará, realizado na Escola de Aplicação da UFPA, com o objetivo de descrever as singularidades e dificuldades vivenciadas nos espaços de Educação Infantil. Além de apontar questionamentos e caminhos para dialogar com as demandas presentes em sala de aula, a abordagem destaca a Lei n° 11.788, de 25 de setembro de 2008, e o PPC do curso de Dança, bem como autores como Paulo Freire (1996), que discorre sobre a perspectiva da prática docente, e Rudolf Laban (1978), o qual aborda os fatores do movimento. Portanto, sublinho que é fundamental experienciar os desafios no campo do estágio e perceber o envolvimento dos alunos da Educação Infantil.

Palavras-chave: Estágio. Educação Infantil. Escola de Aplicação da UFPA.

1 INTRODUÇÃO

Esta produção tem como intuito mostrar o caminhar da discente para a docência, apresentando o dia a dia de uma estagiária do Curso de Licenciatura em Dança, da Universidade Federal do Pará – UFPA, na Educação Infantil da Escola de Aplicação da UFPA. O Estágio Docente I é conteúdo obrigatório indispensável da matriz curricular do licenciando em dança, conforme estabelece o Projeto Pedagógico de Curso – PPC, o qual destaca que este estágio está voltado para:

1 Graduanda em Dança pela Universidade Federal do Pará.

> Exercícios da práxis docente em Instituições de Ensino Formal voltadas para a Educação Infantil, promovendo a relação entre o conhecimento adquirido na Licenciatura em Dança e o contexto escolar. Aplicação dos recursos metodológicos e didáticos – planejamento, reflexão e avaliação do processo pedagógico – assimilados na Graduação, de modo a favorecer a produção de novos conhecimentos em Dança (UFPA, 2011, p. 24).

A Lei nº 11.788/2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes discorre em seu artigo 1º que:

> Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (Brasil, 2008).

Neste sentido, as atividades do estágio docente obrigatório são orientadas e supervisionadas pelos docentes de cada faculdade que ministram o componente curricular Estágio Docente. Também tem uma coordenação geral, para a qual é designado um docente do curso, que tem como responsabilidade cumprir e fazer cumprir o que dispõe o Regulamento do Ensino da Graduação da UFPA, bem como as orientações do Projeto Pedagógico. Deve, ainda, estabelecer articulação entre as quatro disciplinas – Estágio Docente I, II, III e IV –, de modo a favorecer a integração e socialização das diferentes atividades de estágio, promovendo, por exemplo, jornadas, seminários e outros eventos. Este coordenador também receberá anualmente os comprovantes de estágio não-obrigatório e respectivos relatórios para sua apreciação e encaminhamento ao coordenador do curso para os procedimentos cabíveis (UFPA, 2011).

Para exercer a prática educacional, os futuros docentes têm a necessidade de ir a campo, para colocarem em prática o que aprenderam na faculdade, com a supervisão do seu docente de estágio, para agregar ao seu conhecimento as vivências do local de estágio. Paulo Freire (1996, p. 23), ao comparar o ato de formação docente com a prática, faz a seguinte analogia: “O ato de cozinhar, por exemplo, supõe alguns saberes concernentes ao uso do fogão, como acendê-lo, como equilibrar para mais, para menos, a chama, como lidar com certos riscos mesmo remotos de incêndio, como harmonizar os diferentes temperos numa síntese gostosa e atraente”. Neste

sentido, o estágio docente também necessita de uma base teórico-prática que dê sustentação ao exercício docente.

Logo, torna-se necessário abordar sobre a experiência vivida no campo do estágio, a qual irei discorrer a seguir, a fim de compreendermos o cotidiano do estagiário de dança na Escola de Aplicação da UFPA.

2 RELATO DE EXPERIÊNCIA

A Escola de Aplicação da UFPA, instituição escolhida para a realização do estágio, apresenta a seguinte estrutura física: é um local bem amplo, localizado na Av. Perimetral, nº 1000, bairro da Terra Firme, Belém-PA, ambiente separado por grades coloridas e um portão com travas voltadas apenas para as pessoas que trabalham na Educação Infantil, com uma sala da direção, uma cozinha e um banheiro, para os profissionais da educação, em um corredor no formato de L coberto de telhas em um espaço aberto, sendo toda estrutura de alvenaria e salas climatizadas, uma área para as crianças lavarem as mãos, dois banheiros infantis: feminino e outro masculino, uma sala de informática, cinco salas de aula, sendo todas com janelas de vidro transparente, uma brinquedoteca com variedade de brinquedos, uma sala dos professores, um terreiro de areia limpo, um parquinho bem arejado, com sombra das árvores e flores, onde as crianças brincam quando voltam do refeitório. A escola também possui acessibilidade arquitetônica, rampas de acesso e piso tátil, além de ter todo um aparato de profissionais da educação, psicólogo, saúde, dentre outros, a escola é pública, bem estruturada e trabalha com a inclusão.

O estágio ocorreu no período de 5 de abril a 29 de junho de 2023, no horário matutino das quartas e sextas-feiras, na disciplina de Educação Física, com a professora Luciana Magalhães. Fui bem recebida pelas pessoas da Educação Infantil, no início tive um pouco de estranhamento com o ambiente escolar para o qual fui designada, pois pensava que, por já ter uma vivência com a Educação Infantil, seria algo familiar, semelhante, mas, pelo contrário, foi uma experiência totalmente diferente, e compará-las pode somar na minha caminhada como futura profissional.

No primeiro dia de estágio na Escola de Aplicação da UFPA, ocorreu o momento de acolhida com uma palestra de orientação aos estagiários sobre a questão da vestimenta, o crachá de identificação e o horário, bem como a divisão dos dias de estágio para cada estagiário. Além da entrega do formulário de registro das atividades, o qual tínhamos que preencher todos os dias em que estivéssemos presentes no estágio, como uma lista de frequência, com a assinatura do professor que acompanharíamos durante o estágio, no meu caso seria a professora Luciana, de Educação Física.

Do dia 14 de abril ao dia 5 de junho de 2023, pude vivenciar a Unidade I: *Corpo e espaço e corpo e sons*, do planejamento pedagógico da professora Lu, como carinhosamente gosta de ser chamada, ela trabalha o mesmo conteúdo e objetivos para todas as turmas, só que com adaptações para cada grupo de alunos. Com a Unidade I, foi possível observar e trabalhar com as turmas do Pré I A e B, e Pré II A e B, nas quais foram aplicados métodos de ensino pedagógico, de forma lúdica, como: músicas de bom dia, que está no cotidiano da escola, chamadinha da rotina, como eu intitulei (momento em que se trabalha a memória, leitura e interação dos alunos em sala de aula), o jogo contém algumas plaquinhas com escritos como acolhida, parque, massinha, lanche, educação física, atividade, dentre outros, conforme a rotina de cada turma.

No dia 19 de maio, na turma do Pré I-A, pude observar que os alunos demandam de atividades bem dinâmicas, por conta da agitação das crianças. Para mim, enquanto discente de Dança, o primeiro dia de aula com essa turma foi bem impactante, pois de princípio já tive que lidar com um aluno que tinha resistência em interagir com os demais colegas, tentei intervir de algumas formas, fazendo com que a criança se aproximasse de mim, criando um afeto, e através do mesmo foi possível trabalhar a interação, possibilitando o processo de socialização do grupo.

Nas aulas da Unidade I que trabalham corpo e espaço, corpo e sons, a professora Lu tentou trazer para as salas dinâmicas metodológicas, para que as crianças pudessem aprender e vivenciar de forma lúdica o aprendizado. E quando falo “salas”, me refiro aos ambientes como a

sala de aula, a sala prática, sala ao ar livre e quadra da escola, onde tentei adquirir saberes para o praticar docente.

No dia 17 de maio de 2023, foi trabalhada na sala prática a Unidade II: *Introdução à dança educação, os fatores do movimento de Laban*, que trabalhou movimento dos animais. Quando a professora falava um nome de animal (borboleta, leão, sapo, cobra etc.), eles tinham que reproduzir o movimento do animal no seu corpo, além de usarem objetos feitos de pau de picolé, fita adesiva, fios de lã vermelho, construídos pela professora. A aula foi bem proveitosa, os alunos conseguiram executar a dinâmica, apresentando um bom resultado. Como mostra a Imagem 1:

Imagem 1 – Dinâmica do movimento dos animais.



Fonte: Acervo de Ketlem Tamires, 2023.

No dia 24 de maio de 2023, na sala prática, ainda com a Unidade II, os alunos puderam vivenciar no seu corpo o movimento de um animal apresentado pela professora Lu, por exemplo, quando falava o nome “caracol”, a professora se deitava no tatame de lado e se encolhia toda, também realizava movimento de enrolar ou correr de frente para o tatame e se agachar. Sendo que todos, até os estagiários e bolsistas, tinham que realizar o movimento.

No dia 2 de junho de 2023, a aula começou na sala de aula com a turma do Pré II-B, com a professora Lu explicando e ilustrando através de imagens a história resumida do Carimbó, depois todos foram para a sala prática que contém um espaço confortável, uma sala climatizada, com uma porta de vidro transparente.

Em seguida, uma das estagiárias da Universidade do Estado do Pará – UEPA contou sua história no Carimbó de forma bem lúdica, tocando o instrumento curimbó. Após sua narrativa, um por um foi conhecer e tocar o curimbó, a maioria sempre no mesmo ritmo, e quando o aluno Miguel tocou o instrumento era como se ele já tivesse feito isso antes, foi impressionante! Depois de todos experimentarem, a professora Lu colocou uma música do Grupo Uirapuru, de Maracanã-PA, e todos dançaram.

As crianças são observadoras e percebem detalhes que os adultos não se atentam. Observamos um aluno que, no momento em que a professora estava na introdução da história do Carimbó, comparou as palavras Carimbó, curimbó e carimbo e explicou a função de cada uma dessas palavras. A professora Lu considerou importante para o desenvolvimento cognitivo do aluno a capacidade de fazer a comparação e compartilhar com as demais crianças da sala de aula.

Em seguida, a professora colocou mais duas músicas para tocar: *Ai menina*, da cantora Lia Sophia, e *A Dança do Carimbó*, do Mestre Pinduca. Depois, um por um, os alunos foram saindo da sala para calçar seus sapatos, pois na sala prática não se pode entrar calçado.

No dia 14 de junho de 2023, aconteceu a minha regência, na sala prática da escola, com a orientação da professora Luciana, na ocasião, tinha que relacionar com o tema já iniciado na semana anterior, trouxe então para aula o tema Carimbó, e trabalhei de maneira bem lúdica e dinâmica com os alunos, com materiais que eu levei – duas saias de carimbó de tamanhos diferentes, quatro placas de papel escrito o nome dos objetos usados na aula, um chapéu de palha e um caxixi (instrumento parecido com um chocalho) – e materiais que a escola forneceu: oito cones de cores amarelo, azul, vermelho e verde, quatro monta montas de cores diferentes e o curimbó.

A vivência com a turma do Pré I-A foi significativa, pois trouxe muitos questionamentos e desafios, o que na prática poderia ser um obstáculo, não foi, pelo contrário, eu tive ajuda dos outros estagiários e bolsistas para aplicar meu plano de aula. A forma como eu consegui lidar com as situações que a turma apresentava, fazendo com que todos os alunos participassem da aula, foi algo surpreendente para a professora Luciana e para os demais estagiários, em linhas

gerais, consegui ter um retorno de toda a turma em relação ao plano de aula, evidenciando a importância do planejamento. A Imagem 2 mostra o quarto momento do meu plano de aula, quando estava vestida com uma saia de Carimbó e interagindo com os alunos ao som da música *Tuca no Carimbó*, de Nana & Nilo e os animais.

Imagem 2 – Interação dos alunos na dança do Carimbó.



Fonte: Acervo de Luciana Magalhães, 2023.

Nos dias seguintes, as aulas foram mais voltadas para os ensaios das turmas para a apresentação na festa junina, e trabalhou-se a música *A Dança do Carimbó*, do Mestre Pinduca.

No dia 24 de junho de 2023, foi o dia que aconteceu a festa junina da Educação Infantil, com o tema *Festa da cultura popular: um canto amazônico,* que ocorreu no terreiro do espaço infantil. Neste dia, a professora pediu para os bolsistas e estagiários irem caracterizados com roupa

junina ou de Carimbó, já que íamos participar da apresentação com as crianças. A professora Lu disse que eu poderia levar meus filhos (Izabela, de 7 anos, e Davi, de 4 anos) para participarem da festa, pois iria ser bem legal, então eu os levei comigo, que gostaram de conhecer o local onde eu estagiava e ficaram maravilhados com tudo o que viram e vivenciaram.

No dia 29 de junho de 2023, foi realizada a festa junina da Escola de Aplicação da UFPA, na maior quadra de esporte da escola, que estava toda enfeitada de bandeirinhas, envolvendo todas as turmas do Fundamental ao Médio, iniciando pela manhã e encerrando de tarde. Teve muitas apresentações dos alunos com a participação dos professores, música ao vivo, com uma banda convidada. O evento foi animado e teve a participação dos familiares e amigos presentes.

Trago aqui o Quadrilhão do Terceirão, que apresentou uma quadrilha maluca, na qual os homens estavam vestidos de mulher e as mulheres vestidas de homens, trazendo em sua apresentação a diversidade de modo geral e bem dinâmica, envolvendo várias músicas, com coreografias diferentes e tradicionais, no término da apresentação tocou a famosa *Marcha do Vestibular*, *"Alô, alô papai, alô mamãe..."*, do Mestre Pinduca, como forma de incentivo aos futuros calouros. A festa encerrou com a banda cantando e agradecendo. Na Imagem 3, é possível observar o espaço onde aconteceu a festa e os alunos do Quadrilhão do Terceirão se apresentando:

Imagem 3 - Quadra junina.



Fonte: Acervo de Talita Amaral, 2023.

Dúvidas, questionamentos, certezas e incertezas me acompanharam nessa caminhada do Estágio Docente I, assim, trago reflexões de questões importantes para pensarmos caminhos para uma educação humana e libertadora:

- Como seria sem os bolsistas e estagiários na escola para auxiliar a professora Luciana? A professora também se perguntou o mesmo.
- É possível compreendermos o quanto é difícil exercer a docência, principalmente na rede pública?

Diante desses desafios, o que pode ser feito? Ouso dizer que, a princípio, o que pode ser feito é uma reunião de conselho, levar para a reunião os pontos que precisam ser discutidos e entrar em acordo com o corpo docente e os pais, para que juntos possam formar uma parceria para a melhoria da educação e auxiliar a criança no desenvolvimento psicossocial. Mas sabemos que não é tão fácil assim, porém, se todos trabalharem juntos, construiremos um sólido caminho junto com as crianças.

Pontuo também que a escola fornece materiais de aprendizagem para a professora de Educação Física e para os demais professores da Educação Infantil, mas todos os professores em si sempre colaboram de maneira geral para a melhora do aprendizado dos alunos.

3 CONCLUSÃO

Concluo que a vivência no Estágio Docente I, na Escola de Aplicação da UFPA, com a professora Luciana, me trouxe conhecimentos e desafios, um outro olhar para a área da educação e da vida. Lembrarei com afeto dessa experiência que tive com os alunos, as professoras, os demais estagiários e o ambiente da EAUFPA.

Comparei o Estágio Docente I ao *mergulhar no mar*, pois é um local novo, de paisagem linda, que causa estranheza e ao mesmo tempo medo de adentrar nesse mar, sem saber o que se irá encontrar ao mergulhar, é um vivenciar conforme o tempo da maré, mesmo que já esteja acostumado a ir se banhar no mar, nunca será a mesma sensação ou local, os dias não são os mesmos, quando há sol ou chuva. Mas é você que decide onde quer e como quer mergulhar no mar, e se pretende aprender e ampliar seu olhar ao horizonte do mar da docência.

O caminho da educação é cheio de aprendizados, desafios e alegrias, é uma caminhada prazerosa, mas ao mesmo tempo difícil. Pois não é fácil lidar com certas situações no mundo atual, com discernimento. Mas é nesta questão que entra a importância do estágio na vida do futuro docente. Nós somos discentes da vida, pois a todo momento estamos aprendendo com ela.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n° 11.788, de 25 setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 set. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 30 jun. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educacional. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LABAN, Rudolf. **O domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA. Instituto de Ciências da Arte. Escola de Teatro e Dança. Curso de Licenciatura em Dança. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Dança**. Belém: UFPA/ETDUFPA, 2011.

ESTÁGIO DOCENTE II: A DANÇA NA ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UFPA

Arlinda Vitória Silva Santos[1]
FADAN/ICA/UFPA
arlindavss@gmail.com
Simei de Amorim Santos Andrade[2]
FADAN/ICA/UFPA
simeiandrade@ufpa.br

Resumo: Neste artigo, relato e analiso a minha experiência como estagiária, por meio da observação da turma do 9º ano do Ensino Fundamental, na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará – EAUFPA, na faixa etária de 14 anos, acompanhando a turma do professor de dança Rubens Meireles. Assim, pude observar, durante o semestre, a metodologia, a dinâmica, o processo de avaliação do professor na sala de aula, como eram organizadas e conduzidas as aulas e o desenvolvimento dos alunos diante do componente curricular Dança. Uma das estratégias de trabalho utilizadas foram os seminários interativos, o que possibilitou aos discentes pesquisarem e conhecerem as diferenças e os estilos de dança. Outro momento importante foram os Jogos Internos da EAUFPA, no qual os discentes desenvolveram ações cooperativas. Desta maneira, neste artigo, relato o que observei de significativo para a minha carreira acadêmica e profissional, durante o segundo semestre de 2022, no desenvolvimento do Estágio Docente II. Também destaco a aula que ministrei no final do

1 Acadêmica de Licenciatura em Dança. Bailarina profissional formada pelo Método Vaganova.

2 Pós-Doutora em Artes pelo Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará –PPGARTES/UFPA (2020). Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas (2018). Mestra em Educação pela Universidade Adventista de São Paulo – UNASP (2005). Professora efetiva da Universidade Federal do Pará na Faculdade de Dança – FADAN e no Programa de Pós-Graduação em Artes – Mestrado Profissional em Artes – PROFARTES. Coordenadora do Núcleo de Pesquisa Infâncias Amazônicas: Arte, Cultura e Educação de crianças em diferentes contextos – NUPEIA (UFPA/CNPq).

estágio, apresentando a temática e a metodologia utilizada e como os alunos interagiram durante a realização da aula.

Palavras-chave: Estágio. Dança. Ensino Fundamental.

1 INTRODUÇÃO

O Estágio Docente, na Universidade Federal do Pará – UFPA, está estabelecido no Regulamento da Graduação, Resolução nº 4.399, de 14 de maio de 2013. O documento, no art. 74, destaca que o objetivo do estágio é:

> I - possibilitar a ampliação de conhecimentos teóricos aos discentes em situações reais de trabalho;
>
> II - proporcionar aos discentes o desenvolvimento de habilidades e o aperfeiçoamento técnico-cultural e científico, por intermédio de atividades relacionadas com sua área de formação;
>
> III - desenvolver atividades e comportamentos adequados ao relacionamento socioprofissional (UFPA, 2013, p. 20).

Nessa continuidade, a ampliação de conhecimentos teóricos, desenvolvimento de habilidades e o aperfeiçoamento técnico-cultural e relacional são os eixos de sustentação desse componente curricular. Em especial, o Estágio Docente no curso de Licenciatura em Dança da UFPA é uma "atividade promotora da relação entre o conhecimento adquirido na Licenciatura [...] e o contexto escolar" (UFPA, 2011, p. 20).

Estudos como os das professoras Selma Garrido Pimenta e Maria do Socorro Lucena Lima (2017) mostram que o Estágio Docente se constitui um campo de pesquisa, "é uma estratégia, um método, uma possibilidade de formação do estagiário como futuro professor", além de "ser também uma possibilidade de formação e desenvolvimento dos professores da escola na relação com os estagiários" (Pimenta; Lima, 2017, p. 39). É a preparação de fato para o campo de trabalho docente, na perspectiva de um trabalho coletivo, à medida em que compreendemos "que o ensino não é um assunto individual do professor, pois a tarefa escolar é resultado das ações coletivas

dos professores e das práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais" (Pimenta; Lima, 2017, p. 49).

Neste sentido, o campo de estágio, na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará – EAUFPA, me possibilitou adentrar no universo da pesquisa a partir das vivências com o professor regente da turma e os alunos, observando como as atividades eram realizadas, o papel desempenhado pelo professor e a relação que os alunos estabeleciam com a área de conhecimento dança.

A convivência, com uma parte da comunidade escolar (professor, alunos e técnicos), foi passiva, de cordialidade e de respeito, contribuindo para novos aprendizados e perspectivas de outros caminhos para pensar e trabalhar a dança no contexto escolar. Sob a orientação do professor Rubens Meireles, seminários interativos foram organizados com a temática "tipos de dança", esta estratégia possibilitou aos discentes pesquisarem, conhecerem as diferenças e compreenderem a dança para além do ritmo, mas como área de conhecimento importante para o desenvolvimento integral do homem.

Outro ponto que considero relevante destacar foi a aplicação do meu plano de aula, o qual foi elaborado com base em minhas observações e da demanda advinda dos discentes.

2 HISTÓRICO DA ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UFPA

A EAUFPA foi fundada em 1963 pelo reitor da instituição, José Rodrigues da Silveira Neto, como a Escola Primária. Em 1964, foi criado o Colégio Universitário com a finalidade de atender os alunos que alcançavam o segundo grau. Em 1975, os dois blocos se juntaram e formaram o Núcleo Pedagógico Integrado que, em 2006, foi renomeado de Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará, com todas as etapas da educação básica, sendo também uma área de estágio voltada para a experimentação pedagógica.

Um dos objetivos da coordenação do Ensino Fundamental II, onde realizei o estágio, é desenvolver com os docentes, discentes e pais a proposta educativa da EAUFPA, trabalhando uma

educação para a cidadania. É neste contexto que a dança está inserida, como uma linguagem da Arte que promove a reflexão sobre sua importância no processo ensino-aprendizagem de maneira dialógica. Porpino (2018) destaca que:

> A busca pelo diálogo entre a dança na escola e outras múltiplas produções da dança podem constituir um caminho para reflexão em torno das perspectivas educacionais do ensino institucionalizado, sem negar a dimensão educativa de outras manifestações da dança acessíveis aos seres humanos em outros espaços sociais (Porpino, 2018, p. 120).

3 VIVÊNCIAS NO ESTÁGIO DOCENTE NA ETAPA DO ENSINO FUNDAMENTAL NA EAUFPA

Durante o estágio, ocorrido de setembro a dezembro de 2022, destaco três momentos que considerei singulares e que contribuíram para a minha prática docente, além de direcionarem os caminhos da pesquisa a partir daquilo que os alunos traziam de seus convívios sociais, são eles: os seminários interativos, os Jogos Internos e a aula ministrada por mim, realizada no último dia do estágio, na sala de dança, com orientações do professor Rubens Meireles, nos impulsionando a pensar o papel da dança como processo inclusivo no ambiente escolar.

3.1 Seminários Interativos

Os seminários foram desafiadores para os alunos, à medida que exigiu da turma estudo, parceria, discussão em grupo, preparação do material a ser apresentado, dinâmicas e um certo domínio do conteúdo a ser ministrado. Durante a preparação, percebi que a maioria estava engajada a realizar um seminário estruturado e organizado. Certamente que a participação não foi de 100% dos alunos, mas a maioria se engajou na atividade, solicitando, sempre que necessário, auxílio do professor. Neste sentido, Marques (2010, p. 47) destaca que "[..] o professor tem como função pedagógica ensinar, abrir, construir, desconstruir, relacionar as leituras decorrentes dos diferentes papéis da dança às leituras que se desdobram e se multiplicam nos corpos de seus alunos".

A turma se dividiu em quatro equipes com, no máximo, oito integrantes, e foram sorteados quatro temas em sala (Dança Acadêmica, Dança Inclusiva, Dança e suas Tecnologias e Dança Tradicional), com entrega do trabalho escrito em Word com referências e imagens, além da apresentação em slides sobre o assunto. Como tinham quatro turmas do nono ano no turno da tarde, a avaliação era a mesma para todas estas.

Importante destacar que existe um projeto de dança na Escola de Aplicação (Imagem 1) voltado para os alunos, funcionando como uma espécie de "estúdio de dança". Este local foi o foco da equipe que ficou com a temática "Dança Acadêmica", deste modo, o grupo pesquisou sobre o surgimento do balé clássico e outros tipos de dança que eram desenvolvidas no estúdio. As outras temáticas foram pesquisadas na internet, redes sociais e bibliografias sobre o assunto.

Imagem 1 – Projeto de Dança da Escola de Aplicação.



Fonte: Acervo pessoal, 2022.

Durante o seminário, o professor auxiliava a turma naquilo que era necessário para o bom desempenho das equipes. Embora compreendessem o assunto que pesquisaram, os alunos ainda tinham certas dificuldades sobre como relacionar determinados assuntos com a prática do estúdio de dança e como fazer essa conexão durante o seminário, neste sentido, me dispus a colaborar, o que foi aceito pelos grupos, bem como a ajuda de outros estagiários em relação ao que poderia ser aprofundado em cada tópico, demonstrando respeito e atenção na nossa explicação.

Quando começaram os seminários dos grupos, quase todos eles apresentaram seus trabalhos, sorteados anteriormente, de modo adequado e satisfatório com o caráter avaliativo. Um seminário que me chamara a atenção foi o de "Dança e suas Tecnologias", pois a equipe convidou alguns alunos da turma para participarem da prática do trabalho com o jogo "Just Dance", criado para ensinar coreografias de músicas de inúmeros gêneros, sendo assim, a dinâmica organizada pela equipe foi uma forma de diálogo agradável, neste sentido, salienta Paulo Freire (1987 *apud* Porpino, 2018, p. 118) que nós "pensamos assim numa educação que pode ser compreendida em sua realidade dialógica, sendo o diálogo uma relação horizontal que permite a comunicação entre dois ou mais seres humanos que se respeitam mutuamente".

Outro fato importante que pude observar foi a metodologia desenvolvida e aplicada por cada grupo, deste modo, Corrêa e Santos (2014) destacam que:

> As escolhas metodológicas influenciam sobremaneira o aprendizado do educando. A questão de um ensino contemporâneo da dança pode ser relacionada à reflexão sobre o fazer, consequentemente, sobre os modelos pedagógicos e os perfis docentes em sala de aula; o que se caracteriza, na maioria das vezes, por uma busca pessoal do docente (Corrêa; Santos, 2014, p. 522).

A última equipe a se apresentar foi aquela que auxiliamos com mais intensidade, em virtude dos integrantes não conhecerem e/ou de não dominarem os princípios básicos da dança acadêmica. Assim, a equipe teve total apoio do professor regente e dos estagiários, e os alunos tiveram a oportunidade de apresentar a pesquisa realizada para a equipe da EAUFPA.

Outras danças também fizeram parte do seminário, como o Samba e seu contexto cultural, e, segundo Porpino (2018, p. 94), a aprendizagem da cultura significa "[...] a apropriação do sentido

da existência, mas essa apropriação é ao mesmo tempo criação nova e perspectivas de múltiplas recriações dessa mesma cultura", assim como de outras danças pesquisadas.

3.2 Jogos Internos na Escola de Aplicação

Os Jogos Internos foram elaborados seguindo o nível de cada turma. A coordenação de estágio nos liberou para ajudar os professores das outras turmas. Alguns estagiários e eu ficamos com as turmas de Educação Infantil (Imagem 2), coordenado pela professora Luciana Magalhães, que propôs como parte da atividade para as crianças uma espécie de caça ao tesouro com enigmas de completar a frase que levaria ao prêmio que estava na sala da frente.

Imagem 2 – Espaço da Educação Infantil da Escola de Aplicação da UFPA.



Fonte: Acervo pessoal, 2022.

Por ser amplo, o espaço acima facilitou o desenvolvimento da atividade proposta, principalmente quando a professora anunciou o início da caçada (Imagem 3), pois as crianças correram por todo o espaço, procurando as pistas que estavam em bolas nas cores vermelho, amarelo, verde e azul. Cada equipe tinha o seu jeito de procurar, e enquanto eu observava a brincadeira, percebi que isso era uma atividade lúdica que paulatinamente se torna um exemplo de atividade de dança, e um fato curioso é que a professora Luciana foi a minha primeira professora de dança quando eu era pequena. Essas brincadeiras são essenciais para as crianças, pois como anuncia Silva (2005):

> A dança podia ser montada ao acaso, surgindo de improvisações em cena aberta; danças geradas através de tarefas cotidianas e movimentação funcional; danças geradas a partir de *scores* previamente concebidos; de brincadeiras infantis; de atletismo; danças construídas a partir de outras danças; de livres associações; de rituais; de jogos; de literatura; de artes visuais; de situações comportamentais; da manipulação de objetos; enfim, de um universo absolutamente amplo e permissivo. Não havia homogeneidade estilística ou temática (Silva, 2005, p. 109).

Imagem 3 – Orientação da brincadeira para as crianças.



Fonte: Acervo de Raynara Soares da Silva, 2022.

A dinâmica foi bem estruturada e, ao mesmo tempo, divertida e contagiante pela energia dos alunos, o que levou outros estagiários a participarem mais da atividade com as crianças. O prêmio foi tinta e papel para desenhar, com a finalidade de expor as obras de arte das crianças do lado de fora das salas (Imagem 4), sendo assim, se constituiu um começo para mostrar o lado artístico das crianças.

Imagem 4 – Crianças com o tesouro conquistado.



Fonte: Acervo de Raynara Soares da Silva, 2022.

Embora eu tenha ido um só dia, analisei com cautela os jogos das outras turmas na quadra (Imagem 5), mais precisamente as turmas do Fundamental 1 e 2; a educação estava presente em todo o lugar, já que “é pela educação que o homem descobre a sua condição de sujeito da cultura, por meio da apropriação do sentido da existência” (Porpino, 2018, p. 18), e posso afirmar que nos Jogos Internos todos estavam com espírito de jogar e de se divertir.

Imagem 5 – Quadra da Escola de Aplicação.



Fonte: Acervo de Universidade Federal do Pará, 2023.

Apesar dos Jogos Internos ter uma temática voltada aos esportes, a cada ano toda abertura tem uma apresentação de dança, pois a mesma tem caráter de movimentação dos corpos. Dessa maneira, ao longo dos Jogos, já estava pensando sobre como ministrar uma aula para a turma do nono ano, principalmente para aqueles que gostam mais de jogar futebol e vôlei, mas estavam interessados em aprender na prática um pouco mais de dança, porque o professor Rubens apresentou vídeos de dança do YouTube para facilitar a compreensão dos alunos durante a preparação dos seminários, e ele havia me avisado antecipadamente para me preparar para o fim do estágio com uma aula ministrada por mim, já que o estagiário de dança precisa ter uma conexão maior com os alunos. Nesse sentido, de acordo com Corrêa e Santos (2014), sobre a aprendizagem da dança numa escola regular:

> Considera-se que, na educação escolar, assim como em outros âmbitos nos quais se processa a aprendizagem da dança, uma proposta contemporânea de ensino de dança relaciona-se a um modo peculiar de compreender e agir em relação aos sujeitos desse processo, ou seja, independentemente do gênero ou estilo de dança adotado pelo professor em sala de aula, a contemporaneidade de uma proposta pedagógica em dança revela-se em determinadas atitudes e procedimentos práticos que objetivam transformações evidenciadas no movimento artístico do tempo presente (Corrêa; Santos, 2014, p. 510).

Em primeiro lugar, precisava de um lugar que tivesse uma dimensão espacial considerável, que este fosse confortável para que os alunos pudessem praticar à vontade. Depois que ajudei a professora Luciana na brincadeira com as crianças, aproveitei meu intervalo e explorei a escola com um olhar pedagógico e científico desde o pátio (Imagem 6) até a sala de dança. Assim, decidi realizar a minha aula na sala de dança, por ter um espaço maior e mais liberdade para que os alunos despertem seu lado criativo, pois:

> Em relação às experiências criativas, a escola é um espaço necessário, muitas vezes o único, para que os alunos possam explorar, elaborar, criar e testar maneiras de usar o seu pensamento criativo. As oportunidades de criação oferecidas pela escola podem criar mecanismos de enfrentamento aos costumeiros gestos mecânicos, padronizados, copiados, memorizados ou regrados (Wiebusch; Isse, 2016, p. 94).

Imagem 6 – Pátio da Escola de Aplicação durante os Jogos Internos.



Fonte: Acervo de Universidade Federal do Pará, 2022[3].

3.3 Aula ministrada

Para finalizar o meu estágio, o professor Rubens me avisou antecipadamente para preparar uma aula para os alunos como uma intervenção do estagiário com a classe e também para criar um plano de aula para ser aprovado por ele. A questão de ter uma prática envolvendo os estudantes é essencial ao demonstrar o lado lúdico e artístico deles, pois "os alunos não aprendem somente por meio das palavras, mas também de imagens e dos movimentos, e a dança como educação do corpo criador e crítico, pode ser uma prática indispensável para vivermos presentes, críticos e participantes na sociedade" (Marques, 2007, p. 25-26). Para isso acontecer, precisei

3 Imagem disponível em: https://ufpa.br/index.php/ultimas-noticias2/10920-competitividade-e-integracao-marcam-as-finais-dos-jogos-dos-servidores-da-ufpa.

buscar, através das minhas vivências na Faculdade de Dança, algo que fosse mais proveitoso para eles durante uma hora e meia de aula.

Escolhi o tema da “improvisação” por dar mais liberdade ao corpo e, mesmo que alguns corpos não estejam conectados à dança, “o corpo é capaz de transcender sua própria negação, seja na experiência do dançar, seja ao viver e interpretar a dança do outro” (Porpino, 2018, p. 38), sendo que o objetivo da matéria não é formar bailarinos, mas sim conhecer os elementos básicos e diferentes tipos de dança citados anteriormente.

A aula foi realizada no último dia do estágio, na sala de dança, numa quarta-feira de tarde, dia de evento público e, apesar de alguns imprevistos, consegui ministrar a aula. Comecei dividindo a sala em duplas, as quais iriam utilizar a lanterna do celular como disparador para iniciar a propagação dos movimentos de modo fluído (Imagem 7), em que um aluno iria analisar o outro com a lanterna, sem chegar muito perto dele, metaforizando um míssil que deveria ser desviado.

Imagem 7 – Improvisação da turma com a lanterna.



Fonte: Acervo pessoal, 2022.

O tema da improvisação havia causado uma certa estranheza para alguns alunos, e para outros um desafio de experimentação, saindo do conceito de que dança é sinônimo de esporte de acordo com o ponto de vista artístico, pois:

> Improvisando, o corpo expressa o momento presente da maneira tão próxima quanto possível daquilo que está vivenciando naquele momento. Sob essa ótica, a improvisação poderá seguir um programa preestabelecido ou não, aumentando a diversidade de metodologias para a criação (Corrêa; Santos, 2014, p. 516).

A atividade da lanterna serviu como um despertar para a minha segunda e última atividade, que era improvisar por meio do toque das mãos, permanecendo com o objetivo de se esquivar da aproximação da mão. Vários alunos fizeram devagar, mas haviam compreendido a dinâmica, e o professor observava de longe a minha condução da aula, orientando os alunos em relação à

atividade (Imagem 8). Enquanto faziam a experimentação, fiquei impressionada com uma dupla de alunas, que, coincidentemente, tinham uma noção maior de dança do que os outros, e pedi para elas mostrarem à turma sobre como funciona a improvisação, que é libertar o corpo para se sentir leve e se conscientizar sobre seus limites, principalmente.

Na aula, os alunos se interessaram em grande escala sobre querer saber o uso da lanterna no corpo da sua dupla, sem perder a orientação do plano com um olhar de Laban sobre a percepção do espaço e estudar o corpo de outra pessoa, notei que foi além de um trabalho sobre a improvisação com a lanterna do celular, pois:

> Quando o trabalho da dança for educativo, através de movimentos que não priorizem a técnica, pode-se pensar a dança como área de conhecimento autônomo, em que os educandos estão livres para expressar suas emoções, desejos e anseios. Assim, o sujeito se revela e desperta para o mundo numa relação consigo mesmo e com os outros (Wiebusch; Isse, 2016, p. 92).

Imagem 8 – Orientação da atividade para os alunos.



Fonte: Acervo de Rubens Meireles, 2022.

Para finalizar a aula, demonstrei a eles um pouco de dança improvisada e, em seguida, perguntei a alguns alunos sobre como funcionou a dinâmica para eles e todos responderam que se sentiram tranquilos e alegres no decorrer da atividade. A turma e o professor me agradeceram pela oportunidade de trabalhar o corpo satisfatoriamente, usando o toque e a libertação de seus membros durante uma hora e meia de aula.

Em conclusão, percebi que essa aula me serviu como um teste se terei capacidade de ministrar uma aula, independentemente do estilo de dança que pretendo oferecer aos alunos, pois o essencial de um professor, do ponto de vista científico e pedagógico, é possuir um bom plano

de aula e uma didática acessível e compreensível para todos com a finalidade de possibilitar um olhar mais sensível à Arte/Dança e abrir caminhos para uma educação cidadã.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio, portanto, serviu como base para o meu processo de desenvolvimento acadêmico, onde pude observar a convivência e o respeito da turma com o professor, posto que a didática e a educação estavam nas aulas durante o convívio com a turma desde setembro até início de dezembro de 2022. Além disso, aprendi com o professor Rubens que a dança pode ser introduzida nas escolas regulares de forma básica na sala de aula pois, mesmo que a dança não se torne a profissão de todos os alunos, é importante que eles tenham um conhecimento básico sobre a matéria, a qual é obrigatória na matriz curricular e que pode servir no seu desenvolvimento humano.

Considero que esse estágio me serviu como um teste da minha capacidade de ouvinte e professora, e acredito que ultrapassei meus medos de adolescência de se enturmar e de participar ativamente das atividades, e é por essa razão que valeu a pena estagiar na Escola de Aplicação da UFPA. Por fim, espero que algum dia a dança seja vista como uma arte que deve ser ouvida e apreciada por todos, como também inserida no sistema de ensino como disciplina importante no desenvolvimento integral do ser humano.

REFERÊNCIAS

CORRÊA, Josiane Franken; SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Dança na Educação Básica: apropriações de práticas contemporâneas no ensino de dança. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 4, n. 3, p. 509-526, set./dez. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 8. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Cortez, 2017.

PINTO, Amanda da Silva. **Dançando como área de conhecimento:** dos PCNs à sua implementação no sistema educacional municipal de Manaus. Manaus: Travessia/Fapeam, 2015.

PORPINO, Karenine de Oliveira. **Dança é educação:** Interfaces entre corporeidade e estética. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2018.

SILVA, Eliana Rodrigues. **Dança e pós-modernidade**. Salvador: EDUFBA, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução n° 4.399, de 14 de maio de 2013**. Aprova o Regulamento do Ensino de Graduação da Universidade Federal do Pará. Belém: UFPA, 2013. Disponível em: http://proeg.ufpa.br/images/Artigos/Academico/Downloads/Regulamento_de_Graduacao.pdf. Acesso em: 28 out. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA. Instituto de Ciências da Arte. Escola de Teatro e Dança. Curso de Licenciatura em Dança. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Dança**. Belém: UFPA/ETDUFPA, 2011.

WIEBUSCH, Manuela Machado; ISSE, Silvane Fensterseifer. Dança na escola: linguagem, comunicação e criação. **Revista Signos**, Lajeado, ano 37, n. 1, p. 91-99, 2016.

ESTÁGIO DOCENTE IV: A MÚSICA NO MOVIMENTO REPÚBLICA DE EMAÚS EM BELÉM DO PARÁ

Domingos Augusto Rodrigues Barriga Junior[1]
FAMUS/ICA/UFPA
augusto.barriga@hotmail.com
Ana Luiza Coutinho da Silva Leal[2]
FAMUS/ICA/UFPA
analuiza@ufpa.br

Resumo: O presente relatório apresenta a experiência do estagiário na disciplina de Estágio IV, no curso de Licenciatura em Música, da Universidade Federal do Pará, na associação denominada Movimento República de Emaús. Este trabalho faz a descrição de como a entidade é organizada, os projetos que são executados, traz dados dos participantes do projeto Música e Cidadania – programa no qual foi realizado o estágio, além de abordar sobre as aulas do estagiário, dos conhecimentos obtidos, de críticas e vivências importantes para a evolução domesmo como professor.

Palavras-chave: Música. Movimento República de Emaús. Projeto Música e Cidadania. Estágio Docente IV.

1 Graduando em Licenciatura Plena em Música na Universidade Federal do Pará. Possui experiência profissional como professor de musicalização no Movimento República de Emaús e na Escola Municipal Abelardo Silva. Ministra aula de violão para servidores da UFPA no projeto da Progep/UFPA.

2 Possui Licenciatura e Bacharelado em Música pela Universidade de Brasília, Graduação em Direito pela Universidade Federal do Pará, Especialização em Fundamentos da Linguagem Musical pela Universidade do Estado do Pará, Especialização em Direito Penal pela Universidade Dom Bosco, Especialização em Arteterapia Escolar pela UNISA, Especialização em Direito Civil e Processual Civil com ênfase em empreendedorismo jurídico pelo IPROJUDE, Mestrado em Educação pela Universidade da Amazônia, Doutorado em Ciencias de la Educación pela Universidad Autónoma de Asunción, em convênio com a Universidad de Jaén (Espanha), título revalidado pela Universidade de Brasília, e Pós-Doutorado em Direito Penal e Garantias Constitucionais pela Universidad de La Matanza, Argentina. Atualmente, é professora do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Pará. Tem experiência na área de Artes e na área de Direito.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho mostra como o estágio é essencial para o aprimoramento do futuro profissional na área, uma vez que esta prática promove a aproximação fidedigna do ambiente deofício, faz o estagiário desde o começo saber lidar com as dificuldades que poderá encontrar frequentemente no futuro, amplia e concretiza os conhecimentos adquiridos na graduação, modifica ou sustenta opiniões embasadas apenas na teoria. Logo, o aluno que está estagiando busca expandir seus conhecimentos com o anseio de ser um profissional altamente capacitado, além de estar constantemente procurando extrair o maior grau de ensino que o estágio oferece.

Devido este estudo ser executado em uma associação que recebe um público delicado, levando em consideração fatores econômicos e sociais, se pode falar que a música tem um papel significativo para os mesmos. Isto é, este projeto é voltado para crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social de exclusão na região amazônica, sendo assim, a música propicia momentos de lazer, interação, equilíbrio, bem-estar, desenvolve a concentração, ajuda no raciocínio e é uma forma de refúgio de práticas de criminalização entre os envolvidos no Movimento.

Este relato de experiência é fundamentado por dados coletados no site oficial do Movimento República de Emaús e conta com o estudo de Mateiro e Ilari (2011) para explicar atitudes realizadas durante o período da disciplina de Estágio IV.

2 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO CAMPO DE ESTÁGIO

O estágio foi realizado em uma associação sem fins lucrativos denominada Movimento República de Emaús, que está localizada na Avenida Padre Bruno Sechi, n. 17, no bairro do Bengui, Belém-PA, CEP: 66630-420. O local foi declarado pelo processo nº 220.582/73; uma Utilidade Pública Estadual pela Lei nº 4.543, de 12 de novembro de 1974; e de Utilidade Pública Federal em 30 de abril de 1993, vale a pena falar que esta associação se mantém por meio de doações e sócios solidários (Movimento de Emaús, [s. d.]), além de uma ação chamada de “A grande coleta”, que é feita uma vez ao ano, na qual os envolvidos no projeto saem nas ruas, conduzindo um caminhão,

para arrecadar materiais que possam ser restaurados pela equipe técnica de pessoas ingressadas no Emaús, em seguida, os objetos reformados são vendidos.

O estágio conta com a supervisão da Profa. T. A. e seu auxiliar A. J.[3], e é realizado nos dias de terça e quinta, com a duração de 2 horas para cada dia. Além de ter o apoio da orientadora Profa. Dra. Ana Luiza Coutinho da Silva Leal. No que se refere às turmas trabalhadas nesse período prático, foram duas: a primeira foi para pessoas de 8 a 13 anos e a outra para pessoas de 14 a 17 anos. Cada classe possui em média 15 alunos, e é exigido que estejam matriculados no ensino regular.

O Movimento República de Emaús dá suporte psicológico para crianças e jovens, além de possuir coordenadores dedicados e organizados, salas climatizadas, instrumentos musicais, espaços sistematizados, equipe de mídia, apoio de instituições importantes, como a Fundação Carlos Gomes e a Universidade Federal do Pará. No entanto, é interessante falar que a sala de percussão, onde é efetuado o estágio, não é climatizada, deixando os alunos agitados por contado calor, como, também, a situação precária dos instrumentos musicais.

A associação possui projetos para promover o interesse dos participantes em diferentes áreas, procurando apresentar conhecimentos distintos, habilidades práticas diversas, experiências profissionais e pessoais e novas perspectivas. Somado a isso, a entidade também propicia meios legais para o jovem envolvido no projeto adentrar no mercado de trabalho, programas para dar proteção às crianças e aos adolescentes com risco de sofrerem violências e para os indivíduos que estão ameaçados de morte. No total são seis projetos, conhecidos como: Educando pela Arte; Música e Cidadania; Espaço Pedagógico; Programa Adolescente Aprendiz; Programa de Enfrentamento a Violência Institucional – No Centro de Defesa da Criança e do Adolescente – CEDECA; e, Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte – PPAAM – No Centro de Defesa da Criança e do Adolescente – CEDECA (Movimento de Emaús, [s. d.]).

3 Optou-se por colocar apenas as iniciais dos nomes dos profissionais.

No que se refere ao projeto Música e Cidadania, a Fundação Carlos Gomes desenvolve as atividades de musicalização com a aprendizagem de violão, teclado, viola e violino; e a Universidade Federal do Pará oferece o aprendizado da Escola de Teatro e Dança. A associaçãoproporciona atividades de capoeira, esporte e percussão.

3 ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E ASPECTOS RELEVANTES

Embora a função inicial do estagiário em campo fosse de ensinar a teoria musical, em uma análise feita no decorrer do estágio com as turmas, percebeu-se que a forma mais atrativa e eficaz de proporcionar a aprendizagem para os alunos seria aplicando a teoria e reforçando os estudos com a prática. Isto é, a partir disso o ensino aconteceu, respectivamente, da seguinte forma: explicação a respeito do que é harmonia e melodia; no instrumento teclado foram ensinadas as músicas *Parabéns para você* e a *Sinfonia nº 9*; em seguida, o conhecimento acercada partitura foi dado partindo da apresentação das figuras rítmicas, depois, acrescentando a pauta e, posteriormente, desenvolvendo outras melodias no teclado.

Para cativar a atenção e desenvolver o desempenho dos alunos, o estagiário ofereciarecompensas (chocolates) para estimular, os motivar, manter a disciplina e o foco nas aulas. Estratégia essa que se notou eficaz, pois se mostraram empolgados ao realizar as atividades propostas e também percebeu-se a desenvoltura dos mesmos em relação à prática em conjunto com os instrumentos teclado e percussão. Como Mateiro e Ilari (2011) explicam:

> [...] deve ser sempre encarado de modo dinâmico, e nunca como uma "receita" pronta. Aprendamos com as várias propostas pedagógicas em educação musical, mas aprendamos, antes de mais nada, com nossa prática concreta em sala de aula, numconstante processo de questionamento, de reflexão e de busca (Mateiro; Ilari, 2011, p. 22).

As aulas tinham duração de 2 horas e foram esquematizadas, respectivamente, desse modo: 1 hora de teoria musical e 1 hora de prática instrumental. Convém falar que os conhecimentos teóricos e práticos obtidos na Faculdade de Música se mostraram benevolentes para a prática de lecionar em campo. Ou seja, a interdisciplinaridade ocorreu de forma espontânea, fazendo uso

de disciplinas, como: Percepção Harmônica; Prática em Conjunto; Métodos e Técnicas de Ensino da Música; Noções de Teclado I/II; e, Fundamentos da Inclusão. Além das, obviamente, disciplinas de Estágio I/II/III/IV, que proporcionaram aos estagiários experiências essenciais para saber lidar com indivíduos distintos, observar outros docentes em classe, analisando suas técnicas e estratégias, o que contribuiu significativamente para a destreza ao enfrentar as adversidades encontradas no decorrer do estágio.

Dando continuidade a esse raciocínio, no meio acadêmico se discute, constantemente, a importância de se planejar com os planos de aula, estabelecer objetivos de aprendizagem, procurar estratégias para se fazer compreendido pelos alunos e aliar os objetivos do docente com o da instituição. Desse modo, os estagiários buscaram entrar em consonância com os objetivos do Emaús, que são:

> I - Atuar diretamente, através de um processo de educação informal e formal, junto às crianças e adolescentes que se encontram em situação de risco social, particularmente às que se ocupam de vendas diversas ou serviços semelhantes, às que vivem nas ruas e às que sofrem qualquer tipo de violência decorrente da ação ou omissão da sociedade, do Estado ou da família, ou em razão de sua própria conduta, contribuindo para a consciência de sua cidadania, como sujeitos de sua própria história;
>
> II - Prestar assistência bio-psico-social e jurídica às crianças e adolescentes vítimas de violência, visando a defesa e garantia de seus direitos e interesses em todos os níveis, podendo para tal utilizar os meios previstos na legislação vigente, particularmente os estabelecidos no Estatuto da Criança e do Adolescente;
>
> III - Desenvolver junto à sociedade, principalmente com os jovens e movimentos populares, ações que visem a sensibilização e mobilização para a causa da criança e do adolescente;
>
> IV - Interferir em âmbito local, estadual, nacional e internacional, com ações que visem a garantia dos interesses e direitos da criança e do adolescente;
>
> V - Desenvolver atividades que visem informar e formar a sociedade sobre arealidade de crianças e adolescentes, de suas famílias e segmentos sociais em que estão inseridas, utilizando os meios de comunicação social existente e criando meios e serviços específicos para tal, como Agência de Notícias (AEN), periódicos e outros.(Movimento de Emaús, [s. d.]).

As atividades aplicadas no estágio reforçaram como os conhecimentos teóricos e práticos obtidos no curso de Licenciatura em Música são essenciais para o desempenho do profissional em campo. Uma vez que a disciplina de Fundamentos da Inclusão dá a competência necessária para o docente reconhecer as particularidades que seu discente precisa para entender o assunto; em Percepção Harmônica são trabalhadas formas de explicar o conteúdo de maneira mais compreensível; em Prática em Conjunto se trabalha do repertório infantil ao mais complexopara diferentes públicos; a disciplina de Métodos e Técnicas de Ensino da Música apresenta autores e seus trabalhos servindo de guia para o docente; e, por fim, Noções de Teclado I/II/III/IV, nas quais são trabalhadas peças para o ensino eficaz que atende a diferentes públicos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vivência no Movimento República de Emaús foi fundamental para o desenvolvimento da formação profissional do estagiário. Visto que a rotina de dar aulas para crianças e adolescentes já fazia parte da experiência do mesmo, entretanto, esse ambiente forneceu algomais próximo da realidade em sala de aula, que é: a quantidade de alunos com diferentes faixas etárias na mesma turma e lidar com as dificuldades de lecionar com recursos limitados ou sem qualidade. O que acabou sendo uma experiência benéfica para os estagiários, os fazendo refletire elaborar modos de como solucionar problemas e tornar o processo de ensino dos alunos de qualidade.

O estágio se mostrou essencial, porque é notório que nem tudo é previsto apenas pela teoria que é vista na academia, isto é, se pôde desde o início desenvolver e aprimorar habilidades para a tomada de atitudes nas dificuldades encontradas em campo. Com isso, os estagiários puderam modificar ou afirmar a maneira de agir ou reagir em circunstâncias complexas, seja lidando com as crianças e os adolescentes ou com as demais pessoas envolvidas que contribuempara o funcionamento adequado da entidade: como coordenadores, professores, auxiliares, dentre outros.

Vale falar que a prática obtida no Emaús tem aspectos positivos e negativos, o primeiro trata sobre como a profissão de professor abarca e compreende diversos elementos. Além do profissional buscar formas de explicar o conteúdo e se fazer entendido, também se exige que o mesmo torne o ensino mais atrativo para que seus alunos se sintam mais estimulados a continuar adquirindo conhecimentos e alcançando os objetivos estipulados em cada aula, e isso é algo essencial para o docente, saber que sua turma está evoluindo e sendo produtiva nas aulas. No que diz respeito ao aspecto negativo da experiência obtida em campo, dadas as especificidades da atividade, faltou um suporte mais efetivo e direcionado aos estagiários, para o pleno cumprimento das ações propostas.

A prática em campo, portanto, é algo que proporciona diversos aprendizados e a concretização de conhecimentos adquiridos na graduação. Além de dar experiências que contribuem para o crescimento profissional em consonância com o pessoal.

REFERÊNCIAS

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Intersaberes, 2011.

MOVIMENTO DE EMAÚS. **O Emaús.** Belém: Movimento de Emaús, [s. d.]. Disponível em:http://www.movimentodeemaus.org/. Acesso em: 9 nov. 2022.



CAPÍTULO II

PARA ALÉM DO ESTÁGIO: PROPOSIÇÕES PARA A ESCOLA

EXPERIÊNCIAS A PARTIR DA MÚSICA UBÍQUA: PROCESSOS CRIATIVOS E PROPOSIÇÕES PARA A ESCOLA ATRAVÉS DE DISPOSITIVOS MÓVEIS[1]

Elder dos Santos Oliveira Junior[2]
FAMUS/ICA/UFPA
elderoliveira@ufpa.br
Ana Karolina Flores Bibiano3
FURG
karolinabibiano@gmail.com
Hannah Alice Cabral Maia[4]
FAMUS/ICA/UFPA
alicecabralmaiahannah@gmail.com

1 Artigo apresentado e publicado nos Anais da IX Jornada de Etnomusicologia, VII Colóquio Amazônico de Etnomusicologia e IV Encontro Regional Norte da Associação Brasileira de Etnomusicologia – ABET, 2022 em Belém-PA.

2 Pós-doutorado em Educação Ambiental (FURG), Doutor em Música (Universidade de Aveiro-PT), é professor adjunto da Universidade Federal do Pará e líder do Grupo de Pesquisa *Arte Sonora: Estudos dos Processos Criativos, Instalativos e em Paisagem Sonora*. Editor da Revista Mosaico (UFPA).

3 Possui graduação em Letras Português pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG (2014). Especialização em Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação – TIC-EDU UAB, pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG (2018). Mestrado em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG (2022). Atualmente, cursa Especialização em Libras pela Faculdade Iguaçu. Integrante do Grupo de Estudos em Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia – GEECAF (FURG), tendo interesse em pesquisas sobre Educação, Filosofia, Ensino da Literatura e em Metodologias de Ensino da Língua Portuguesa.

4 Possui graduação em Licenciatura Plena em Música pela Universidade Federal do Pará – UFPA (2024). Possui formação complementar em Musicalização e no instrumento de Violão Popular pelo Instituto Estadual Carlos Gomes – ICG, entre 2014 e 2017. Além disso, completou o curso voltado para a aprendizagem significativa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS. Integra o Projeto Mosaico e o Grupo de Pesquisa *Arte Sonora: Estudos dos Processos Criativos, Instalativos e em Paisagem Sonora* – UFPA. Também contribui para o desenvolvimento de projetos do grupo paraense "Jardim Percussivo", explorando a diversidade cultural da região amazônica. Tem como áreas de interesse a pesquisa sobre a cultura musical amazônica, o ensino e aprendizagem da música e o processo de composição musical.

Luan Hermes Ribeiro[5]
FAMUS/ICA/UFPA
luanhermes333@gmail.com
Isaque Henrique Baia de Souza[6]
FAMUS/ICA/UFPA
isaquebaia10@gmail.com
Elder Carlos Queiroz Lima[7]
FAMUS/ICA/UFPA
elder.lima2000@gmail.com

Resumo: O presente artigo traz duas experiências de composição musical a partir de dispositivos móveis, tidos inicialmente como proposta independente de alunos do Curso de Licenciatura em Música da UFPA e, logo em seguida, enquanto uma das propostas artísticas, pedagógicas e investigativas do Grupo de Pesquisa *Arte Sonora: Estudos dos Processos Criativos, Instalativos e em Paisagem Sonora* e do Projeto de Extensão Mosaico: Arte, Música e Paisagem Sonora na Escola – 2ª ed. Enquanto grupo de pesquisa, realizamos uma revisão bibliográfica nos últimos 5 anos que contempla tópicos acerca de música ubíqua. Autores como Damián Keller, Victor Lazzarini e Marcelo Pimenta (2014), Damián Keller e Daniel Barreiro (2018), Maria Helena Lima *et al.* (2018) e Flávio Schiavoni e Paulo Cançado (2018) foram centrais para essa pesquisa, pois apresentam o conceito de música ubíqua em suas publicações recentes. Em fevereiro de 2022, o Grupo de Pesquisa mencionado deu início às práticas musicais e composicionais com *smartphones*, onde foram realizadas performances

5 Possui graduação em Licenciatura Plena em Música pela Universidade Federal do Pará – UFPA (2025). Atualmente, é integrante do Grupo de Pesquisa *Arte Sonora: Estudos dos Processos Criativos, Instalativos e em Paisagem Sonora*, tendo interesse em pesquisas na performance musical, história da música, teoria musical, musicoterapia, neurociência e ansiedade.

6 Possui dois cursos técnicos pela Escola de Música da UFPA: Contrabaixo Elétrico e Performance em Big Band. É graduando em Licenciatura Plena em Música pela Universidade Federal do Pará – UFPA, com previsão de conclusão em 2025. Atualmente, integra o Grupo de Pesquisa *Arte Sonora: Estudos dos Processos Criativos, Instalativos e em Paisagem Sonora*, demonstrando interesse em pesquisas nas áreas de performance musical, composição e educação musical.

7 Possui formação técnica em Contrabaixo Big Band pela EMUFPA (2019). Atualmente cursa Licenciatura Plena em Música pela UFPA, e curso técnico em Composição e Arranjo pela EMUFPA. Tem interesse em pesquisas sobre Educação, Filosofia, Educação Musical, Ensino da Literatura e Tecnologias Musicais.

e gravações utilizando dispositivos móveis e dispositivos móveis somados aos instrumentos convencionais, direcionando possibilidades pedagógicas com a utilização desses dispositivos. Desse modo, apresentamos como se deram essas experiências de performance e produção, considerando aspectos estéticos e formais envolvidos por processos de improvisação. A somar-se, discutiremos a crescente demanda de trabalho em Estações de Trabalho em Áudio Digital a partir de dispositivos móveis, apresentando as principais razões que motivam os alunos na autoprodução em *home studios*. Por fim, traremos algumas reflexões que consideram possibilidades artísticas e pedagógicas na utilização de dispositivos móveis em sala de aula, citando jogos e aplicativos anteriormente utilizados por membros do Grupo de Pesquisa.

Palavras-chave: Música Ubíqua. Composição Musical. Educação Musical.

1 INTRODUÇÃO

O Grupo de Pesquisa *Arte Sonora: Estudo dos Processos Criativos, Instalativos e em Paisagem Sonora*[8] propõe a contextualização histórica da arte, da música e da paisagem sonora em suas transversalidades através dos campos da arte, música, psicologia, pedagogia, comunicação e educação. Recorrentemente abordamos temas como: teorias fundamentais da paisagem sonora; imagens óticas e sonoras; audiovisuais e outras poéticas e formas de se fazer música. As propostas práticas se inserem na produção, composição, intervenção e experimentação sonora e sonoro-visual. Realizamos quinzenalmente encontros em formato remoto, nos quais são apresentados e estudados textos e práticas que atualizam o conhecimento acerca de diferentes tópicos abordados individualmente e coletivamente.

A partir da demanda dos alunos do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Pará, direcionamos nossos olhos e ouvidos para uma necessidade prática e de pesquisa específica: o acolhimento de dispositivos móveis para a criação musical. Enquanto grupo de pes-

8 Para mais informações sobre o grupo, consultar: http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2539550976679607 e https://www.artesonora.ufpa.br/.

quisa, realizamos a leitura de uma série de artigos que foram substanciais para a construção de nossas práticas e para a construção deste texto. Temos como principais referências os escritos de Damián Keller, Victor Lazzarini e Marcelo Pimenta (2014), Damián Keller e Daniel Barreiro (2018), Maria Helena Lima *et al.* (2018) e Flávio Schiavoni e Paulo Cançado (2018), que tratam da música ubíqua. Ainda, trabalhos de Rita Santos, Rita Brand e Maristani Zamperetti (2012) e Estevon Nagumo e Lucio Teles (2016), que apresentam importâncias em relação à inclusão de tecnologias no dia a dia escolar.

Nos últimos anos, os dispositivos móveis se tornaram verdadeiros computadores portáteis que, como menciona Adriano Chagas (2019), são a extensão do corpo humano. Fazem-se presentes na vida cotidiana de muitas pessoas. Ainda que inicialmente o principal objetivo dos dispositivos fosse a comunicação entre pessoas, hoje os dispositivos móveis assumem diferentes papéis, pois permitem visualização e edição de mídias como textos, fotos, documentos, áudios e vídeos.

Resumimos o pensamento deste trabalho na seguinte pergunta: *De que formas acolhemos as tecnologias do cotidiano nas nossas práticas musicais e pedagógicas?*

Isaque Baia e Elder Queiroz realizaram dois trabalhos artísticos que são relatados neste texto. O primeiro, um trabalho coautoral de *live performance*, que explora dispositivos móveis somados a dispositivos físicos de controle de efeitos. O segundo, produzido individualmente por Isaque Baia, que propôs a produção de uma música a partir do telefone celular utilizando o aplicativo *Bandlab e* seus instrumentos virtuais (*VST'S*), além do dispositivo *IRIG* que conecta um dispositivo MIDI ou instrumento no dispositivo móvel. Ainda neste texto, trazemos experiências em sala de aula de um dos autores que utilizou dispositivos móveis na musicalização.

Apresentamos na conclusão deste trabalho um direcionamento futuro a partir das reflexões geradas durante o processo criativo e nas reuniões do grupo de pesquisa. Enfatizamos as novas pedagogias e novas propostas de investigação que surgem dessa prática.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO ACERCA DA REALIZAÇÃO MUSICAL E PEDAGÓGICA A PARTIR DE DISPOSITIVOS UBÍQUOS: ESTABELECENDO MOMENTOS DE FISSURA

Quando tratamos dos processos criativos a partir de dispositivos do cotidiano percebemos a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade da temática. Adriano Chagas (2019), no livro *A imagem portátil,* apresenta o capítulo *O smartphone como extensão do homem*, no qual menciona que "A representação de um smartphone pode ser transformada, de acordo com o contexto onde está inserido e sua forma de uso" (Chagas, 2019, p. 61). Nesse sentido, as produções a partir de dispositivos do cotidiano podem estabelecer relações com diferentes áreas de conhecimento, a partir da mediação visual da tela do celular.

Para exemplificar, citamos um trabalho do sul-coreano Chan-wook Park, também mencionado por Chagas (2019). A produção do sul-coreano, que foi premiada com o Urso de Ouro no Festival de Berlim, na Alemanha, teve um *iPhone 4* enquanto dispositivo de captação do curta-metragem *Night Fishing*[9]. Ainda, o curta *5#calls*[10]*,* dirigido pelo italiano Giuliano Chiaradia, é mencionado por Chagas, pois "O equipamento utilizado em todo o processo de realização foi o telefone do próprio diretor, modelo *Nokia N95*. Do roteiro até a trilha sonora, passando pela inscrição no festival ao upload do arquivo, a experiência resultou em um produto 100% *mobile*" (Chagas, 2019, p. 118). Ou seja, para além da proposição do curta, há também a proposição de uma estética específica, que incorpora características específicas de som e de imagem. Neste caso, acolhemos a música ubíqua enquanto uma possibilidade artística e pedagógica, e que dá forma a novos caminhos para ambos os fazeres: uma forma potente de ampliação da integração entre a Universidade Federal do Pará e comunidade.

Deste modo, neste artigo pretendemos apresentar algumas relações que coexistem no cenário acadêmico local, enquanto proposta discente de um Curso de Licenciatura em Música, como mencionamos na introdução deste texto. Ou seja, pretendemos adentrar assertivamente no eixo

9 NIGHT FISHING. Chang-Kyong Park. 33 min. 19 seg. YouTube. 2014. Disponível em: https://youtu.be/2tRlqPQ7dAw.
10 5 CALLS- the movie. Dust Devil. 10 min. 5 seg. YouTube. 2015. Disponível em: https://youtu.be/y5CU4jn33xw.

da relação entre o fazer musical a partir de dispositivos móveis e, não tão somente imbricar, mas sublinhar a inevitável osmose entre arte e pedagogia. Para isso, trazemos autores que discutem na área da Educação a potência das tecnologias para o fazer pedagógico, ao mesmo tempo que trazemos relatos das práticas artísticas desenvolvidas a partir da improvisação em celulares – que subsequentemente se transformaram em pesquisa e em produções artísticas já disponíveis em serviços de *streaming*.

Para que sejamos claros na nossa ênfase, primeiramente entendemos que a música ubíqua tem a potência para ampliar "[...] a pesquisa nas práticas criativas para atender as demandas de participantes sem formação musical e as demandas de músicos interessados na exploração de espaços informais" (Keller; Lazzarini; Pimenta, 2014). Nesse sentido, o Curso de Licenciatura em Música da UFPA não mede esforços em contextualizar seus alunos frente às contrastantes condições da Educação Brasileira, em todo o território nacional. Já enquanto Grupo de Pesquisa, somos incansáveis em resistirmos às forças normalizadoras do ensino, tendo as experiências locais como primeiras necessidades. Para isso, primamos pela interação leigo-músico, que segundo Damián Keller e Daniel Barreiro (2018), é uma situação complexa, pois além de acolher a participação casual de sujeitos, demanda experiência e "[...] suporte efetivo para o engajamento criativo dos músicos" (Keller; Barreiro, 2018, p. 2). Ou seja, nossa pesquisa na música ubíqua tem origem de uma demanda prática que dá abertura para uma necessidade pedagógica que pode ser direcionada para o Ensino Regular.

Maria Helena de Lima e demais autores (2018) realizaram essa experiência e apresentaram diferentes resultados obtidos na pesquisa em música ubíqua, junto com bolsistas de Iniciação Científica Jr. na Escola de Aplicação da UFRGS. Tratando-se especificamente do Ensino Médio, os autores apontam que há imensa importância na "[...] experiência de pesquisa em ubimus, como parte importante na formação de alunos, ainda no Ensino Médio" (Lima *et al*., 2018, p. 14). Os autores concluem que:

> A abordagem interdisciplinar, transdisciplinar, complexa e dialógica, adotada pela pesquisa em ubimus no contexto da Educação Básica no CAp, tem possibilitado ações, discussões

> e investigações relacionadas aos processos criativos de produção musical (fazer, compartilhar e pensar sobre música) associada à infra-estrutura tecnológica cotidiana, à produção de tecnologia musical e sonora, à música enquanto um fenômeno acústico e físico, ao fazer musical como uma atividade social, exercida, compartilhada, realizada em diversos espaços e tempos (não apenas nos espaços "oficiais" do fazer musical) (Lima *et al.*, 2018, p. 16).

Nós, membros do Grupo de Pesquisa *Arte Sonora: Estudos dos Processos Criativos, Instalativos e em Paisagem Sonora*, estamos atentos para as demandas de nosso tempo. Percebemos a crescente demanda artística local e o cenário da pesquisa a nível nacional e internacional. Deparamo-nos com escritos de Rita Santos, Rita Brand e Maristani Zamperetti (2012), Estevon Nagumo e Lucio Teles (2016), dentre outros autores que sublinham como os dispositivos móveis têm integrado diferentes fazeres nas juventudes e na escola.

Começamos por Rita Santos, Rita Brand e Maristani Zamperetti (2012), que utilizam o termo "*cyber-infantis*" para se referir à forma com a tecnologia se disseminou entre crianças e jovens-adultos. E ainda, como os estudantes nascidos na geração pós-tecnologia podem ser considerados nativos digitais. A partir desse constante acesso à informação proporcionado pelas novas tecnologias, o professor é diariamente desafiado a acompanhar esse ritmo acelerado de desenvolvimento tecnológico, o qual jovens estudantes estão constantemente imersos. Segundo Rita Santos, Rita Brand e Maristani Zamperetti (2012):

> Ser professor para estes *cyber-infantes* não é tarefa simples, pelo contrário, é uma atribuição muito séria e complexa, tendo em vista que os professores, em sua maioria, ainda são "imigrantes digitais", que falam uma linguagem antiga – da "era pré-digital" – e estão lutando para ensinar uma população que fala uma linguagem completamente nova, marcadamente midiática (Santos; Brand; Zamperetti, 2012, p. 71).

Ao percebermos isso, a utilização de tecnologias na escola pode ser uma ferramenta aliada ao professor de música, além de ser inclusiva, pois os alunos se sentem à vontade para dialogar musicalmente com colegas e outros músicos utilizando dispositivos que consideram já ter domínio. Ou seja, acaba-se com a sensação de distância posta pela afirmação: "Professor, eu não sei tocar um instrumento musical". Dá-se a abertura para um novo mundo musical a partir de um instrumento ubíquo.

Imagem 1 – Utilização dos aplicativos *Electro Pads* e *Sonic Synth*: Sintetizador FM. Colégio Marista São Francisco. Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil. 2017.



Fonte: Acervo dos autores.

Segundo Estevon Nagumo e Lucio Teles (2016):

> É necessário ensinar aos estudantes que a possibilidade de acesso às informações pelo celular onde e quando quiserem não significa que eles devam fazer isso a todo o momento. Se o uso desses aparelhos hoje faz parte da construção da identidade dos jovens, a escola pode partir desse interesse para se aproximar dos estudantes (Nagumo; Teles, 2016, p. 368).

Com a utilização de dispositivos móveis, os alunos são desafiados a produzirem numa outra linguagem suas próprias expressões artísticas, de forma criativa e contextualizada. Caberá ao professor estabelecer momentos de ruptura com currículos antigos para estabelecer momentos de experiência e fruição. Entendemos que, a partir do desenvolvimento tecnológico, são possíveis desdobramentos pedagógicos que nos permitem repensar as formas de ensino – o que exige pensar em currículos mais flexíveis e que contemplem novas mídias, novas proposições. Que permitam e estimulem o aluno a outros saberes, a outros sonhos. Estaremos, assim, formando sujeitos protagonistas de suas próprias vidas.

Na próxima seção, fazemos um salto que nos direciona de um lugar de reflexão, a partir do estudo de nossos pares, para uma série de experiências obtidas no âmbito da Licenciatura em Música, na Universidade Federal do Pará. Focaremos nos relatos dos processos criativos a partir de *apps* criados para dispositivos móveis.

3 PROCESSOS ARTÍSTICOS A PARTIR DE *APPS* E JOGOS DE CELULARES

Nesta seção, traremos dois relatos acerca dos processos artísticos desenvolvidos nos domínios da Universidade Federal do Pará. Especificamente, pelos alunos Elder Queiroz e Isaque Baia, que estabeleceram uma série de performances e processos criativos a partir de aplicativos gratuitos de celular.

<u>1º relato:</u> Detalhamentos da performance realizada a partir de dispositivos móveis, por Elder Queiroz e Isaque Baia.

Neste relato, focamos a performance utilizando um *smartphone* da Motorola[11], com aplicativos todos gratuitos e com acesso à internet. Utilizamos apenas aplicativos destinados à composição, tais como: 1. Estação de Trabalho em Áudio Digital para *smartphones*; 2. instrumentos virtuais (*i.e.*, *VST's*); e 3. *loops*. Nesta ordem, citamos o *BandLab*, aplicativo que simula batidas, instrumentos percussivos, teclas e cordas; o aplicativo *Real Guitar*[12], onde foi possível tocar violão com acordes predefinidos; e, por fim, o *Real Bass*[13], onde realizamos a parte do contrabaixo. Todos foram misturados (*i.e.*, mixados), cuja execução incorpora o uso de *loops* enquanto possibilidade de sequenciamento. Ainda, houveram adições de camadas sonoras (*i.e.*, *overdubbing*) para o adensamento da textura musical, que, por fim, deram suporte a toda construção melódica posta em primeiro plano.

A partir destes aplicativos de *smartphone*, somamos ao nosso rider técnico (*i.e.*, *setup* de performance) pedais digitais[14], para a performance ao vivo, que possibilitaram: 1. Criação de *loop* para gravar as bases e camadas dos instrumentos virtuais do telefone e do contrabaixo; 2. adição de efeitos de *chorus* e *reverb*; e 3. inclusão de efeitos de voz, ambiências, e *looping* vocal. Todos os dispositivos foram ligados numa mesa de som[15] (*i.e.*, *mixer*) conectada a uma caixa ativa e mais dois microfones dinâmicos[16].

Nossa prioridade na experimentação foi a possibilidade de criação musical através de aplicativos musicais, direcionando possibilidades a partir de combinações de sons, timbragem de efeitos a partir de dispositivos anexados aos dispositivos móveis e a sobreposição de cama-

11 Modelo Moto E7 Plus.
12 Disponível em: https://kolbapps.com/.
13 Disponível em: https://kolbapps.com/.
14 Foram utilizados os pedais modelo Voice Live Play GTX, da marca Tc Helicon; Pedal Jam Man Loop, da marca Digitech; e pedal Zoom Multistomp MS60 B.
15 Mesa de som do modelo Eurorack UB2442 FX, da marca Behringer.
16 Microfone dinâmico Kadosh KDS-300, da marca Kadosh.

das a partir de predefinições disponíveis no aplicativo. Consideramos uma experiência musical satisfatória, além de uma potente ferramenta escolar, visto que recorrentemente essas atividades apresentaram possibilidades divertidas e de fácil manuseio ao longo do processo criativo.

Para concluirmos, citamos alguns desafios tanto técnicos quanto em relação ao uso dos instrumentos virtuais. Podemos de imediato citar o ligeiro atraso de resposta ao toque na tela do aparelho, cuja resolução se deu com a escolha de aplicativos com baixa latência. Outro ponto de partida para as escolhas seriam os timbres, sons, e ruídos dos instrumentos, que demandaram uma pesquisa prévia à performance. Em geral, a exploração dos dispositivos móveis tornou-se uma experiência nova e desafiadora para os participantes, muito divertida para improvisações coletivas e individuais.

Imagem 2 – Performance a partir dos aplicativos de celular durante a Semana do Calouro. Elder Queiroz (à esquerda) e Isaque Baia (à direita). Atividade organizada pelo corpo discente da Faculdade de Música da Universidade Federal do Pará, 2022.



Fonte: Acervo dos autores.

<u>2º relato:</u> Detalhamentos da produção da música *Lo-fi paraense*[17] (2022), de Isaque Henrique Baia de Souza.

Apresentaremos aqui as diferentes etapas de composição e produção musical a partir de *smartphones* somados a instrumento musical convencional – proposição do aluno Isaque Henrique, do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Pará. Inicialmente, ressaltamos que para a composição e produção da música *Lo-fi paraense* (2022) foram utilizados equipamentos de baixo custo, que são: um celular Android Motorola One Macro e uma interface de áudio *IRIG*. Toda a conversão analógica-digital foi realizada a partir de dispositivos portáteis e de baixo custo.

O início da produção da música *Lo-fi paraense* se deu na organização de uma pré-produção, selecionando os timbres e instrumentos virtuais a serem utilizados para compor a música. Procurou-se uma melodia de guitarra no aplicativo *Bandlab* que fosse ponto de partida para a composição. Nesse aplicativo, foi encontrado um sample de guitarra, onde foram explorados os acordes *C7M*, *Dm7*, *Em* e *Dm7/G#*. Ao longo dessa experimentação, e a partir de processos de criação/improvisação, foram fluindo várias ideias de como dar continuidade à composição. A partir de sobreposição de materiais (*i.e.*, *overdubbing*), foram inseridas percussão e bateria, consolidando uma faixa base que contempla harmonia e condução rítmica. Consolidada esta etapa, foi iniciada a criação do *groove* do baixo elétrico convencional, onde a partir da improvisação foram experimentadas várias linhas melódicas. A proposição foi a criação de uma melodia de contrabaixo que dialogasse de forma clara com a guitarra criada no telefone celular.

Por fim, foi utilizado um último elemento: o *efeito de vinil*, que sublinha as características do gênero *lo-fi*. Pretendia-se, a partir de uma narrativa musical curta, pôr em prática as técnicas composicionais de repetição (*i.e.*, *looping*), tendo-as enquanto principais ferramentas de desenvolvimento motívico. Ressaltamos que a mistura das faixas foi realizada apenas a partir da

17 Ouça a música mencionada em: https://open.spotify.com/album/7M0QXLtB2DgSXPVafyyuaa?si=hfVW7ZZtSVaK3_-CB445Ng&utm_source=copy-link.

alteração de volume de cada instrumento, equilibrando as intensidades. Não foram realizadas técnicas de espacialização ou *panning*. A música foi masterizada com o objetivo de distribuição em plataformas digitais. Para esta etapa, experimentamos o recurso de masterização automática, disponível neste aplicativo de celular e que ofereceu resultados que consideramos satisfatórios para esta proposição.

Ao nos depararmos com esse processo, encontramos artistas que estabeleciam processos criativos utilizando *smartphones*. Salientamos o trabalho do artista estadunidense Steve Lacy[18], que também gravava os seus projetos musicais pelo celular – o que também nos motivou a dar continuidade nos processos artísticos e de pesquisa junto ao Grupo de Pesquisa *Arte Sonora: Estudos dos Processos Criativos, Instalativos e em Paisagem Sonora*. Ainda que se tenha tratado especificamente das possibilidades artísticas e pedagógicas com dispositivos móveis e tenhamos sublinhado questões como facilidade no acesso e possibilidade de autoprodução, salientamos também algumas dificuldades encontradas, que enumeramos: 1. o atraso do tempo de resposta (*i.e.*, latência) dos aplicativos em relação ao toque na tela; 2. as dificuldades em alguns movimentos performativos, a considerar o tamanho de tela; e, 3. a tocabilidade, visto que o dispositivo móvel não apresenta uma resposta física, tal como peso de tecla ou vibração de corda.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossas considerações finais perpassam por dois caminhos eixo deste texto: reflexões sobre a potência dos dispositivos para o ensino da música e caminhos para a realização de processos criativos e colaborativos a partir de celulares e *smartphones*. Salientamos que não bastaram os ensaios, as performances e gravações. Também pensamos a escola como um espaço onde escoam possibilidades criativas e engajadoras. Ao compreendermos a escola enquanto uma instância social, não nos permitimos pensá-la à parte do que vem se praticando tecnologicamente e pedagogicamente. Nesse contexto, a utilização de recursos tecnológicos e ferramentas como

18 HOW THE INTERNET´S STEVE LACY MAKES HITS WITH HIS PHONE. Steve lacy. J. Cole, Kendrick Lamar. WIRED. 3 min. 14 seg. YouTube. 2018. Disponível em: https://youtu.be/E6BxAtc5cd0.

smartphones e *tablets* comumente integram o cotidiano escolar, cuja aplicabilidade artística pode ser recorrentemente articulada aos processos pedagógicos para diferentes faixas etárias, atendendo diferentes interesses. Cabe ressaltar que limitações no manuseio eram previsíveis. Como mencionam Schiavoni e Cançado (2018), o objetivo também não seria alcançar virtuosismo instrumental, mas sim criar um espaço fértil para a criação coletiva.

REFERÊNCIAS

CHAGAS, Adriano. **A imagem portátil:** celulares e audiovisual. Curitiba: Editora Appris, 2019.

KELLER, Damián; BARREIRO, Daniel L. Editorial Seção Temática Música Ubíqua. **Revista Vórtex**, Curitiba, v. 6, n. 2, p. 1-14, 2018.

KELLER, Damián; LAZZARINI, Victor; PIMENTA, Marcelo S. (ed.). **Ubiquitous Music.** Berlin and Heidelberg: Springer International Publishing, 2014. v. XXVIII. ISBN: 978-3-319-11152-0.

LIMA, Maria Helena de; KELLER, Damián; MILETTO, Evandro; FLORES, Luciano, SOUZA, Jean Carlos Figueiredo de. Pesquisa em ubimus na Educação Básica: Um relato do Projeto Música Ubíqua no Colégio de Aplicação da UFRGS. **Revista Vórtex**, Curitiba, v. 6, n. 2, p. 1-20, 2018.

NAGUMO, Estevon; TELES, Lucio França. O uso do celular por estudantes na escola: motivos e desdobramentos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (online), Brasília, v. 97, n. 246, p. 356-371, maio/ago. 2016.

SANTOS, Rita de Cássia Grecco dos; BRAND, Rita Melânia Webler; ZAMPERETTI, Maristani Polidori. Cyber-infantes e comportamento multitasking: compreendendo possíveis produções das infâncias e das docências. **Revista Contrapontos**, v. 12, n. 1, 2012. Disponível em: http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/2368. Acesso em: 10 jun. 2022.

SCHIAVONI, Flávio Luiz; CANÇADO, Paulo Gabriel Nunes. *Orchidea* - Os meta-instrumentos da Orquestra de Ideias. **Revista Vórtex**, Curitiba, v. 6, n. 2, p. 1-18, 2018.

Agradecimentos

Agradecemos aos demais colaboradores do *Grupo de Pesquisa Arte Sonora: Estudos dos Processos Criativos, Instalativos e em Paisagem Sonora*.

DANÇA COMO COMPONENTE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: UMA PROPOSTA CURRICULAR PARA A INSERÇÃO DA DANÇA NA ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UFPA

Larissa Melo Chaves[1]
ETDUFPA/ICA/UFPA
larimelochaves@gmail.com

Resumo: Este trabalho propõe a estruturação de um Programa de Ensino de Dança para o 2º ano do Ensino Fundamental I da Escola de Aplicação da UFPA. Partindo da hipótese de que a dança enquanto área de conhecimento autônoma é capaz de educar os sujeitos a partir do estudo de seus conteúdos específicos, fundamento-me no direito ao aprendizado artístico elucidado na Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996) para tal elaboração. Relaciono a dança como área de conhecimento com a abordagem de dança-educação das autoras Theresa e Stephen Cone (2015), além de utilizar as propostas de conteúdos de Lenora Lobo e Cássia Navas (2007) aplicadas ao tripé Ler, Produzir e Contextualizar de Ana Mae Barbosa (Coutinho, 2009) no desenvolvimento metodológico do documento. Sendo o conhecimento em dança o alicerce desta pesquisa, analiso tal proposição como fomentadora do pensamento crítico e criativo em arte na instituição em questão.

Palavras-chave: Dança. Educação. Metodologia. Escola.

1 Doutoranda (2022), Mestre (2021) e Especialista (2018) em Dança pelo Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia – PPGDança/UFBA. Graduada em Licenciatura em Dança pela Universidade Federal do Pará – UFPA (2018). É professora efetiva da Escola de Teatro e Dança da UFPA – ETDUFPA e foi professora de Dança do Colégio Universitário – COLUN da Universidade Federal do Maranhão – UFMA (2022-2023). É integrante do Grupo de Pesquisa ENTRE: Artes e Enlaces desde 2019.

1 INTRODUÇÃO

No curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Pará – UFPA, cursado de 2014 a 2017, tive a oportunidade de vivenciar os componentes referentes à atuação docente em ambientes formais de ensino, sendo eles o Estágio I, Estágio II e Estágio III, referentes, respectivamente, à atuação na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Todas as disciplinas foram desenvolvidas na Escola de Aplicação da UFPA – EAUFPA, haja vista a atuação desta instituição como um campo de estágio para estudantes em formação nas diferentes licenciaturas da UFPA, incluindo a Licenciatura em Dança.

Neste contexto, tive oportunidade de acompanhar, ao longo dessas três etapas educacionais, diversas práticas pedagógicas artísticas e não artísticas. Uma das experiências que mais marcou a vivência dos estágios na minha caminhada no curso foi o contato com as aulas de Teatro desenvolvidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ministradas pela professora mestra Maridete Daibes. Vale ressaltar que à época a Dança não fazia parte da matriz curricular regular da escola, de modo que o espaço das aulas de Teatro, através da disponibilização da professora Maridete, se mostrou como um ambiente possível para o desenvolvimento de práticas em Dança para além da duração temporal restrita dos componentes de estágio.

Assim, considerando também a minha aproximação com os estudos sobre Dança e Educação ao longo de toda a licenciatura, meu Trabalho de Conclusão de Curso – TCC versou sobre a relação entre a Dança e a Educação Básica, sendo a Escola de Aplicação da UFPA, especialmente o segundo ano do Ensino Fundamental, o ambiente para o qual o trabalho se destinou. Então, este artigo se apresenta como um recorte do TCC publicado em 2018[2], o qual propõe a estruturação de um Programa de Ensino de Dança para o 2º ano do Ensino Fundamental da EAUFPA.

2 CHAVES, Larissa Melo. Dança como componente da educação escolar: uma proposta curricular para a inserção da dança na Escola de Aplicação da UFPA. Orientadora: Luiza Monteiro e Souza. (Monografia de Conclusão de Curso) – Curso Licenciatura em Dança, Escola de Teatro e Dança, Instituto de Ciências da Arte, Universidade Federal do Pará, 2017.

O intuito da elaboração do Programa de Ensino em Dança foi fundamentar o ensino da dança enquanto linguagem necessária no contexto da EAUFPA. Assim, trato de uma proposta currículo-programática para o ensino da dança que venha acompanhada de apontamentos metodológicos para o desenvolvimento do seu processo de ensino e aprendizagem.

A elaboração e vivência deste Programa[3], ao contexto citado, contribui para a evidenciação da necessidade de estudo da Arte e, especialmente da Dança na escola, sugerindo caminhos para a elaboração das vivências. Ademais, tal formulação ampara-se em uma sequência de Leis e documentos oficiais com validade em todo o território nacional que tratam sobre a presença da Arte e da Dança na Educação Básica, sendo eles: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB de 1996; os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte – PCN Arte de 1998; as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN de 2013; a Lei 13.278/2016, que institui nominalmente as 4 linguagens artísticas como integrantes do componente Arte; e, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC de 2017.

O objetivo deste artigo não é discorrer sobre a justificativa legal acerca da presença da Dança na escola, uma vez que existem diversos trabalhos acadêmicos publicados nesse sentido e disponíveis para ampla consulta. Assim, embora não seja realizada uma discussão detalhada sobre esse aspecto, vale lembrar que, a partir da LDB, todos os outros documentos citados vêm aprofundar a importância formativa da Arte e da Dança na escola, amparados especialmente pelo direito à "liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber" (Brasil, 1996, p. 1), mencionado na LDB.

Nesta proposição, a Dança é compreendida como área de conhecimento que trata de forma ímpar a experiência motora e estética simultaneamente. A riqueza dos processos de ensino-aprendizagem neste contexto está na relação estabelecida entre movimento e arte. Dança é a área de conhecimento que desenvolve os saberes advindos da relação entre movimento e arte, cuja independência inata nos mostra a potencialidade de seus conteúdos específicos.

3 A vivência deste Programa pelos estudantes não será abordada neste artigo, podendo ser acessada no material original da monografia.

Aliado à percepção da Dança como área de conhecimento, este Programa também é fundamentado em uma concepção progressista de educação, considerando a pessoa estudante como sujeito atuante e corresponsável pela sua formação de acordo com o aprofundamento educacional condizente com a sua faixa etária. Neste cenário, entende-se a escola como:

> [...] um espaço de educação não reprodutiva e, sendo assim, os atores envolvidos nessa prática podem ter outros papéis: de sujeitos passivos e reprodutores de informações podem passar a sujeitos ativos que interagem e se apropriam de conhecimentos (Coutinho, 2009, p. 174).

Utilizar estratégias que coloquem o estudante como atuante em primeiro plano é uma das chaves para alcançar o envolvimento das crianças com a prática artística. Fazer concessões e combinar ideias, atingir o consenso por meio de votação e dar oportunidade para que todos possam compartilhar suas opiniões, foram algumas das posições adotadas com intuito de estabelecer uma atmosfera de cooperação e trabalho mútuo (Cone; Cone, 2015).

Direcionando minha atenção para as especificidades do segundo ano do Ensino Fundamental, friso que diferentemente dos adultos, as crianças possuem uma relação extremamente peculiar com o movimento e, consequentemente, com a dança.

> A expressão das ideias através dos movimentos é um recurso que elas conhecem bem. Simultaneamente ao desenvolvimento da linguagem oral, as crianças lançam mão de movimentos [...] para sustentar e enfatizar o que estão querendo dizer. Essa forma natural de uso dos movimentos para a expressão e comunicação é a base do aprendizado da dança (Cone; Cone, 2015, p. 9).

Diante disso, busquei desenvolver alguns aspectos que valorizam a entrega das crianças para com o movimento corpóreo, empregando dinâmicas para o estímulo da expressão pessoal das crianças, de modo a adotar alguns objetivos para a formulação do Programa, os quais são: possibilitar a permissão para tomada de decisões; favorecer o contato com novos padrões de movimento; conduzir o mergulho em um processo peculiar de ensino e aprendizagem que relacione corporalmente a crítica com a criação (Cone; Cone, 2015).

A educação estética dos estudantes também foi um dos principais estímulos iniciais dessa formulação. Educar sensivelmente uma criança trata da ação de provocar nela reflexões a respei-

to dos processos artísticos presentes em nossa sociedade, bem como fornecer subsídios para que aquela criança possa recriar-se a partir do contato com a dança. Recriar-se, neste caso, significa aplicar um olhar sensível às práticas cotidianas, mesmo aquelas que não apresentam caráter artístico.

> Uma educação artística que possa recuperar a função da arte como meio de expressão pessoal, a partir de uma perspectiva cognitiva integradora dos paradigmas empírico, teórico e interpretativo, capaz de superar os limites de espaço e de tempo que nos são impostos e que têm como centro diretriz a pessoa – suas necessidades, sua realidade social e seu contexto – provavelmente está próxima de algumas práticas artísticas contemporâneas (Coutinho, 2009, p. 100).

Fazer da dança/arte um instrumento de expressão, criação, reflexão e interpretação sensível sobre o mundo possibilita a criação de uma sensibilidade estética no aluno, o qual é capaz de interpretar, produzir e criticar obras de arte com base em suas próprias concepções. Isto posto, a desejada contribuição para com a educação estética dos estudantes impulsionou algumas reflexões durante a formulação do Programa que pudessem oportunizar o contato com diferentes sensações, as quais envolveram a escolha por dinâmicas de movimento, pela duração das atividades e pelas formas de utilização do espaço.

2 O PROGRAMA DE ENSINO DE DANÇA

Este Programa de Ensino é regido por uma temática central, a qual sugere subtemas para cada unidade, de forma que, ao final do processo, o material artístico-coreográfico seja o resultado de uma construção contínua e natural ao longo das aulas. Utilizo uma metáfora referente a uma estrada de pedras como exemplificação da construção da pesquisa. As pedras – conhecimento referente aos conteúdos da dança – vão sendo colocadas aos poucos em seus devidos lugares. Algumas pedras podem ser realojadas pelo caminho em prol da melhor construção da estrada – produto artístico-coreográfico.

No entanto, todas as pedras apresentam novos desafios em seu alojamento e sempre possuem um porquê de ser e de estar ali naquele lugar, próximas de outras pedras específicas

também engajadas no mesmo processo de construção que culminará no acabamento da estrada. Friso que a criação de um produto final não é o foco principal deste processo de ensino-aprendizagem. A construção coreográfica está presente como uma etapa do processo, que se solidifica à medida que o aprofundamento nos conteúdos da dança acontece.

Ao analisar a faixa etária em questão – sete e oito anos –, percebo que esta trata da continuação daquilo que foi iniciado no despertar do corpo durante as fases iniciais da infância, isto é, no que diz respeito à mobilidade corporal. Então, elenquei os conteúdos que seriam desenvolvidos em consonância com as habilidades e resultados esperados de acordo com a prática das aulas. Destaco que todas as atividades propostas no Programa são dotadas de um determinado objetivo pautado no desenvolvimento de competências e habilidades[4], de forma que a cada aula, novas experiências, conteúdos e informações sejam vivenciados.

Posteriormente à catalogação dos conteúdos, optei por definir uma temática fundamentadora do Programa como um todo e subtemas para cada unidade, estas que, por sua vez, têm relação direta com o tema escolhido. Assim, cada unidade apresenta um subtema norteador e dois conteúdos específicos – também dotados de subdivisões.

CONTEÚDOS → TEMA → SUBTEMAS → SUBCONTEÚDOS

A aproximação entre conteúdos para uma mesma unidade se deu por alguns fatores: em primeiro lugar, o tipo de relação que pretendi estabelecer entre os conhecimentos. Certos conteúdos requerem um prévio conhecimento de outros para que o entendimento aconteça com maior profundidade. Assim, considerei alguns como fundamentos para outros, de forma a criar uma ordem entre eles. Vislumbrando esta ordem, propus conexões entre dois conteúdos específicos

4 As competências e habilidades de cada unidade serão apresentadas posteriormente.

para cada unidade, de forma a criar uma complementariedade entre os conhecimentos presentes nos conteúdos específicos.

Essa complementariedade também se deu a partir da quantidade de subconteúdos de cada conteúdo. A quantidade refere-se ao cuidado em não agrupar conteúdos com grande quantidade de subdivisões, a fim de que uma unidade não exija um maior número de encontros do que outra ou que não fique a desejar no aprofundamento de seus conhecimentos. Diante disso, procurei relacionar conteúdos mais trabalhosos, dotados de mais subdivisões, com conteúdos que exigem um detalhamento menor.

Em se tratando da aplicação dos conteúdos, noto que podemos fazer diversas combinações a partir do objetivo a ser desenvolvido com a turma e do grau de aprofundamento que podemos suscitar nas crianças de acordo com a maturidade do grupo, em uma espécie de análise combinatória da dança.

Assim, ressalto que dificilmente todos os subconteúdos serão trabalhados em uma unidade específica. Esse é um dos motivos que justificam minha escolha por unidades de dois conteúdos relacionados, visto que a própria relação já aponta quais subdivisões serão destacadas ao longo do estudo. Na sequência, apresento a estrutura mais ampla do Programa de Ensino de Dança:

Quadro 1 – Programa de Ensino de Dança para o 2° ano do Ensino Fundamental da Escola de Aplicação da UFPA.

PROGRAMA DE ENSINO DE DANÇA
ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UFPA

TEMA: *DIVERSIDADE*

UNIDADE 1: *O CORPO COMO EXPRESSÃO DAS DIFERENÇAS*
Conteúdos: corpo e expressividade

UNIDADE 2: *NOSSOS ESPAÇOS, NOSSAS DANÇAS*
Conteúdos: espaço e ações

UNIDADE 3: *A CENA REVELA RELAÇÕES*
Conteúdos: relacionamento e elementos da cena

UNIDADE 4: *RITMOS E TEMPEROS DA DANÇA ESCOLAR*
Conteúdos: fatores do movimento e musicalidade

Fonte: Elaborado pela autora.

A escolha de um tema como norteador do trabalho visa aproximar as crianças às práticas de dança. Desenvolver atividades partindo de um assunto que não é estranho ao público infantil, mas que seria abordado de maneira inovadora, desperta a curiosidade dos estudantes para o trabalho. No programa, a temática abordada é a DIVERSIDADE.

De fato, o conceito apresenta enorme grau de abrangência. No entanto, por meio dos subtemas que nomeiam as unidades, especificamos algumas abordagens para a temática em questão. Assim, a partir de cada unidade pude utilizar os conteúdos delimitados para o desenvolvimento de um aspecto da diversidade.

Conforme sua divisão em quatro unidades, o Programa apresenta uma seleção de competências e habilidades que apontam as necessidades de desenvolvimento aos conteúdos e subconteúdos trabalhados por unidade. Sob essa perspectiva, analisaremos o detalhamento de cada uma delas a seguir.

PROGRAMA DE ENSINO DE DANÇA
ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UFPA

TEMA: *DIVERSIDADE*

UNIDADE 1: *O CORPO COMO EXPRESSÃO DAS DIFERENÇAS*

Conteúdos: Corpo e Expressividade.

Competências e Habilidades:

- Identificar o esquema corporal;
- Perceber as partes do corpo como propositoras de possibilidades de movimento;
- Identificar e executar relações de simetria e assimetria/centralidade e periferia no corpo;
- Compreender e desenvolver movimentações por meio do isolamento das partes e congruência do corpo;
- Criar e executar formas corporais;
- Executar e criar formas de apoio corporal a partir do entendimento do conceito de apoio;
- Compreender os elementos fundamentais para a criação de um personagem;
- Compreender e executar expressões faciais;
- Compreender o conceito de corpo em prontidão cênica;
- Relacionar jogos corporais à interpretação de personagens.

O princípio-chave desta unidade é a compreensão do corpo e sua expressividade a partir dos diversos elementos presentes na relação entre esses dois conteúdos, para que o estudante saiba criar segundo as diversas combinações passíveis entre estes, isto é, a criança possa se apropriar conscientemente dos elementos constituintes desses conteúdos e ser capaz de combiná-los de maneira inovadora, (re)criando seu próprio corpo e suas expressividades.

UNIDADE 2: *NOSSOS ESPAÇOS, NOSSAS DANÇAS*

Conteúdos: Espaço e Ações.

Competências e Habilidades:

- Identificar, distinguir direções e níveis;
- Identificar e criar trajetórias espaciais;
- Executar dimensões de amplitude de um mesmo movimento;
- Perceber e compreender o espaço geral (formas geográficas e suas ocupações) e individual (kinesfera);
- Identificar e executar ações corporais;
- Identificar e executar ações básicas;
- Criar novas ações corporais;
- Identificar e executar ações em dança.

Nesta unidade, o princípio que rege o embasamento cognitivo para que o estudante possa inventar suas próprias danças é a relação entre ação e espaço. Suscitar na criança o entendimento do espaço nas suas mais variadas dimensões em articulação com as ações corporais, sejam elas cotidianas ou extra cotidianas, possibilita ao estudante ampliar seu arcabouço de movimentos considerados dança. Assim, a relação estabelecida objetiva engrandecer a percepção dos sujeitos a respeito do que pode vir a ser dança, aumentando, consequentemente, sua capacidade de criar.

UNIDADE 3: *A CENA REVELA RELAÇÕES*

Conteúdos: Relacionamento e Elementos da Cena.

Competências e Habilidades:

- Compreender e utilizar o corpo do outro como parceiro para a experimentação de danças;
- Utilizar objetos não usuais para o relacionamento na prática da dança;
- Criar danças a partir da necessidade do relacionamento corporal;
- Compreender e reconhecer a utilização dos elementos da cena em uma composição coreográfica;

• Interpretar a utilização dos elementos da composição coreográfica da turma;
• Relacionar os elementos da cena dentro de uma composição coreográfica.

Como fundamentador desta unidade, utilizo o corpo do outro como o lugar de descoberta do improvável. É pela relação com o outro, seja este uma pessoa ou um objeto, que o estudante descobrirá novas formas de movimentação. Assim, as competências e habilidades destacadas têm o objetivo de suscitar maneiras inusitadas de criar dança. Em articulação com o conteúdo relacionamento, utilizo os elementos da cena como o próprio elemento que se relacionará com o estudante. Por meio da compreensão desses elementos, bem como suas inúmeras possibilidades estéticas, as crianças podem iniciar novas invenções, utilizando-se do pensamento de dança enquanto ato cênico.

UNIDADE 4: *RITMOS E TEMPEROS DA DANÇA ESCOLAR*
Conteúdos: Fatores do Movimento e Musicalidade.
Competências e Habilidades:

• Identificar e executar os fatores do movimento e seus desdobramentos;
• Criar danças a partir da combinação de fatores;
• Reconhecer o ritmo e andamento musical em diferentes músicas;
• Relacionar a trajetória rítmica com o movimento corporal;
• Identificar e executar pausas corporais a partir do reconhecimento de pausas musicais;
• Perceber o corpo como produtor de som.

Tendo em vista que a relação entre música e dança é um elemento de fundamental importância, o ponto-chave desta unidade é descobrir caminhos para a criação de novas danças com base no entendimento de corpo como produtor de sons, isto é, como componente passível de construção sonora. Em articulação com os fatores do movimento, os quais tornam a movimentação única e dinâmica, a musicalidade exacerba as possibilidades do corpo enquanto criador, visto

que o capacita ainda mais a dinamizar suas criações a partir de uma relação de conhecimentos ainda não estabelecida.

Isto posto, para o detalhamento das vivências do Programa, procurei nutrir-me da concepção de alguns autores que tratam sobre Dança e Educação, mais especificamente no que tange ao desenvolvimento dos conteúdos da Dança. Assim, apresentá-los-ei a fim de que se possa compreender o lugar do qual parte o pensamento para elaboração do documento no que tange às escolhas epistemológicas e metodológicas do documento. São eles: Rudolf Laban, Lenora Lobo, Cássia Navas, Fernanda Almeida, Theresa Cone e Stephen Cone.

Rudolf Von Laban (1879-1958) entendia o movimento como linguagem humana que transborda as fronteiras de uma área de conhecimento específica, contribuindo imensamente para a seleção de conteúdos do Programa de Ensino. Laban desenvolve a percepção da dança enquanto coreologia, isto é, a "ordem oculta da Dança", correspondente "[...] àquilo que não se apresenta de maneira óbvia ao leitor, [...] *des*coberta no cruzamento entre a experiência corporal (o fazer), a compreensão dos fatos (o pensar) e a experiência sensória (o sentir)" (Hodgson; Preston-Dunlop, 1990 *apud* Marques, 2010, p. 100).

Utilizo-me também dos estudos das autoras Lenora Lobo e Cássia Navas (2007) que, ao interpretarem a obra de Laban, desenvolvem uma imagem proposta ao estudo do movimento, a estrela labaniana, partindo de cinco componentes vitais que representam, cada um, uma ponta da estrela: corpo, ações, espaço, dinâmica e relacionamento. Entre esses cinco elementos pode-se realizar diferentes conexões, de forma a criar inúmeras combinações, dando-se origem a frases e vocabulários de movimentos diversos (Lobo; Navas, 2007).

A partir da interpretação da estrela labaniana também analisei a perspectiva de outros autores no que diz respeito ao desenvolvimento dos diversos componentes presentes em cada ramificação da estrela, principalmente em relação ao ensino de dança para crianças. Ou seja, ainda que outros autores não enfatizem diretamente a estrela labaniana, eles se aproximam dessa

abordagem por destacar os estudos do corpo a partir de Laban, que é a própria origem da estrela labaniana.

No caso da autora Fernanda Almeida (2016), destaco sua contribuição para a construção do Programa de Ensino de Dança por meio do formato de suas proposições metodológicas voltadas para crianças, estabelecendo uma espécie de *pocket* para cada vivência em dança organizada cronologicamente a partir de um todo que compõe a referida metodologia, atuando como modelo de inspiração principalmente no que diz respeito ao nome e formato das práticas propostas no Programa. O modelo referendado pela autora também possui um caráter lúdico, semelhante ao que busquei alcançar em minha composição.

Assim, suas estratégias giram em torno da proposição de diversas vivências relativamente curtas que, partindo de um objetivo específico, dão liberdade ao professor para utilizá-las de maneira individual em uma única aula ou de forma coletiva, proporcionando mais de uma vivência por aula. Como exemplo, destaco a abordagem da diferenciação eu-outro por meio do conteúdo "corpo", que a autora indica na "Vivência 4: o espelho do contra":

> Vivência 4: o espelho do contra
>
> Conhece o jogo do espelho (aquele em que uma criança imita a outra como se fosse seu espelho)? Você pode inspirar-se nessa característica de oposição elencada por Wallon e sugerir "o espelho do contra".
>
> Peça para que os pequenos se organizem em duplas e escolham o número que irá identifica-los: 1 ou 2. Sugira um dos números e a criança correspondente comandará o jogo, enquanto a outra deve se opor. Por exemplo, se o colega Dançar em pé, o espelho deve baixar (Dançar deitado, ajoelhado, agachado) e vice-versa. Se o colega for para um lado, o espelho deve ir para o outro, e assim sucessivamente.
>
> Você pode propor inúmeras ideias para ampliar as possibilidades de criação e descoberta de movimentos das crianças (Almeida, 2016, p. 51).

As autoras Theresa e Stephen Cone (2015) também se apropriam de elementos já estudados por Laban para desenvolvê-los a partir de uma nova ótica; então, fundamento-me na obra desenvolvida pelas autoras Cone para a adoção de competências e habilidades no desenvolvimento do Programa, visto que sua obra também reflete a respeito da elaboração de um Programa

de Dança. Em se tratando de Espaço, Theresa e Stephen Cone o evidenciam a partir de uma ótica diferente, ressaltando elementos antes não evidenciados, nutridos de intensa ludicidade. A utilização de trajetórias e de formas geográficas, por exemplo, são elementos frisados pelas autoras que busquei elucidar no Programa:

> Na dança, ocorrem dois tipos de trajetória. A primeira, no solo, [...] e a segunda, no ar [...]. Se um aluno caminhar em uma poça d'agua e depois correr em um círculo, o resultado será a forma da trajetória definida pelas marcas dos pés no caminho percorrido pelo corpo. Todas as trajetórias são compostas de combinação de linhas retas e curvas. Na dança, os alunos decidem a trajetória para os movimentos ou aprendem uma trajetória específica que foi criada para aquela dança (Cone; Cone, 2015, p. 26).

Trago também alguns pensamentos desenvolvidos pela autora Isabel Marques (2010) que, por ser uma estudiosa das contribuições trazidas por Rudolf Laban e outros autores como Schafer (1991), utiliza estes conhecimentos em articulação com elementos atuais, promovendo assim seu entendimento de dança pautado no tripé Arte, Ensino e Sociedade. Em sua abordagem, Marques (2010) opta pela adoção do conceito de paisagem sonora, sendo esta uma coleção de sons que compõem um ambiente (Schafer, 1991):

> Ao escolher o conceito de paisagem sonora, acredito estar ampliando também as possibilidades de relações entre a arte da dança e os espaços sonoros contemporâneos: o conceito de paisagem sonora já implica relação direta com o espaço que se faz cênico na presença das danças dançadas pelos intérpretes; entendidos como paisagem, creio que os elementos sonoros dos textos coreográficos traçam relações mais próximas e mais abertas com as construções cênicas implícitas na arte da dança (Marques, 2010, p. 122).

Percebo, então, que Marques utiliza-se de elementos previamente estudados por Laban, como o espaço, para desenvolver novos estudos a partir deste, como o entendimento de paisagem sonora. Além disso, por meio do contato com a disciplina "Fundamento dos elementos cênicos", do curso de Licenciatura em Dança, pude entender as potencialidades dos componentes da cena para a criação coreográfica, adquirindo conhecimentos a respeito da sonoplastia, do figurino e da cenografia como construções culturais que acompanham o desenvolvimento tecnológico da época na qual se instalam.

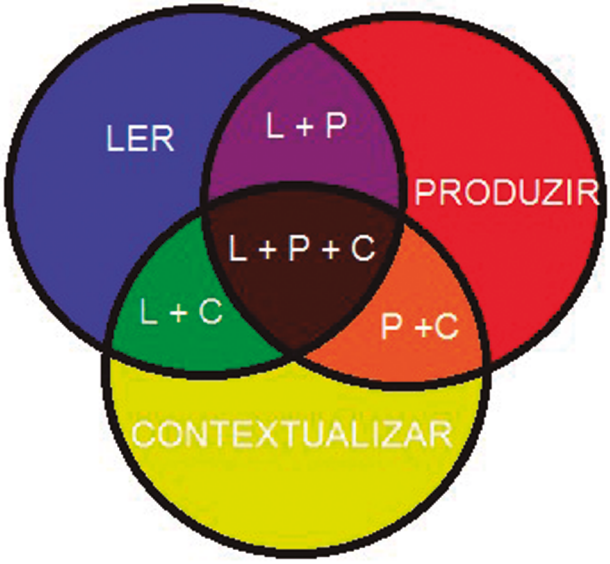
Sendo assim, destaco a utilização da cenografia que, por ser a "[...] composição em um espaço tridimensional – o lugar teatral" (Mantovani, 1998, p. 6), relaciona-se diretamente com os outros conteúdos da dança, como o espaço e o relacionamento, estudados por outros autores.

No Programa de Ensino, denomino os encontros como "vivências" por acreditar que o termo escolhido faz referência a um processo mútuo de ensino e aprendizagem em que professores e estudantes constroem juntos o conhecimento em Dança. Para cada uma das quatro unidades, sugere-se cinco vivências, cada uma disposta em uma aula, sendo a sexta vivência considerada como "vivência coringa", cujo planejamento é flexível de acordo com as necessidades de revisitação de algum conteúdo específico que tenha apresentado maior dificuldade no seu desenvolvimento frente à turma. Na apresentação do Programa, os subconteúdos estão dispostos em parênteses ao lado do nome da vivência.

A nível epistemológico, a elaboração das atividades propostas também teve como base as ações presentes no tripé de Ana Mae Barbosa, conhecido como Abordagem Triangular – ler, produzir, contextualizar, incentivando a leitura, contextualização e produção de danças. Acredito que uma dança desenvolvida em âmbito escolar – a partir das ações dispostas nesse tripé – tende a desenvolver de forma mais eficaz a complexidade inerente à Dança para além da execução de formas de movimento, transbordando as fronteiras dessa linguagem em direção a uma aproximação da Dança com as Artes Visuais, com a Música e com o Teatro.

No Programa de Ensino utilizo o tripé para identificar nas dinâmicas presentes em cada vivência qual das ações do tripé está presente. Essa análise é feita por meio da utilização de cores, de modo que cada cor representa um elemento do tripé ou uma combinação entre esses elementos. Utilizando a teoria das cores, as cores primárias (azul, amarelo e vermelho) representam um único elemento do tripé, já as cores secundárias (verde, laranja e roxo) e o marrom enquanto cor terciária representam combinações de dois ou três elementos respectivamente, tal como retrata a imagem a seguir:

Imagem 1 – O tripé de Ana Mae Barbosa aplicado à teoria das cores[5].



Fonte: Elaborada pela autora.

Cada dinâmica, em cada vivência do Programa de Ensino, possui um ou mais elementos do tripé relacionados, por isso a cor do quadrado de fundo de determinada vivência altera-se de acordo com a correspondência apresentada acima entre as cores e o tripé. Na sequência, apresento as vivências do Programa:

5 Ao utilizar a cor pigmento, isto é, a substância material presente nos objetos que ocasiona a absorção e refração de todas as cores e a reflexão ao olho humano apenas da cor que o caracteriza, na definição da imagem destacada, a soma de todas as cores, tal como mostrada no ponto de interseção dos três conjuntos, é o preto. No entanto, para fins didáticos da pesquisa, o preto foi substituído pelo marrom escuro com o objetivo de facilitar o entendimento do leitor, visto que a cor preta é empregada na fonte de todo o texto conforme as regras da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Quadro 2 – Programa de Ensino de Dança (Unidade 1).

UNIDADE 1

VIVÊNCIA 1: CONHECENDO UM UNIVERSO CHAMADO DANÇA (PARTES DO CORPO E SENTIMENTOS)

- O PRIMEIRO CONTATO
CONVERSA COM OS ALUNOS PARA MÚTUA APRESENTAÇÃO (PROFESSORES E ALUNOS); O QUE É DANÇA? O QUE VOCÊ CONHECE DE DANÇA? CONHECER AS IMPRESSÕES TRAZIDAS NA BAGAGEM INDIVIDUAL DAS CRIANÇAS.

- IMAGENS QUE DANÇAM
MOSTRAR IMAGENS SOBRE DANÇA E OUTRAS QUE NÃO SEJAM SOBRE DANÇA. VERIFICAR O QUE OS ALUNOS ENTENDEM POR DANÇA; ANÁLISE DE IMAGENS PARA IDENTIFICAR PREFERÊNCIAS ESTÉTICAS; O QUE OS BAILARINOS PRETENDEM TRANSMITIR? QUAIS AS CARACTERÍSTICAS NAS IMAGENS QUE LHE ATRAEM? QUAIS NÃO LHE ATRAEM? POR QUE?

- MEU CORPO TAMBÉM DANÇA!
CONVERSA A RESPEITO DO CARÁTER ABRANGENTE DE DANÇA; TODOS PODEM DANÇAR (DESTAQUE PARA AS DIFERENÇAS FÍSICAS DOS CORPOS)
DINÂMICA COM AS PARTES DO CORPO: 1 – TOCAR NA PARTE DO CORPO SOLICITADA; 2- MEXER A PARTE DO CORPO SOLICITADA ATÉ O PROFESSOR TROCAR DE PARTE; 3- MEXER A PARTE DO CORPO SOLICITADA DE ACORDO COM UM SENTIMENTO ESPECÍFICO: EX: BRAÇOS E ALEGRIA; 4 - ESCOLHER UMA PARTE DO CORPO EM EVIDÊNCIA EM UMA DAS IMAGENS E CRIAR 2 MOVIMENTOS COM ELA.

VIVÊNCIA 2: CORPO E EXPRESSÕES (OSSOS, ARTICULAÇÕES, MÚSCULOS E EXPESSÕES FACIAIS)

- O MEU CORPO É FEITO DE QUE?
MOSTRAR AOS ALUNOS 3 FOTOS DO CORPO HUMANO (SISTEMA ÓSSEO, SISTEMA ARTICULAR E SISTEMA MUSCULAR) E FALAR BREVEMENTE SOBRE CADA SISTEMA FAZENDO ASSOCIAÇÕES IMAGÉTICAS (EX: ARTICULAÇÕES = MOLAS). DIVIDIDOS EM DUPLAS OS ALUNOS ESTUDARÃO NO CORPO DO OUTRO O SISTEMA INDICADO PELO PROFESSOR A PARTIR DE AÇÕES COMO: TOCAR À PROCURA DOS OSSOS; MEXER AS ARTICULAÇÕES E APERTAR OS MÚSCULOS. FAZER UMA BREVE COMPARAÇÃO ENTRE OSSOS, MÚSCULOS E ARTICULAÇÕES DE CADA INTEGRANTE DA DUPLA.

- O ROSTO TAMBÉM FAZ PARTE DO CORPO!
FAZER UMA BREVE IDENTIFICAÇÃO INDIVIDUAL DAS PARTES DO ROSTO E DOS TIPOS DE MOVIMENTAÇÃO QUE PODEMOS FAZER COM O MESMO (FAZER CARETAS). MÁSCARA DA EXPRESSÃO: A CADA PALMA, OS ALUNOS DEVERÃO EXECUTAR UMA EXPRESSÃO FACIAL DE ACORDO COM A SENSAÇÃO SOLICITADA (EX: SUSTO). ESCOLHER SEMPRE UM ALUNO PARA OBSERVAR AS EXPRESSÕES E AS DIFERENÇAS ENTRE ELAS, DE FORMA QUE TODOS OS ALUNOS POSSAM, A SUA VEZ, OBSERVAR A ATIVIDADE PROPOSTA.

- JUNTANDO CORPOS NA PRODUÇÃO DE MOVIMENTOS
LEMBRAR DOS DOIS MOVIMENTOS INDIVIDUAIS CRIADOS NA AULA PASSADA E DIZER QUAL SISTEMA CORPORAL ESTÁ SENDO UTILIZADO. RETORNAR A DUPLA DO INÍCIO DA AULA E JUNTAR OS DOIS MOVIMENTOS DE CADA INTEGRANTE DA DUPLA EM UMA SEQUÊNCIA QUE A UTILIZAÇÃO DAS EXPRESSÕES FACIAIS SEJA INCLUÍDA. TODAS AS DUPLAS COMPARTILHARÃO SUAS SEQUÊNCIAS COM OS COLEGAS. BREVE CONVERSA FINAL SOBRE AS IMPRESSÕES DA AULA.

VIVÊNCIA 3: CORPO (IN)DIVISÍVEL NA CONSTRUÇÃO DE PERSONAGENS (SIMETRIA, ASSIMETRIA E INTERPRETAÇÃO)

- DIVIDINDO CORPOS
DESENHAR UMA LINHA IMAGINÁRIA NO MEIO DO PLANO VERTICAL DO CORPO DE TODOS OS ALUNOS. O PROFESSOR EXPLICARÁ BREVEMENTE O QUE É SIMETRIA E ASSIMETRIA. ASSIM, OS ALUNOS IRÃO EXECUTAR AS POSES COMANDADAS PELO PROFESSOR, TENDO QUE CATEGORIZÁ-LAS EM ASSIMÉTRICA OU SIMÉTRICA. O MESMO ACONTECERÁ TAMBÉM COM MOVIMENTOS AO INVÉS DE POSES. APÓS ISSO, CADA ALUNO PODERÁ EXPERIMENTAR CRIAR SUA PRÓPRIA POSE OU MOVIMENTO SIMÉTRICO E ASSIMÉTRICO.

- SEQUENCIANDO LATERALIDADES
OS ALUNOS APRENDERÃO UMA SEQUÊNCIA UNILATERAL TRAZIDA PELO PROFESSOR E, DEPOIS DE APRENDÊ-LA, A EXECUTARÃO-A COM O LADO DO CORPO QUE NÃO FOI UTILIZADO. UNIR AS DUAS VERSÕES DA SEQUÊNCIA (UMA COM CADA LADO DO CORPO) EM UMA ÚNICA SEQUÊNCIA DE MOVIMENTOS.

- O MOVIMENTO NARRA A HISTÓRIA
COM A TURMA DIVIDIDA EM 3 GRUPOS, CADA GRUPO RECEBERÁ UMA MINI HISTÓRIA QUE CONTA A TRAJETÓRIA DE UM PERSONAGEM. OS ALUNOS TERÃO UM PEQUENO TEMPO PARA ESTUDAR COMO ENCARNAR O PERSONAGEM PARA EXECUTAR A SEQUÊNCIA APRENDIDA ANTERIORMENTE (O PROFESSOR IRÁ DAR DICAS DE ADEQUAÇÃO COMO MUDANÇAS NA VELOCIDADE, QUALIDADE DE MOVIMENTO, AMPLITUDE). OS TRÊS GRUPOS EXECUTARÃO, CADA UM A SUA VEZ, A SEQUÊNCIA DE ACORDO COM A NARRATIVA DE SEU PERSONAGEM.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 3 – Programa de Ensino de Dança (Unidades 1 e 2).



Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 4 – Programa de Ensino de Dança (Unidade 2).

UNIDADE 2

VIVÊNCIA 2: AÇÕES DIRECIONADAS (SALTO, ROLAMENTO, EQUILÍBRIO E DIREÇÕES BÁSICAS)

- QUE TAL CONHECER NOVAS AÇÕES? EM RODA, OS ALUNOS EXECUTARÃO 3 AÇÕES BÁSICAS: SALTO, ROLAMENTO E EQUILÍBRIO. PRIMEIRAMENTE TODOS EXECUTAM JUNTOS E DEPOIS CADA UM FAZ DE FORMA INDIVIDUAL. ENFATIZAR O FUNDAMENTO DE CADA UMA DAS AÇÕES	- DIREÇÕES MÚLTIPLAS COM UM QUADRADO DESENHADO NO CHÃO COM FITA CREPE, A PROFESSORA EXPLICARÁ QUAIS SÃO AS DIREÇÕES BÁSICAS DO ESPAÇO. TREINAREMOS A NOÇÃO DE DIREÇÃO COM OS ALUNOS, SEMPRE INICIANDO DE FRENTE PARA A MESMA DIREÇÃO E DANDO UM PASSO PARA A DIREÇÃO PEDIDA (PRIMEIRO DE OLHOS ABERTOS E DEPOIS DE OLHOS FECHADOS).	- DIRECIONA AÇÃO A PROFESSORA ENSINARÁ UMA SEQUÊNCIA COM AS AÇÕES APRENDIDAS NA AULA E A MESMA DEVERÁ SER EXECUTADA EM DIFERENTES DIREÇÕES (PRIMEIRO A TURMA TODA JUNTA, DEPOIS DIVIDIDA EM GRUPOS QUE DANÇARÃO SIMULTANEAMENTE INICIANDO DE FRENTE PARA DIREÇÕES OPOSTAS, AUMENTANDO A DIFICULDADE DO EXERCÍCIO).

VIVÊNCIA 3: QUE ESPAÇOS MEU CORPO OCUPA? (OCUPAÇÃO/PREENCHIMENTO E DESLOCAMENTO)

- SER PEDRA, SER RIO EM DUPLAS, FAZER O JOGO DA PEDRA E DO RIO (UM ALUNO É PEDRA E O OUTRO É RIO). DESTAQUE PARA CARACTERÍSTICAS EXTREMAMENTE DIFERENTES ENTRE OS DOIS. JOGO DA COMPOSIÇÃO DE FIGURAS: AINDA NAS DUPLAS, UM ALUNO COMPÕE UMA FIGURA CORPORAL E O OUTRO SE ACOPLA NOS ESPAÇOS DEIXADOS E VICE-VERSA. FAZER ISSO EM DUPLA E COLETIVAMENTE (JOGO DA MÁQUINA PARADA)	- DESLOCAR-SE PESQUISAR DIFERENTES MANEIRAS DE PERCORRER O ESPAÇO. A CADA PALMA, UM NOVO DESLOCAMENTO. DESENHAR TRAJETÓRIAS NO ESPAÇO E PERCORRÊ-LAS DE ACORDO COM OS COMANDOS DADOS PELA PROFESSORA. (EX: MOVIMENTOS PEQUENOS, MOVIMENTOS AMPLOS, NÍVEL BAIXO).	- TROCA O ESPAÇO OS ALUNOS EXECUTARÃO A SEQUÊNCIA DA AULA PASSADA EM DIFERENTES GEOGRAFIAS ESPACIAIS (LINHA, FILA, RODA, SEMICÍRCULO). NA MUDANÇA DE UMA GEOGRAFIA PARA OUTRA OS ALUNOS DEVERÃO REALIZAR UM ROLAMENTO ESCOLHIDO PELA PROFESSORA DE ACORDO COM O QUE FOI EXPERIMENTADO NO MOMENTO ANTERIOR.

VIVÊNCIA 4: A GESTUALIDADE EM DIFERENTES AMPLITUDES (AMPLITUDE DE MOVIMENTO E GESTOS (CODIFICADOS E NÃO CODIFICADOS)

- QUAL O TAMANHO DO MEU MOVIMENTO? PARA CADA PARTE DO CORPO (BRAÇOS, PERNAS E TRONCO) A PROFESSORA IRÁ SUGERIR 2 MOVIMENTOS QUE DEVERÃO SER EXECUTADOS PELOS ALUNOS EM DIFERENTES NÍVEIS DE AMPLITUDE: (1=AMPLITUDE MÍNIMA; 2=AMPLITUDE MÉDIA; 3=AMPLITUDE MÁXIMA). DESTACAR A IMPORTÂNCIA DA AMPLITUDE PARA A QUALIDADE DO MOVIMENTO.	- GESTOS E COTIDIANO: O CORPO FALA! A PROFESSORA MOSTRARÁ IMAGENS SOBRE GESTOS E FALARÁ BREVEMENTE SOBRE A IMPORTÂNCIA DO SUBTEXTO PRESENTE NO GESTO. EM SEGUIDA, ESCOLHERÁ 3 AMBIENTES DO COTIDIANO INFANTIL E OS ALUNOS ESCOLHERÃO UM MOVIMENTO QUE REPRESENTE CADA UM DOS AMBIENTES. EM UMA ESPÉCIE DE CIRCUITO, AS CRIANÇAS PASSARÃO POR TODOS OS AMBIENTES EXECUTANDO CADA MOVIMENTO/GESTO REPRESENTATIVO DO AMBIENTE EM QUESTÃO A PARTIR DE DOIS NÍVEIS DE AMPLITUDE DISTINTOS.	- GESTO, DANÇA, ESPAÇO OS ALUNOS IRÃO ASSISTIR UM TRECHO DE ESPETÁCULO COREOGRÁFICO QUE SE UTILIZE DE UM ESPAÇO ALTERNATIVO PARA DANÇAR E QUE TENHA SUA PESQUISA DE MOVIMENTO VOLTADA PARA A GESTUALIDADE. EM SEGUIDA, FARÃO UM DESENHO REPRESENTATIVO DE UM TIPO DE ESPAÇO QUE GOSTARIAM DE DANÇAR E ESCREVERÃO O POR QUÊ DE TAL PREFERÊNCIA.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 5 – Programa de Ensino de Dança (Unidades 2 e 3).



Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 6 – Programa de Ensino de Dança (Unidade 3).



Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 7 – Programa de Ensino de Dança (Unidade 4).

UNIDADE 4

VIVÊNCIA 1: PESO E TEMPO NAS AÇÕES COTIDIANAS (FATORES DO MOVIMENTO (PESO E TEMPO))

- CAMINHA NA LINHA DO TEMPO
O PROFESSOR IRÁ DESENHAR NO QUADRO UMA LINHA QUE VARIE DE 1 A 10 E MARCARÁ O NÚMERO 5 COMO O MEIO DA LINHA. ENTÃO, OS ALUNOS DEVERÃO CAMINHAR PELA SALA NA VELOCIDADE 5, DE ACORDO COM O COMANDO DO PROFESSOR, O QUAL VARIARÁ A ESCOLHA DOS NÚMEROS PARA MAIS (VELOCIDADE MAIS RÁPIDA) OU PARA MENOS (VELOCIDADE MAIS LENTA), MODIFICANDO ASSIM O RITMO DA CAMINHADA DOS ALUNOS.

- DESVENDANDO PESOS E TEMPOS POR IMAGENS
EM SEGUIDA, SERÃO MOSTRADAS AOS ALUNOS IMAGENS QUE RELACIONEM METAFORICAMENTE OS FATORES DO MOVIMENTO COM AMBIENTES (EX: CÉU CHEIO DE NUVENS= MOVIMENTO LEVE E LENTO; CALDEIRÃO QUENTE= MOVIMENTO FORTE E RÁPIDO). ASSIM, SERÃO TRAÇADOS DOIS CAMINHOS DISTINTOS COM FITA CREPE NO CHÃO DA SALA, E OS ALUNOS EXPERIMENTARÃO O DESLOCAMENTO UTILIZANDO OS DOIS TIPOS DE MOVIMENTAÇÃO. POSTERIORMENTE, A SALA SERÁ DIVIDIA EM DOIS AMBIENTES (CADA AMBIENTE SEGUNDO UM TIPO DE MOVIMENTO) E OS ALUNOS TERÃO DE TRANSITAR ENTRE ELES QUANDO SOLICITADO POR MEIO DA PALAVRA "TROCA".

- AÇÕES EM PESO E TEMPO
A SALA SERÁ DIVIDIDA EM 4 ESTAÇÕES E, AO PASSAR POR CADA ESTAÇÃO, A CRIANÇA DEVERÁ EXECUTAR UM MOVIMENTO PRÉ-DETERMINADO PELA PROFESSORA QUE EXPLORE AS DIFERENTES POSSIBILIDADES DE PESO E TEMPO NAS AÇÕES COTIDIANAS. EX: DOBRAR ROUPA E PENTEAR O CABELO (PESO LEVE E TEMPO LENTO); PULAR CORDA E ASSUSTAR O COLEGA (PESO FORTE E TEMPO RÁPIDO). APÓS ISSO, CADA CRIANÇA ESCOLHERÁ UMA AÇÃO QUE NÃO FOI MENCIONADA ANTERIORMENTE PARA MOSTRAR AOS COLEGAS E DIZER QUAL O PESO EMPREGADO.

VIVÊNCIA 2: CAMINHOS DO SOM (ESPAÇO, RITMO E ANDAMENTO MUSICAL)

- RITMOS NO CORPO
OS ALUNOS TERÃO DE BATER PALMAS NO RITMO DA MÚSICA ESCOLHIDA PELA PROFESSORA, DE TAL FORMA QUE TODA VEZ QUE A MÚSICA MUDE, O ANDAMENTO DA PALMA TAMBÉM MUDE. APÓS MARCAR O ANDAMENTO COM AS MÃOS, OS ALUNOS TERÃO DE FAZER ISSO COM OS PÉS E, POSTERIORMENTE, COM A BOCA. POR FIM, OS ALUNOS PODERÃO VARIAR NA UTILIZAÇÃO DE MÃOS, PÉS OU BOCA PARA A MARCAÇÃO, UTILIZANDO O MÁXIMO DE COMBINAÇÕES POSSÍVEIS.

- CONSTRUINDO SONORIDADES
A PROFESSORA DIVIDIRÁ A TURMA EM DOIS GRUPOS. UM GRUPO SERÁ RESPONSÁVEL PELO ANDAMENTO LENTO (PÉ) E O OUTRO PELO ACELERADO (MÃO). ASSIM, OS ALUNOS TERÃO QUE MARCAR SIMULTANEAMENTE O ANDAMENTO DE SEU GRUPO, FAZENDO COM QUE AS SONORIDADES SE CRUZEM. OS ALUNOS DEVERÃO TROCAR DE GRUPO PARA EXPERIMENTAR MOVIMENTAÇÕES NAS DUAS QUALIDADES TRABALHADAS. DESTAQUE PARA DIFERENTES ANDAMENTOS INSERIDOS NA MESMA MÚSICA.

- CORPO RETO, CORPO CURVA
O PROFESSOR DESENHARÁ NO QUADRO DOIS CAMINHOS DISTINTOS (UM RETO E UM CURVO) E EXEMPLIFICARÁ DESLOCAMENTOS RETOS (DESTAQUE PARA A INTENÇÃO DO MOVIMENTO) E CURVOS (SEM DESTINO DEFINIDO) E OS ALUNOS OS EXPERIMENTARÃO. APÓS ISSO, O COMANDO PARA A EXPERIMENTAÇÃO DOS TIPOS DE DESLOCAMENTOS SERÁ FEITO POR MEIO DO SOM. A PROFESSORA ESCOLHERÁ UMA PALAVRA PARA SER REPETIDA DE FORMA LENTA (DESLOCAMENTO INDIRETO) OU RÁPIDA (DESLOCAMENTO DIRETO). O MESMO EXERCÍCIO SE REPETIRÁ UTILIZANDO MOVIMENTAÇÕES FIXAS EM UM PONTO DA SALA (ESPAÇO DIRETO OU INDIRETO NO PRÓPRIO CORPO)

VIVÊNCIA 3: SONS NO CORPO, SONS NO ESPAÇO (PERCUSSÃO CORPORAL E PAISAGENS SONORAS)

- MOVIMENTO-SOM
EM RODA, CADA ALUNO, A SUA VEZ, TERÁ DE EXPLORAR UM SOM PRODUZIDO PELO CORPO DE ACORDO COM O COMANDO DADO PELA PROFESSORA (EX: 1ª RODADA: SONS COM A BOCA; 2ª RODADA: SONS COM OS PÉS; 3ª RODADA: SONS COM AS MÃOS). POR FIM, CADA ALUNO ESCOLHERÁ UM MOVIMENTO DE CADA RODADA, CONSTRUINDO UMA ORDEM DE EXECUÇÃO DE FORMA QUE AO FINAL, TODOS TENHAM UMA PEQUENA CÉLULA COREOGRÁFICA CONSTITUÍDA DE 3 MOVIMENTOS SONOROS QUE UTILIZEM BOCA, MÃOS E PÉS.

- QUE TAL CRIAR PAISAGENS SONORAS?
DIVIDIDOS EM DOIS GRUPOS, CADA GRUPO RECEBERÁ UMA PALAVRA DA PROFESSORA QUE REPRESENTE UMA PAISAGEM E, POR MEIO DA PRODUÇÃO DE SONS, TERÃO QUE REPRESENTAR ESSE LUGAR AO OUTRO GRUPO QUE TENTARÁ ADIVINHAR DE QUE LOCAL SE TRATA

- BRINCANDO COM PERSONAGENS E PAISAGENS
OS ALUNOS E O PROFESSOR ESCOLHERÃO UMA DAS PAISAGENS PARA SER RETRATADA E A TURMA SERÁ DIVIDIDA EM 3 GRUPOS DE PERSONAGENS QUE CONTENHAM NO LUGAR EM QUESTÃO. (EX: FLORESTA – ÁRVORES, PASSARINHOS, FORMIGA). DE ACORDO COM SEUS GRUPOS, OS ALUNOS IRÃO FAZER UMA LISTINHA DAS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DE MOVIMENTO DO SEU PERSONAGEM E ENCENARÃO, POR MEIO DA IMPROVISAÇÃO, A PAISAGEM EM QUESTÃO, COMPARTILHANDO-A COM OS OUTROS ALUNOS.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 8 – Programa de Ensino de Dança (Unidade 4).



Fonte: Elaborado pela autora.

3 CONCLUSÃO

Em face do exposto, destaco que a relação estabelecida entre os conteúdos de cada unidade suscita novas e curiosas atividades para o desenvolvimento destes, os quais, dependendo da relação estabelecida com outros conteúdos, provocam um tipo de abordagem específica. Por exemplo, se no Programa de Ensino aqui proposto o conteúdo "corpo" estivesse inserido na mesma unidade do conteúdo "espaço", provavelmente existiriam outras atividades que abordassem uma relação direta entre esses, revelando vivências diferentes das elaboradas, visto que, nesta proposta curricular, o conteúdo "corpo" está associado ao conteúdo "expressividade" na Unidade 1, e o conteúdo "espaço" está relacionado ao conteúdo "ações" na Unidade 2. Diante disso, dependendo da relação estabelecida entre os conteúdos segundo a escolha do docente, a dança enquanto área de conhecimento revela-nos diferentes possibilidades de abordagem e de estruturação curricular.

É importante lembrar que o objetivo da dança neste contexto não é a formação de bailarinos profissionais, mas sim de seres humanos pensantes que, pelo contato com a arte/dança, possam construir novos conhecimentos de forma mais crítica e criativa.

Em outro contexto de aplicação, certamente o Programa sofreria alterações, visto que a construção do conhecimento em dança é dinâmica, plástica e mutável, variando de acordo com as especificidades da turma, da escola e do professor.

De fato, a escola enquanto sistema educacional ainda tem muito a aprender com o pensamento artístico. Considero que a elaboração ofereceu colaboração ímpar para a construção curricular da turma em questão, visto que a escola não possuía um material com essas características para o desenvolvimento da dança. Desse modo, a formulação do Programa de Ensino de Dança buscou desenvolver o educando enquanto ser psicossocial dotado de habilidades que, quando compreendidas a partir de um viés artístico, proporcionam novas e peculiares experiências para a construção da formação estudantil.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

CONE, Theresa Purcell; CONE, Stephen L. **Ensinando dança para crianças.** Tradução de Lúcia Helena de Seixas Brito e Soraya Imon de Oliveira. 3. ed. Barueri: Manole, 2015.

COUTINHO, Rejane Galvão. Estratégias de mediação e a abordagem triangular. *In:* BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (org.). **Arte/educação como mediação cultural e social.** 2. reimpr. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

LOBO, Lenora; NAVAS, Cássia. **Teatro do movimento**: um método para o intérprete criador. 2. ed. Brasília: LGE, 2007.

MANTOVANI, Anna. **Cenografia**. São Paulo: Ática, 1998. (Série Princípios).

MARQUES, Isabel A. **Linguagem da dança:** arte e ensino. 1. ed. São Paulo: Digitexto, 2010.

IMERSÕES ARTÍSTICAS EM PAISAGENS SONORAS RURAIS: RELATOS DE EXPERIÊNCIA ACÚSTICA, FILOSÓFICA E DE ENCONTRO COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL[1]

Elder dos Santos Oliveira Junior[2]
FAMUS/ICA/UFPA
contact@elderoliveira.com
Ana Karolina Flores Bibiano3
FURG
karolinabibiano@gmail.com

Resumo: Os estudos sobre paisagem sonora vêm sendo discutidos em diferentes áreas do conhecimento e estabelecem um ambiente multidisciplinar, tanto no universo artístico quanto no de pesquisa. Pretende-se aqui estabelecer um espaço multidisciplinar do pensamento que relaciona arte, filosofia e meio ambiente à comunidade rural, tendo os entornos escolares como centro da discussão. Relacionar, ainda, as práticas estéticas como principais elementos de encontro com novas possibilidades criativas, científicas e educativas. Neste caso, pretende-se apresentar o *soundwalking* como uma possibilidade de fruição no ambiente; como uma potente ferramenta de construção de saberes e experiências. Logo, associa-se essa prática às leituras de Jorge Larrosa sobre experiência, apontando como esta prática estética se volta às realidades acústicas locais. Discute-se a eminente necessidade de for-

1 Relato de Experiência apresentado e publicado nos Anais do VII Encontro Humanístico Multidisciplinar – EHM e VI Congresso Latino-Americano e Estudos Humanísticos Multidisciplinares – CLAEHM, em dezembro de 2021, formato on-line.

2 Pós-doutorado em Educação Ambiental (FURG), Doutor em Música (Universidade de Aveiro-PT), é professor adjunto da Universidade Federal do Pará e líder do Grupo de Pesquisa *Arte Sonora: Estudos dos Processos Criativos, Instalativos e em Paisagem Sonora*. Editor da Revista Mosaico (UFPA).

3 Possui graduação em Letras Português pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG (2014). Especialização em Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação – TIC-EDU UAB, pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG (2018). Mestrado em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG (2022). Atualmente, cursa Especialização em Libras pela Faculdade Iguaçu. Integrante do Grupo de Estudos em Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia – GEECAF (FURG), tendo interesse em pesquisas sobre Educação, Filosofia, Ensino da Literatura e em Metodologias de Ensino da Língua Portuguesa.

marmos *sujeitos de experiência*, sensíveis e engajados com seu entorno, principalmente ao seu mundo acústico. Apresentase, por fim, os processos criativos e de escuta vividos na paisagem rural, vinculados às experiências acústicas, filosóficas e artísticas que estiveram estreitamente conectados à Educação Ambiental.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Paisagem Sonora. Prática Estética. Processos Criativos. *Soundwalking*.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, temos nos dedicado à problematização de algumas questões que se voltam à arte e à Educação Ambiental, apoiando-nos na filosofia e nas práticas artísticas em espaços abertos. Quando se fala em Educação Ambiental, percebemos que há uma série de discursos aos quais somos recorrentemente e inconscientemente envolvidos, tanto no ambiente acadêmico quanto fora dele. Livros didáticos, livros literários, músicas, gibis, noticiários de televisão, algumas produções audiovisuais, dentre outros artefatos que sugerem uma forma de se pensar a Educação Ambiental como a solução aos problemas ambientais, principalmente a partir da conscientização do modo "[...] como devemos lidar com a Natureza" (Pinho Junior; Henning; Vieira, 2019, p. 122).

Enquanto pesquisadores do Grupo de Estudos em Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia – GEECAF-FURG, temos espaço para pensar uma Educação Ambiental a partir de práticas artísticas, imersões em paisagens sonoras e nos estudos de artefatos culturais, atendo-nos às práticas artísticas e na imersão nas paisagens sonoras. Especificamente, deparamo-nos com momentos de experiência que convidam pessoas com diferentes interesses a adentrar no mundo acústico, sem fronteiras ou barreiras.

Neste texto, colocamos em evidência a relação dos indivíduos com o seu mundo acústico – realidade invisível e que se desdobra incessantemente de forma a envolver a quem se dedica a

essa experiência sensorial. Apresentamos a caminhada atenta à escuta *(i.e.*, *soundwalking)* como um elemento de fruição e de exploração de novos saberes, que pode ser acolhido como uma prática comum no ensino escolar regular.

Utilizando dispositivos de gravação e registro visual, que nos deram suporte para a escuta de sonoridades e visualização de formas características de localidades distintas na Ilha dos Marinheiros e no Povo Novo, ambas em Rio Grande, refletimos acerca de como criar interações entre a forma de pensar a arte e a paisagem nos espaços educativos a partir de sua realidade acústica. Verificamos a importância estética e metodológica do caminhar enquanto componente de leitura e de escrita das experiências acústicas, além de todo o suporte que viabiliza experiências simples e orgânicas do ser humano na paisagem. Desse modo, subdividimos este artigo em três momentos: 1. O conceito de experiência e sujeitos de experiência; 2. A deambulação: proposta metodológica; e, 3. Principais enlaces entre arte e Educação Ambiental com foco na experiência acústica.

2 O CONCEITO DE EXPERIÊNCIA: QUEREMOS SUJEITOS DE EXPERIÊNCIA

Os escritores Jorge Larrosa e Walter Kohan (2014), na apresentação do livro *Tremores*, nos dizem que "A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura. Digamos, com Foucault, que escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido" (Larrosa; Kohan, 2014, [s. p.]). Enquanto sujeitos de experiência, buscamos por acontecimentos que transformem, pois experiência é:

> [...] algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço (Larrosa, 2014, p. 10).

Sujeitar-se à experiência é ser vulnerável e correr o risco do novo, o risco de ser transformado, de se expor e de ser tocado. Somente o sujeito da experiência é o responsável por se permitir estar aberto à sua própria transformação.

Desse modo, o sujeito que se encontra fechado ao novo, decidindo e definindo todos seus passos, tendo todos os seus objetivos previstos, terá dificuldades em se submeter a novas experiências, por indeterminações que ocasionalmente possam lhe atravessar, pois "[...] o sujeito da experiência é também um sujeito sofredor, padecente, receptivo, aceitante, interpelado, submetido" (Larrosa, 2014, p. 28). Como bem define Ana Godoy (2008), em seu livro *A menor das ecologias*, há momentos em que se torna necessário atravessar por horizontes brumosos. Sim, pelo novo e para o novo há uma enorme relevância em inventar pensamentos, em ser errante, em deambular.

A experiência a qual nos submetemos revelou as peculiaridades de diferentes espaços rurais. Essa experiência estética revelou que "Quanto maior o tempo que o artista se propõe a observar o espaço e suas idiossincrasias, mais consciente estará o artista perante suas transformações" (Oliveira, 2019, p. 32). Desse modo, entendemos que a experiência acústica aqui abordada possa contribuir para a construção novas formas de integrar espaços, sensibilizando pessoas, afetos e culturas, desvelando novos pensamentos, relacionando arte e meio ambiente.

3 DEAMBULAR PARA REGISTRAR A PAISAGEM: PROPOSTA METODOLÓGICA

Nos últimos 10 anos temos nos deparado com uma série de possibilidades artísticas e metodológicas que são potencializadas pela prática da caminhada atenta à escuta. Ultimamente, nos atentamos principalmente às paisagens sonoras rurais e nas experiências as quais nelas são possíveis. Pesquisas de caráter qualitativo que se debruçam nas peculiaridades que podem ser observadas nas proximidades da escola rural, como o inconfundível silêncio rural, onde o trânsito de automóveis é escasso; sons de animais domésticos e de pássaros a muitos metros de distância e que são ouvidos nos entornos escolares; som dos animais durante a montaria, assim como toda uma comunicação pertencente ao mundo rural que o assina e que esculpe afetos que de alguma forma interferem nas práticas artísticas e pedagógicas do lugar.

Neste momento, apresentamos o *soundwalking* como uma possibilidade de fruição no ambiente. Percebemos que a caminhada interessada nas diferentes escutas, sem trajetos prede-

finidos, é uma ferramenta potente para a construção de saberes e experiências. Associamos essas atividades musicais, essa prática artística que envolve caminhar, ouvir, improvisar e gravar às leituras de Jorge Larrosa, sendo atravessados por esta prática estética que se inclina às realidades acústicas, construindo e dando movimento aos saberes locais, insistindo no desemparedamento, no viver artístico que resiste ao viver disciplinar.

Caminhamos a fim de nos aproximarmos das novas visualidades, novos contornos, sensações e escutas – novos pensamentos. Aceitamos a errância enquanto parte do processo criativo – o que foi um desafio. A deambulação, processo de experimentação ao qual expusemos nossos corpos, apresentou-se com uma potência criadora e pôs a arte enquanto ferramenta de confronto. Para Deleuze, "[...] emerge a luta da vida contra aquilo que a ameaça, isto é, contra o que faz a vida medíocre e ressentida, pacificada e domesticada" (Deleuze *apud* Godoy, 2008, p. 84). Nas indeterminações da deambulação na vida encontramos nossas relações com a natureza, com o humano, com os sons e com as ecologias. Com a arte, confrontamos e problematizamos o que permanece imóvel. Indicamos novas necessidades, também provocando:

> [...] rachaduras em que as espécies, os gêneros e os lugares têm seus contornos desfeitos, constituindo linhas vivas, fluxos e modos de expressão que propiciam a produção de modos de existência singulares, existências únicas [...] (Godoy, 2008, p. 85).

Imagem 1 – *Soundwalking*: Deambulação na paisagem sonora da Ilha dos Marinheiros. Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil. Março de 2018.



Fonte: Acervo do autor.

Insistimos em mencionar as vivências no mundo rural de Martin Heidegger (1933). Inspiramo-nos ao modo como ele desfruta do laboro camponês, integrando-o como parte de seu processo criativo e filosófico; como seu momento de fissura, de rompimento com os ritmos e normativas postos pela comunidade citadina. Por que não registrar nossas vivências na paisagem sonora rural? Que afetos carregaremos conosco dessa experiência? Que afetos deixaremos para a comunidade rural? Que importâncias acústicas são sublinhadas nesse modo de existir?

Imagem 2 – Registro sonoro e visual dos entornos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Profa. Luiza Sophia Schmidt Tavares. Comunidade do Barro Vermelho, localidade rural do Povo Novo. Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil. Abril de 2020.



Fonte: Acervo do autor.

Além de alimentar todas essas dúvidas, o espaço rural apresentou-se como um grande laboratório de explorações a partir do momento em que caminhamos, ligamos os gravadores portáteis e deambulamos. Não houveram maiores predefinições. Fiamo-nos ao que Francesco Careri (2017) menciona: "A exploração não necessita de metas, mas de tempo a ser perdido" (Careri, 2017, p. 107). A predefinição dos caminhos metodológicos para ouvir essa paisagem da escola do campo pode parecer tentador ao pesquisador. Entretanto, caminhar apenas ouvindo o ambiente (*i.e.*, *soundwalking*) sem restrições, escrevendo novos percursos a partir da errância da deambulação, do encontro com novas perspectivas e possibilidades tornaram a experiência acústica mais intensa e visceral, primando pela escuta no tempo rural, ao mesmo tempo em que se rompe

com a velocidade das cidades que tanto nos fixam e nos exigem, ensurdecendo-nos frente nossas próprias necessidades.

Ouvimos, pensamos, registramos e criamos. O pensar, o criar durante o caminhar e a composição musical sempre aconteceram conjuntamente com o meio ambiente. Vivemos experiências que foram incapazes de delinear ao certo os sujeitos participantes; fomos subjetivados em deambulações que nos lançaram ao confronto e ao desconforto. Em diferentes momentos encontramos tanto escolas esvaziadas por uma pandemia quanto paisagens devastadas pelo plantio de espécies vegetais estrangeiras (e depois pelo seu extermínio). Na errância do deambular deparamo-nos com novos enlaces entre Arte e Educação Ambiental, direcionando nossas atenções ao que havia de mais silencioso e potente: um ser humano sensível e criador frente aos seus entornos acústicos.

4 ENLACES ENTRE ARTE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM FOCO NO QUE HÁ DE MENOR

A qualidade acústica do meio ambiente vem sendo discutida e enfatizada por diferentes autores que problematizam o ruído, o desmatamento, o aquecimento global ou demais interferências humanas nos espaços naturais, também na Educação Ambiental. Deambulamos, paramos, e voltamos a caminhar. Realizamos intervenções artísticas que nos transformaram, alterando também nossa percepção da vida acústica vivenciada. Distanciamo-nos da intenção de qualificar e classificar espaços para aproximarmo-nos de uma Educação Ambiental menor (Godoy, 2008), esta que vem para inflamar a estabilidade, nutrindo o pensamento inquieto, ativo e que brota do presente. Que o problematiza.

A partir de Sílvio Gallo (2002) nos deparamos com a chamada educação menor:

> Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância (Gallo, 2002, p. 173).

Ao darmos ênfase aos entornos escolares rurais, confrontamos com todo um maquinário ruidoso que se sobrepõe às vozes do mundo rural. Sílvio Gallo (2002) indica que, se existem educações produzidas por macropolíticas, em gabinetes, a educação menor, ao contrário, está posicionada na micropolítica, nas salas de aula, nas ações cotidianas individuais. Dizemos que educação não é o que se experiencia nas cidades – ultrapassa e vai além. Tensionamos os ritmos, as normalizações para darmos atenção ao que há de singular, ao que há de menor. Observamos, a partir desse pensamento, as possibilidades de relacionarmos arte e Educação Ambiental para produzir algo menor, singular a partir do mundo acústico.

Relacionar os processos artísticos à Educação Ambiental faz nascer outros tensionamentos, pois:

> [...] a Educação Ambiental é tomada como um importante campo de saber que contribui para orientar, definir, apresentar modos de vida condizentes com o tempo em que vivemos. Ela é um campo necessário para criar estratégias de intervenção frente ao risco do colapso planetário (Henning, 2019, p. 378).

Somos a todo momento atravessados por imagens de noticiários. Somos responsabilizados enquanto espécie pela devastação do meio ambiente. Procuramos outras formas de enxergar a crise ambiental e de confrontá-la. Agarramo-nos ao processo artístico, que nos faz desprender da realidade dura e posta para o encontro com uma tela em branco – pronta para a deambulação. Cecilia Salles (2011), em seu livro *Gesto Inacabado: processo de criação artística*, nos lança ao que de fato entendemos na relação entre arte e meio ambiente:

> O objeto artístico durante sua criação, se desprende da realidade externa à obra que é dissolvida na arte de dominá-la e fazer dela realidade artística. O artista é um captador de detritos da experiência, de retalhos da realidade. Há, por um lado, a superação das linhas da superfície desses retalhos externos ao mundo da criação; não se pode, porém, negar que haja afinidades secretas entre as realidades externa e interna à obra (Salles, 2011, p. 102).

Discutir experiência acústica em paisagens sonoras rurais salienta nossas inquietações sobre o que se fala sobre paisagem sonora. Singularidades na experiência oportunizam múltiplos caminhos de encontro com o novo, desviando-nos de caminhos de rebanho. Deambulamos fisicamente nas paisagens rurais, mas também sobre outros pensamentos que nos transformaram

ao longo do caminho. Fissuras vão surgindo e pondo-nos em movimento frente às reflexões que na paisagem sonora se originaram. A partir da arte fomos capazes "[...] de inventar conexões onde estas não existem; ela transborda os modelos e desorganiza a função do contorno, fluidifica as figuras, transformando-os em linhas soltas [...]" (Godoy, 2008, p. 86).

O registro sonoro da paisagem revelou os lugares os quais percorremos e que, por sua vez, ainda não haviam sido descobertos: sons menores e descontínuos foram encontrados ao continuarmos o processo criativo revisitando lugares. A partir desse recurso criativo, criamos um ambiente fértil para além das caminhadas e que contribuiu para a composição musical em estúdio. Reencontramos materiais que foram gravados nessas digressões e, a partir da experiência acústica na paisagem sonora, nessa efervescência de ideias, partilhamos nossa experiência também a partir da composição da obra *Silent Whistle,* de Elder Oliveira[4]. A partir da criatividade do compositor, ouvimos tanto a comunidade rural da Ilha dos Marinheiros quanto do Barro Vermelho (Povo Novo), ambas em Rio Grande, Rio Grande do Sul. Encontramo-nos com momentos que sugeriam a imensidão, o inacabamento e o retorno. Como Elder Oliveira (2019) menciona em sua tese doutoral, necessitamos de regulares revisitações às paisagens para oportunizar múltiplos olhares que interessam ao processo criativo.

Reconhecemos que a paisagem sonora "[...] se apresenta como um ambiente desvinculado aos modos tradicionais de escuta" (Oliveira, 2019, p. 41), como algo potente que continuamente nos contextualiza quando deparados com o que há de incerto no processo criativo. Reconhecemo-nos a partir da paisagem sonora vivenciada. Como diz Salles (2011), reconhecemo-nos diante de um espelho construído por nós mesmos. Por meio deste espelho, entendemos que as "[...] múltiplas compreensões da experiência do indivíduo e dos coletivos sociais em suas relações com o ambiente" (Carvalho, 2004, p. 79) possam ser mediadas por práticas artísticas que fruem na ética e nas singularidades dos espaços e dos indivíduos. Certamente, os momentos de experiên-

4 Disponível em: https://www.rtve.es/play/audios/la-casa-del-sonido/compositoras-musica-contemporanea-ii-16-11-2021/6209119/.

cia artística, acústica e de conhecimento de si mesmo põem em movimento o que está "[...] dado, formado, calculado, provado e previsível" (Godoy, 2008, p. 75), reinventando modos de existência e criando territórios.

5 CONCLUSÕES

Neste artigo, apresentamos nosso interesse nas relações existentes entre arte, ambiente e educação. Apresentamos o conceito de experiência e sujeitos de experiência a partir de Jorge Larrosa, tendo a deambulação enquanto nossa proposta metodológica para enlaçar processos artísticos numa Educação Ambiental menor, que se atenta às singularidades acústicas existentes nas comunidades rurais. Encontramos espaços potentes para o pensamento e para a criação. Ao mesmo tempo, fomos confrontados por esses espaços que, de certa forma, derrubaram e lançaram-nos a novos saberes que nos satisfizeram por seu inacabamento. A partir dos processos artísticos apresentados, produzimos outros reais possíveis, que conversam com as incertezas do mundo rural e que relatam nossas experiências com o intuito de "[...] fazer saltar essa faísca do pensamento friccionando-se as palavras de cada um com as palavras dos outros e, ao mesmo tempo, as palavras com as coisas, com o mundo, com o que vemos e com o que sentimos" (Larrosa, 2002, p. 168), adentrando ao desconhecido, no horizonte brumoso e na inquietação a qual novas experiências fazem despertar.

REFERÊNCIAS

CARERI, Francesco. **Caminhar e parar.** Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 2017.

CARVALHO, Isabel. **Educação ambiental:** a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor. **Educação e Realidade**, v. 27 (2), p. 169-178, jul./dez. 2002.

GODOY, Ana. **A menor das ecologias.** São Paulo: Edusp, 2008.

HEIDEGGER, Martin. Schöpferische Landschaft: Warum bleiben wir in der Provinz? **Gesamtausgabe**, v. 13, 2. ed. Frankfurt am Main: Klostermann, 2002. (Primeira publicação em 1933).

HENNING, Paula Corrêa. Educação Ambiental: o silêncio como potência criadora. *In:* HENNING, Paula Corrêa; SILVA, Gisele Ruiz (org.). **Educação e Filosofia:** fissuras no pensamento com Nietzsche, Foucault, Deleuze e outros malditos. Rio Grande: Editora da FURG, 2021. ISBN: 978-65-5754-092-3. Disponível em: http://repositorio.furg.br/handle/1/9654. Acesso em: 14 out. 2021.

HENNING, Paula Corrêa. Estratégias Bio/Ecopolíticas na Educação Ambiental: a mídia e o aquecimento global. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 23, n. 2, p. 367-382, abril-junho 2019. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2019.232.11. Acesso em: 14 out. 2021.

LARROSA, Jorge. **Tremores:** escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 1. impr. São Paulo: Editora Autêntica, 2014.

LARROSA, Jorge; KOHAN, Walter. Apresentação da Coleção. *In:* LARROSA, Jorge. **Tremores:** escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 1. impr. São Paulo: Editora Autêntica, 2014.

OLIVEIRA, Elder. **Registo, composição e vinculação de instalação sonora para um espaço específico através da revisitação.** Tese (Doutorado) – Universidade de Aveiro, 2019. Disponível em: http://hdl.handle.net/10773/27527. Acesso em: 14 out. 2021.

PINHO JUNIOR, Sérgio Ronaldo; HENNING, Paula Corrêa; VIEIRA, Virgínia Tavares. A natureza entre o rural e o urbano: educação ambiental e fabricação de um discurso nas HQs do Chico Bento. **Qua-**

estio, Sorocaba, SP, v. 21, n. 1, p. 117-136, jan./abr. 2019. Disponível em: https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/3512/3258. Acesso em: 14 out. 2021.

SALLES, Cecilia Almeida. **Gesto inacabado:** processo de criação artística. 5. ed. rev. e ampl. Santos: Editora Intermeios, 2011.



SOBRE AS ORGANIZADORAS



LUIZA MONTEIRO E SOUZA

Artista, pesquisadora e docente da área da dança. Bailarina e diretora artística da Companhia Moderno de Dança. Artista e diretora de movimento do coletivo Teatro de Apartamento. Doutora em Artes pelo Programa de Pós-Graduação em Artes – PPGARTES/ICA/UFPA (2022), com bolsa sanduíche, 2019/2020, na Université du Québec à Montréal – UQAM pelo Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior – PDSE/CAPES. Estagiária de pesquisa na Université du Québec à Montréal (2019/2020). Mestra em Artes (PPGARTES/ICA/UFPA, 2011). Especialista em Estudos Contemporâneos do Corpo pela UFPA (2010). Professora efetiva da Universidade Federal do Pará (FADAN/ICA/UFPA). Escritora do livro *Experimentações em dança imanente* (2018). Organizadora do livro Companhia Moderno de Dança - 18 anos em um livro memorial (2021).



MARIA ANA AZEVEDO DE OLIVEIRA

Pós-Doutora em Artes pelo Programa de Pós-Graduação em Artes – Mestrado Profissional em Rede, da Universidade Federal do Pará – PROF-ARTES/UFPA. Doutora e Mestre em Artes Cênicas pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia – PPGAC/UFBA. Especialista em Treinamento Desportivo na Infância e Adolescência pela Universidade do Estado do Pará – UEPA. Graduada em Educação Física pela Fundação Educacional do Estado do Pará – ESEFPa. Docente da Faculdade de Dança – FADAN, do Instituto de Ciências da Arte – ICA, da Universidade Federal do Pará – UFPA. Docente credenciada no Programa de Pós-Graduação em Artes – Mestrado Profissional em Rede, da Universidade Federal do Pará (PROF-ARTES/UFPA). Coordenou o Curso de Licenciatura em Dança da UFPA nos seguintes anos: 2007/2008, 2012/2014 e 2017/2018. Foi diretora da Faculdade de Dança nos anos de 2022/2024. É coordenadora do Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Dança – FADAN/ICA/UFPA. É coordenadora do Grupo de Pesquisa Dança e Etnocenologia.



SOBRE AS ORGANIZADORAS



SIMEI DE AMORIM SANTOS ANDRADE

Pós-Doutora em Artes pelo Programa de Pós-Graduação em Artes da UFPA – PPGARTES (2020). Doutora em Educação pela PUC Minas (2018). Mestre em Educação pela Universidade Adventista de São Paulo – UNASP (2005). Especialista em Arte-Educação pela PUC Minas (2012) e em Currículo e Avaliação na Educação Básica pela Universidade do Estado do Pará – UEPA (2009). Atualmente, é professora do Programa de Pós-Graduação em Artes – Mestrado Profissional em Artes – PROF-ARTES/UFPA e da Faculdade de Dança da UFPA – FADAN, onde coordena o Núcleo de Pesquisa Infâncias Amazônicas: Arte, Cultura e Educação de Crianças em Diferentes Contextos – NUPEIA/UFPA/CNPq. Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa Social: Teoria Crítica, Cultura e Educação – NUPES/PUC Minas. Integrante da Rede Emíli@ - *Rede* Interdisciplinar Iberoamericana de Estudos e Pesquisas sobre Direitos Fundamentais e Políticas para o Bem-estar de Crianças e Jovens e da Samaúma – Rede de Pesquisa sobre Infâncias e Crianças da Amazônia. É membro de Asociación Latinoamericana de Sociologia – ALAS.

FACULDADE DE MÚSICA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

FADAN
Faculdade de Dança | UFPA

ICA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE UFPA

ESCOLA DE TEATRO E DANÇA DA UFPA

PROEG
Pró-Reitoria de Ensino de Graduação | UFPA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DE FÍSICA

ICED
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

CoAcess
Coordenadoria de Acessibilidade | SAEST UFPA

SAEST
Superintendência de Assistência Estudantil | UFPA

CADAN
CENTRO ACADÊMICO DE DANÇA DA UFPA

CoMEB
Coordenadoria de Mobilidade, Estágio e Bolsas (PROEG/UFPA)