

É PRECISO MUITO TEMPO PARA ENSINAR BEM?: REFLEXÕES EM RELAÇÃO À OTIMIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

¹RAFAELLA DEGANI¹; ²CAROLINA MARTINS PORTELA²;
³MARCO AURELIO DA CRUZ SOUZA³;

¹*Universidade Federal de Pelotas – rafadecantesdegani777@gmail.com*

²*Secretaria Municipal de Educação – profcaroldanc@gmail.com*

³*Universidade Federal de Pelotas – marcoaurelio.souzamarco@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

Este resumo propõe reflexões teórico-práticas em cima da prática da bolsista Rafaella Degani acerca da otimização do tempo em aulas de dança, tomando como campo de estudo a experiência vivenciada na turma de Pré1 no Colégio Municipal Pelotense na cidade de Pelotas. Estas ações aconteceram no Programa Institucional de Bolsa à Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), sob supervisão da professora de dança Carolina Portela e orientação do professor doutor Marco Aurelio da Cruz Souza. Reflete-se sobre possíveis curvas de atenção e aprendizagem mais eficazes na infância, contrastando com modelos tradicionais de ensino (Perrenoud (2000); Luria e Vygotsky (1996); Kishimoto (2007). Propõem-se um diálogo entre a prática pedagógica e fundamentações teórico-científicas sobre desenvolvimento infantil, atenção e memória, com vistas à otimização de processos educativos lúdico-corpóreos.

2. ATIVIDADES REALIZADAS

Ao longo da trajetória como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de Pelotas, a estudante vem atuando no Colégio Municipal Pelotense, mais especificamente com a turma do Pré 1 da Educação Infantil. Trata-se de um espaço desafiador, pois além da tarefa de desenvolver planos de aula, refletir em relação a atuação com a turma em específico e propostas de trabalho, é preciso ainda ponderar em como adaptar os planejamentos para a questão do tempo reduzido (e, na maior parte das vezes, isso implica em reestruturar alguns objetivos de aula). Todavia, mesmo com tais demandas, a escola ainda se demonstra um terreno igualmente fértil para experimentações pedagógicas no campo da dança. Um dos aspectos que mais instigaram a bolsista durante esse processo foi a questão da gestão e otimização do tempo em sala, especialmente considerando a especificidade de seu horário de atuação: no último turno da manhã, momento em que o tempo parece se esvair

¹ *Bolsista de Iniciação à Docência financiado pela CAPES.*

² *Bolsista supervisora financiado pela CAPES.*

³ *Bolsista Orientador Dança financiado pela CAPES.*

com mais rapidez e a energia das crianças encontra-se em transição para o encerramento da rotina escolar.

Desde os primeiros encontros, observou-se que a própria logística do deslocamento impactava de forma significativa no tempo efetivo de aula. Pelo fato da turma estar alocada em um outro espaço que não era à sala de origem das crianças — uma sala no andar de baixo —, era preciso que os alunos se deslocassem para a sala de dança da escola, que fica situada em outro andar do prédio. No entanto, o obstáculo surge, pois, parte considerável do tempo era consumida com o deslocamento físico da turma. Esse trajeto, por si só, exigia um esforço adicional de organização, cuidado e atenção, especialmente ao lidar com crianças de quatro a cinco anos de idade.

Diante desse contexto, a bolsista iniciou um processo de auto-observação e sistematização das práticas pedagógicas adotadas, buscando compreender de que maneira seria possível tornar esse tempo reduzido não apenas funcional, mas também produtivo e afetivamente significativo para as crianças. A questão central que atravessava sua prática era: como garantir que, mesmo com menos tempo disponível, as crianças pudessem aprender de forma profunda e prazerosa? E, ainda: o que se entende, afinal, por “tempo suficiente” para aprender?

Em diálogo com autores como Perrenoud (2000), compreendeu-se que o tempo pedagógico é uma construção simbólica e social, que não pode ser dissociada da qualidade das interações em sala. O autor destaca que o tempo de aprendizagem não é simplesmente o tempo cronológico, mas sim, o tempo vivido pelos sujeitos. Essa perspectiva mostrou-se ressonante com a experiência da bolsista: apesar do tempo formalmente limitado, os momentos compartilhados com a turma revelavam-se densos em significado, movimento e presença.

Uma constatação marcante foi perceber que, mesmo após semanas de atividades aparentemente breves, as crianças demonstravam notável capacidade de recordar as músicas utilizadas, os movimentos, sequências e jogos corporais desenvolvidos com elas. Em diversos momentos, retomavam espontaneamente propostas de aulas anteriores, solicitando que fossem repetidas ou reproduzindo gestos com precisão. Tal observação levou à busca de fundamentação teórica para compreender melhor a retenção e a memória na infância. Nesse sentido, os estudos de Luria e Vygotsky (1996) ofereceram importante respaldo ao enfatizarem a relevância das experiências lúdicas e simbólicas na constituição das estruturas cognitivas durante a infância. Para esses autores, o brincar não se reduz a uma atividade recreativa, mas representa um espaço potente para o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da memória. No campo da neurociência, Hannaford (2005) em “O movimento é a porta de entrada para a aprendizagem”, afirma que o movimento corporal é uma das formas mais eficazes de fixação de conteúdos e de desenvolvimento neural em crianças pequenas.

Com base nessas leituras, passou-se a compreender que as crianças não necessitam, necessariamente, de longos blocos de tempo para aprender. O que se faz essencial são experiências significativas, emocionalmente marcantes e desafiadoras, ainda que breves. A ludicidade tornou-se, assim, um recurso central da prática pedagógica desenvolvida. Foram utilizados instrumentos como tecidos, músicas e jogos sensoriais como pontes entre os conteúdos das aulas e a imaginação infantil. Esses recursos funcionavam não apenas como facilitadores da atenção, mas também como âncoras de memória, como bem aponta Kishimoto (2007) ao discutir o papel dos objetos lúdicos no processo educativo.

Ainda assim, não se ignoram os desafios impostos pela fragmentação do tempo na prática docente. A cada encontro, era necessário tomar decisões rápidas e eficientes sobre o que priorizar, o que retomar e o que propor de novo. Essa capacidade de síntese e planejamento contínuo foi sendo desenvolvida por meio da prática e da reflexão crítica sobre a própria atuação, em consonância com as proposições de Schön (2000) sobre o professor reflexivo.

A experiência com essa turma, em particular, também levou à revisão dos próprios parâmetros avaliativos tradicionalmente aplicados ao ensino da dança na infância. Em vez de buscar desempenho técnico ou execução formal de movimentos, passou-se a valorizar indicadores mais sutis: o brilho no olhar, a antecipação de uma brincadeira, a repetição espontânea de um gesto. Elementos não quantificáveis, mas que expressam uma aprendizagem viva e incorporada, construída no tempo do corpo — e não no tempo do relógio.

Essa constatação levou a uma transformação na forma de pensar e organizar o processo avaliativo. Ao trabalhar com tempos reduzidos de aula — cerca de 20 a 25 minutos —, foi possível perceber que a avaliação não precisa se apoiar exclusivamente em indicadores rígidos ou em um volume extenso de atividades, mas sim na observação atenta do engajamento e da apropriação espontânea da dança pelas crianças. A avaliação processual, nesse contexto, passa a assumir um papel central: a maneira como cada criança vivencia, interioriza e reproduz os conteúdos de maneira significativa dentro do tempo que consegue concentrar-se plenamente. Curiosamente, o tempo reduzido não limita o aprendizado; pelo contrário, ele torna a avaliação mais fidedigna, pois reflete com precisão o ritmo natural de atenção e assimilação da turma.

Reconheceu-se, então, que o corpo infantil opera sob outra lógica temporal: uma lógica espiralada, lúdica, repleta de interrupções, retornos e reinvenções. Trabalhar com dança na educação infantil é, portanto, aprender a habitar esse tempo outro, que desafia a linearidade e convida à escuta e à improvisação constante. Conclui-se, assim, que a otimização do tempo na educação infantil não significa acelerar processos, mas qualificar experiências. Trata-se de encarar o tempo como matéria moldável, que pode ser expandida pela intensidade dos encontros, mesmo quando sua duração cronológica é limitada.

A experiência que a bolsista tem vivido no PIBID tem revelado-se profundamente formadora, levando a licencianda a repensar não apenas o planejamento das aulas, mas também a concepção de tempo de aprendizagem. O que antes parecia ser uma limitação tornou-se ponto de partida para descobrir novas formas de ensinar e aprender com o corpo. Mais do que executar planos de aula, a prática passou a se pautar pela escuta do ritmo da turma, pelo reconhecimento dos sinais de interesse e pela criação de percursos possíveis dentro do tempo disponível.

Por fim, a vivência no PIBID reafirma a importância de espaços que articulam teoria e prática, permitindo que futuros professores possam experimentar, errar, reinventar e refletir criticamente sobre sua atuação. A otimização do tempo, nesse contexto, não é uma técnica, mas sim uma ética de cuidado com o tempo do outro, com o tempo da infância e, sobretudo, com o tempo da escuta sensível que a dança ensina a cultivar.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência vivenciada no contexto da Educação Infantil, por meio do PIBID, evidenciou que, embora o tempo de aula seja reduzido por fatores logísticos

e temporais, a aprendizagem em dança pode se revelar profundamente eficaz. A prática demonstrou que a combinação de elementos lúdicos, movimentos corporeizados e transições cuidadosamente planejadas contribui significativamente para a retenção de conteúdos e para o desenvolvimento da expressividade das crianças.

Esse cenário desafia concepções tradicionais sobre o uso do tempo em sala de aula e convida à reflexão sobre a própria organização do trabalho pedagógico na infância. Em vez de priorizar a extensão temporal das atividades, a ênfase recai sobre a qualidade das experiências proporcionadas. Assim, destaca-se a importância de repensar os modelos de planejamento e avaliação no ensino da dança, valorizando os tempos e ritmos do corpo infantil.

As vivências da bolsista também apontam para a urgência de se fortalecer a formação docente inicial e continuada com base em referenciais teóricos que dialoguem com a neurociência, a pedagogia lúdica e as especificidades do desenvolvimento infantil.

Por fim, a vivência no PIBID reafirma a importância de espaços que articulam teoria e prática, permitindo que futuros professores possam experimentar, errar, reinventar e refletir criticamente sobre sua atuação. A otimização do tempo, nesse contexto, não é uma técnica, mas sim uma ética de cuidado com o tempo do outro, com o tempo da infância e, sobretudo, com o tempo da escuta sensível que a dança ensina a cultivar — elemento fundamental para o ensino da dança na Educação Infantil.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

HANNAFORD, C. **O movimento é a porta de entrada para a aprendizagem**. São Paulo: Cultrix, 2005.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2007.

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **A aprendizagem e o desenvolvimento intelectual na idade escolar**. São Paulo: Ática, 1996.