

# A DANÇA COMO FERRAMENTA LÚDICA NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

## DANCE AS A PLAYFUL TOOL IN THE INTEGRAL DEVELOPMENT OF CHILDREN IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



### CLEONICE APARECIDA DA SILVA BERTACO

Graduação em Pedagogia pela universidade do Oeste Paulista - Unoeste (2010); Especialista em Ludopedagogia, Gestão Escolar, Educação Infantil pela Faculdade Campos Elíseos (2017); Especialista em Jogos e Brincadeira na Aprendizagem na Educação Infantil pela Faculdade de Educação e Tecnologia de - FORS (2021), Especialista em Arte de Contar Histórias - Inteligência Emocional pela Faculdade de Educação e Tecnologia de - FORS (2022); Professora de Educação Infantil.

### RESUMO

Este trabalho tem como objetivo investigar o uso da dança como ferramenta lúdica no desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil. A dança, enquanto expressão artística e cultural, promove não apenas o desenvolvimento motor, mas também cognitivo, emocional e social, sendo uma prática valiosa para a formação das crianças em suas primeiras etapas de escolarização. O estudo examina as bases teóricas que sustentam o uso do lúdico na educação, bem como as contribuições da dança no contexto educacional, explorando como esta atividade pode ser inserida nas práticas pedagógicas. A análise dos dados revelou que a dança, enquanto ferramenta lúdica, apresenta impactos positivos no desenvolvimento integral das crianças, contribuindo significativamente para o desenvolvimento motor, especialmente no que diz respeito à coordenação, equilíbrio e percepção espacial. Além disso, a atividade lúdica proporciona um ambiente onde as crianças podem expressar suas emoções e desenvolver habilidades de socialização. Por outro lado, existem alguns desafios, como por exemplo, a falta de formação específica para os professores em relação à utilização da dança como prática pedagógica e a necessidade de um espaço físico adequado para as atividades. Diante do exposto, este artigo mostrou a relevância da dança como um recurso lúdico capaz de integrar o desenvolvimento educacional com a expressividade e o movimento, promovendo uma experiência pedagógica mais envolvente e enriquecedora para as crianças.

**Palavras-chave:** Dança; Ludicidade; Desenvolvimento infantil, Educação Infantil; Práticas pedagógicas.

## ABSTRACT

The aim of this paper is to investigate the use of dance as a playful tool in the integral development of children in Early Childhood Education. Dance, as an artistic and cultural expression, promotes not only motor development, but also cognitive, emotional and social development, and is a valuable practice for the education of children in their first stages of schooling. The study examines the theoretical bases that support the use of play in education, as well as the contributions of dance in the educational context, exploring how this activity can be inserted into pedagogical practices. The analysis of the data revealed that dance, as a playful tool, has a positive impact on children's integral development, contributing significantly to motor development, especially with regard to coordination, balance and spatial perception. In addition, playful activity provides an environment where children can express their emotions and develop socialization skills. On the other hand, there are some challenges, such as the lack of specific training for teachers in using dance as a pedagogical practice and the need for a suitable physical space for the activities. In light of the above, this article has shown the relevance of dance as a playful resource capable of integrating educational development with expressiveness and movement, promoting a more engaging and enriching pedagogical experience for children.

**Keywords:** Dance; Playfulness; Child development; Early childhood education; Pedagogical practices.

## INTRODUÇÃO

Desde os primórdios, é inegável que o ser humano encontrou nas artes uma forma de registrar seu cotidiano, seus costumes, crenças e ideias. A arte evoluiu ao longo do tempo, aprimorando-se e adaptando seus objetivos conforme as necessidades de cada sociedade em diferentes épocas. Por isso, falar de arte é falar de conhecimento, expressão e, sobretudo, de desenvolvimento humano. É nesse contexto que abordaremos a arte, com foco específico na dança.

A dança, presente desde os primórdios da humanidade, atravessou diversos períodos e movimentos históricos, abrangendo uma vasta diversidade de ritmos, culturas e estilos. As inúmeras vantagens que a dança traz para o ambiente escolar e, conseqüentemente, para a sociedade, tornam essa expressão artística uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento integral do indivíduo.

O desenvolvimento integral da criança é uma das metas centrais da Educação Infantil, abrangendo não apenas aspectos cognitivos, mas também emocionais, sociais e motores. Neste contexto, a ludicidade assume um papel essencial, oferecendo formas de aprendizado que tornam o processo educacional mais envolvente e prazeroso para as crianças. Dentre as atividades lúdicas possíveis, a dança se destaca como uma ferramenta potente, pois combina movimento, expressão corporal e interação social, proporcionando uma rica experiência educativa.

O presente trabalho busca compreender como a dança pode ser utilizada como uma ferramenta lúdica para promover o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil. A dança, além de permitir que as crianças expressem suas emoções e ideias, também contribui para o aprimoramento de habilidades motoras, cognitivas e sociais, sendo um recurso pedagógico que

merece destaque nas práticas educacionais. Sendo assim, questiona-se: Como a dança, enquanto ferramenta lúdica, contribui para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil?

Diante da problemática apresentada, busca-se neste trabalho mostrar a importância da dança como recurso lúdico na Educação Infantil.

A dança, além de ser uma expressão artística, é uma atividade lúdica que contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo, motor, social e emocional das crianças. Na Educação Infantil, o uso da dança pode estimular a criatividade, melhorar a coordenação motora, desenvolver habilidades de comunicação e promover a interação social. O lúdico, enquanto prática educativa, facilita o aprendizado de maneira divertida e interativa, tornando o processo mais atrativo para as crianças. Diante disso, espera-se que as reflexões apresentadas neste trabalho inspirem novas ideias e discussões, especialmente em relação ao aprofundamento do uso da dança na Educação Infantil. Ao abordar e discutir preconceitos, busca-se uma melhoria na qualidade do ensino, considerando que a dança na escola possui um forte potencial de inclusão social. Ela promove o desenvolvimento de técnicas artísticas que ampliam a consciência sobre os limites e as potencialidades do corpo humano, além de incentivar a socialização, permitindo que a criança se conecte consigo mesma e reconheça suas capacidades.

## **O ENSINO DE ARTE E A DANÇA**

Busca-se neste capítulo, mostrar a importância do ensino de arte, procurando compreender a concepção dos professores em relação à contextualização e sua prática em sala. Conforme Aranha e Martins (2009, p. 423), “a arte é um modo privilegiado de conhecimento intuitivo que se realiza por meio de uma obra concreta e individual e que fala mais ao sentimento do que à razão”. Nesse sentido, complementa Tavares (2003, p. 33): “a arte não é expressão dos sentimentos, contudo ela pode ter o caráter expressivo, quando este se encontra já manifesto na forma apresentada”.

Segundo Biasoli (1999), a concepção de arte e ensino de arte, no Brasil, nasce junto com o processo de colonização do País. Naquela época, a economia colonial açucareira utilizava a mão-de-obra escrava de índios e negros, fato que não exigia formação especial. Portanto, educação não era prioridade, o que só mudou com a chegada dos Jesuítas, os quais desenvolviam um trabalho de cunho missionário e pedagógico, com o objetivo de propagar a religião católica e garantir a unidade política. “Nessas circunstâncias, a educação passa a ter o papel de agente colonizador e a arte é um instrumento dessa educação, está a serviço da doutrinação da religião cristã” (BIASOLI, 1999, p. 47). Isso porque a arte sempre foi marcante na vida dos indígenas, sendo esse o modo do povo expressar seus valores, suas crenças, ensinarem a sua cultura e, principalmente, um meio de se defender da influência europeia.

Segundo a autora, através da arte, os jesuítas catequizavam os índios e os ensinavam padrões de bom comportamento determinados pela classe dominante que, por sua vez, entendiam a arte

como manifestação de cultura e refinamento do seu meio social ou trabalho manual da classe trabalhadora.

O trabalho manual é para escravos e índios, e o saber universal, para a formação da elite intelectual, distanciada do trato de assuntos e problemas da realidade imediata, fato que já evidencia a concepção de arte como trabalho manual e a caracterização da arte como instrumento para outros fins e não como atividade em si mesma (BIASOLI, 1999, p. 49).

Em 1759, no entanto, os jesuítas foram expulsos do Brasil pelo Marquês de Pombal. Ele implementou uma reforma educacional que se concentrou em aspectos onde a ação jesuíta estava ausente e visava renovar metodologias de ensino que cobriam ciências, artes manuais e habilidades técnicas. Isso permitiu uma nova abordagem para a educação artística, especialmente no que diz respeito à instrução de desenho e aulas públicas de geometria (BIASOLI, 1999). Somente com a vinda de D. João VI para o Brasil, em 1808, é que acontecem reformas mais significativas e mais abrangentes nesse âmbito. Conforme Biasoli (1999, p. 52):

A sistematização do ensino de arte no Brasil é, sem dúvida, determinada por dois momentos históricos: o primeiro é o que se refere à vinda da corte de D. João VI, fugida das ameaças bonapartistas, e o outro advém da queda de Napoleão, que leva bonapartistas convictos a deixar o país, entre eles, artistas famosos da época.

Em 1816, a Missão Francesa chega ao Brasil e junto com ela o estilo neoclássico – estilo estético europeu, que veio a suprir as necessidades da classe dominante, bem como impulsionar a vida cultural da Colônia. Sob essa influência é criada a primeira escola de arte no país, a Academia Imperial de Belas Artes (AIBA -1926). Vale ressaltar que a imposição do neoclassicismo interrompe o desenvolvimento da arte barroca, até então popular no Brasil, distanciando, assim, a arte elitista acadêmica da arte popular. Cabe dizer que o ensino da arte naquela época se caracterizava pelo exercício da cópia, por sua prática reprodutivista e autoritária (BIASOLI, 1999).

No início do século XX, o ensino de Arte continuou a seguir os padrões da escola tradicional, que se caracterizava pela transmissão de conhecimentos e reprodução de modelos pré-estabelecidos. Nessa época, valorizavam-se aspectos técnicos e científicos (FERRAZ; FUSARI, 2001). Sempre com uma visão utilitarista e imediatista da Arte, considerando, acima de tudo, o seu aspecto funcional. Sobre o assunto, veja-se a citação a seguir:

Nas primeiras décadas do século XX continua evidente, junto às classes sociais mais baixas, a analogia entre o ensino do desenho e o trabalho, com os Liceus de Artes e Ofícios como se observa nos programas de desenho geométrico, perspectiva, exercícios de composição para decoração e desenho de ornatos, orientados exclusivamente para cópias de modelos que vinham geralmente de fora do país. [...] Considerados linguagens úteis para determinadas profissões, e quando transformados em conteúdos de ensino dava-se ênfase aos aspectos técnicos e científicos. Os professores exigiam e avaliavam esse conhecimento dos alunos empregando métodos que tinham por finalidade exercitar a vista, a mão, a inteligência, a imaginação (memória e novas composições), o gosto e o senso moral (FERRAZ; FUSARI, 2001, p. 29).

De acordo com Ferraz e Fusari (2001), a partir dos anos vinte até os anos setenta, o ensino e aprendizagem de Arte sofreram influência do movimento modernista e das tendências escolanovistas, cuja preocupação fundamental centrava-se nas necessidades, nos desejos e no desenvolvimento da criança, assim como do seu processo criador e suas formas de expressar e compreender o mundo. Nessa época, valorizavam-se competências tais como: espontaneidade, inventividade e autonomia. Por sua vez, os educadores estudavam as novas concepções sobre o ensino da Arte no Brasil e no mundo, as quais contribuíam para violar a estética inflexível e reprodutivista da escola tradicional. Nesta época, fora do âmbito escolar, acontecem vários movimentos culturais modernos e vanguardistas, entre eles, a Semana de Arte Moderna – 1922 em São Paulo. Tais movimentos geraram uma abertura para novas formas de expressões nas Artes Plásticas, surgem museus de Arte Moderna (1947-1948) em vários pontos do Brasil, o teatro brasileiro se introduz também na modernidade e, a música, tanto erudita como a popular, evoluem de forma excepcional (BRASIL, 1997).

Pode-se falar que, no escolanovismo ou Escola Nova a partir de 1930, as concepções iam de encontro com a educação tradicional, pois tinham como objetivo uma sociedade mais justa e democrática. Com propostas de experiências cognitivas progressistas e ativas, considerando para isso as necessidades, desejos e motivações individuais do educando. Entre as influências filosóficas da época, vale destacar as de John Dewey (1859-1952), cujos seguidores “procuram aprofundar suas ideias, partindo de problemas ou assuntos de interesse dos alunos, para assim desenvolver as experiências cognitivas, num ‘aprender fazendo’” (FERRAZ; FUSARI, 2001, p. 31).

Porém, durante os anos 60, a falta de embasamento teórico no que diz respeito à livre expressão levou os professores a pensarem que, nas aulas de arte, o aluno deveria expressar-se sem nenhuma interferência ou orientação sob o pretexto de prejudicar o processo criativo. Desse modo, “professores da linha da livre expressão, implicitamente, pressupõem que o aluno tem dentro de si um mundo de ‘Obras’ que precisa ser posto para fora, expresso, mas não exprimido” (FERRAZ; FUSARI, 2001, p. 39).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte (1997), somente em 1971, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Arte, até então chamada de Educação Artística, começa a fazer parte do currículo escolar, porém como uma atividade educativa e não uma disciplina. Ao mesmo tempo, as tendências tecnicistas aparecem no contexto da educação brasileira, que neste momento já não responde aos anseios mercadológicos, sendo assim, pensava-se em uma escola mais eficiente na formação técnica dos profissionais, segundo Ferraz e Ferraz (2001). Este quadro este que refletiu no ensino de arte da seguinte maneira:

Os professores de Desenho, Música, Trabalhos Manuais, Canto Coral e Artes Aplicadas, que vinham atuando segundo os conhecimentos específicos de suas linguagens, viram esses saberes repentinamente transformados em “meras atividades artísticas”. Desde a sua implantação, observa-se que a Educação Artística é tratada de modo indefinido, o que fica patente na redação de um dos documentos explicativos da lei, ou seja, o Parecer nº 540/77: “não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses”. Ainda no mesmo parecer fala-se na importância do “processo”

de trabalho e estimulação da livre expressão. Contraditoriamente a essa diretriz um tanto escolanovista, os professores de Educação Artística, assim como os das demais disciplinas, deveriam explicitar os planejamentos de suas aulas com planos de cursos onde objetivos, conteúdos, métodos e avaliações deveriam estar bem claros e organizados (FERRAZ; FUSARI, 2001, p.41-42).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte (1997), nos anos 80, surgiu o movimento Arte-educação, cujos princípios fundamentais multiplicam-se no Brasil através de encontros e eventos promovidos pelas Universidades, associações de arte e educadores, entidades públicas e particulares, objetivando reconstruir novos caminhos para a prática do ensino de arte no País. Nesse período, novos questionamentos e protestos surgem com a promulgação da Constituição, em que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional retirava a obrigatoriedade da área de Arte.

Somente a Lei n.º. 9.394/96 revogou tal fato e, finalmente, a Arte tornou-se obrigatória para a formação básica do aluno, conforme redação a seguir: “O ensino de Arte constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” art. 26 §2º.

A Arte, enquanto manifestação cultural do homem é componente fundamental no processo de formação dos indivíduos. No momento em que se discute a educação, com objetivo de preparar o homem para o exercício da cidadania, com conhecimentos que o tornem capaz de inserir-se na realidade de forma crítica e criadora, emancipando-se das formas alienantes e domesticadoras que sobre ele são impostas, torna-se imprescindível assegurar o espaço da Arte na educação escolar.

O que torna legítimo o ensino da Arte é o que lhe justifica enquanto área ou campo de sentido e conhecimento. A legitimidade do ensino da Arte acontece quando a Arte é apresentada como componente curricular, com assuntos estruturados. “Na escola, os cursos de arte constituem-se em um espaço e tempo curriculares em que professores e alunos se dedicam metodicamente à busca e aquisição de novos saberes especificamente artísticos e estéticos” (FERRAZ, 2009, p.19). As artes representam uma forma de pensar e uma forma de saber. Sua presença em nossos programas escolares é tão básica quanto poderia ser qualquer outro conteúdo.

A conquista da excelência no Ensino da Arte deveria ser, segundo Smith (*apud* BARBOSA, 2007, p.97), “parte do compromisso com a educação comum e geral, do jardim da infância ao fim do 2º Grau”. Reitera o autor, que a conquista da excelência passa pela compreensão de que a arte merece ser encarada enquanto um assunto particular que tem finalidades, conceitos e habilidades específicas. Nessa perspectiva, Melo (2001, p.61) afirma que:

ensinar arte vai além de possibilitar a aproximação da criança com a linguagem cultural expressa no meio social; atinge a possibilidade de contribuir para que essa criança amplie sua compreensão do mundo em que está inserida, de sua própria história enquanto ser humano, bem como de se reconhecer autora de suas produções e ações neste mundo.

A arte tem uma função tão importante quanto à dos outros conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem. Ela é entendida não só como expressão, mas também como conhecimento, cognição que exige emoção e cultura, demandando uma alfabetização visual aliada à

contextualização, no dizer de Barbosa (2007). Aprender arte é estar em estado de investigação constante, onde o olhar tem fundamental importância, uma vez que seleciona, organiza, classifica, constrói. E é somente a ação inteligente e empática do professor que pode tornar a arte ingrediente essencial para favorecer o crescimento individual e o comportamento do cidadão como fruidor da cultura e conhecedor da construção de sua própria nação.

O ensino da Arte, tal como está concebido nos Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte tem a compreensão de que a arte é conhecimento, que há um conteúdo a ser ensinado e a ser aprendido, existindo diferentes possibilidades de aprendizagem. Com o objetivo de aproximar arte e aluno, as práticas pedagógicas atuais apontam estratégias tais como: propostas interdisciplinares, planejamentos integrados, temas transversais, trabalho por projetos ou a proposta triangular, que integrando a riqueza das manifestações artísticas humanas, tem apontado caminhos para uma educação mais sedutora e contemporânea.

Voltada sempre para a qualificação do ensino da arte em todos os níveis e para o contato com a arte, a aplicação dos pressupostos teóricos da Proposta Triangular tem evidenciado que a construção do conhecimento se organiza na inter-relação do fazer, da apreciação/leitura da obra e da contextualização.

Essa Proposta, inicialmente chamada Metodologia Triangular, fruto de extensas pesquisas, foi criada no Brasil por Ana Mae Barbosa, a fim de contribuir na construção de uma prática mais qualificada em relação ao processo de ensino-aprendizado da arte. Para Barbosa (2007, p.44),

o ensino da Arte deveria abordá-la numa dimensão expressiva e cognitiva, em que a arte fosse apreciada/fruída numa perspectiva estética (leitura de imagem), com processos de criação contextualizados e contextualizadores. Enfatiza a imagem enquanto campo de sentido considerando “que a aprendizagem é a construção de significados pelo observador”.

Quanto a Proposta Triangular, é necessário fazer duas observações: A primeira refere-se à própria denominação, que passou a ser referida por sua idealizadora como Proposta Triangular e não mais Metodologia, uma vez que não havia um método fechado a seguir, mas caminhos com um princípio comum: a importância da imagem e do contexto em que esta imagem foi produzida, somada ao fazer artístico com o fim de qualificar o ensino da arte. A segunda refere-se à contextualização, significando a consideração não apenas da história da arte, mas de outras ciências que, ampliando a compreensão do contexto melhor habilitem à leitura da obra, tais como a história, a sociologia, a psicologia, a antropologia ou a ciência política.

Acredita-se que somente quando a leitura de imagens e a contextualização estiverem associadas ao fazer artístico poder-se-á oferecer um ensino de Arte crítico, capaz de formar o apreciador e o fruidor da arte. Da mesma forma que, através da leitura de um livro, compreende-se e gosta do código escrito, é preciso ver arte para alfabetizar-se nos códigos do desenho, da pintura, da escultura e das diversas linguagens artísticas.

O contato do indivíduo com a obra de arte prepara-o para o entendimento do mundo que o cerca. A leitura das obras de artes plásticas favorece também uma leitura do mundo, das imagens, sejam elas arte, ou não.

O ensino da arte, dentro da Proposta Triangular, está organizado em três eixos articulados e sincrônicos. A leitura de imagem busca uma aproximação com a obra e desenvolve as habilidades de descrever, analisar, interpretar e julgar um objeto, uma obra ou imagem qualquer na tentativa de aproximar as imagens e estabelecer relações. A imagem, na escola, para a autora, abrange não só aquela produzida por artistas, mas também a imagem da propaganda, a imagem produzida pelos alunos, à imagem veiculada pelos meios de comunicação, na TV, nas revistas, nos cartazes, nos livros, etc. Ela inicia pela observação, comparação, destaque de semelhanças e diferenças e pela garimpagem de significados.

A imagem é, segundo Barbosa (2007), uma fonte insubstituível de informações e como tal deve ser explorada em todas as suas dimensões a partir dos mais diversos instrumentos de investigação de que professores e alunos dispõem. A esse respeito Hernandez (2000, p.53) aponta que:

As obras artísticas, os elementos da cultura visual, são, portanto, objetos que levam a refletir sobre as formas de pensamento da cultura da qual as produzem. Por esta razão, olhar uma manifestação artística de outro tempo ou de outra cultura implica uma penetração mais profunda do que a que aparece no meramente visual: é um olhar na vida da sociedade, e a vida da sociedade representada nesses objetos.

A leitura da obra não se restringe às produções das artes visuais. Ela desenvolve as habilidades de ver, julgar e interpretar as qualidades das obras, compreendendo os elementos e as relações estabelecidas no todo do trabalho. Segundo Smith (*apud* BARBOSA, 2007, p. 99),

A meta geral do ensino da arte é o desenvolvimento da disposição de apreciar obras de arte, onde a excelência da arte implica dois fatores: a extrema capacidade que têm os trabalhos de arte de intensificar e ampliar o âmbito do conhecimento e experiência humanos e as qualidades peculiares de trabalhos artísticos dos quais resulta tal capacidade.

Ler uma obra é saboreá-la em seus diversos significados, criando distintas interpretações; é falar a obra num outro discurso, às vezes gráfico, silencioso ou verbal. No PCN-Arte, a dimensão leitura é chamada de fruição. Refere-se à apreciação significativa de arte e do universo a ela relacionado e contempla a fruição da produção histórico-social em sua diversidade. Quanto ao ensino da arte com imagens Becker (2001, p. 90) afirma que:

Saber trabalhar com imagem no ensino da arte passa a ser um dos desafios postos a quem trabalha com arte. Se a modernidade possibilitou a experimentação e a diversidade visual, a pós-modernidade buscou as imagens do passado para a constituição de uma nova narrativa visual. São as imagens da história da arte, do cotidiano, das histórias da vida que entram na sala de aula dando pluralidade às produções. O professor (a) tem a tarefa de selecionar as imagens que farão parte do repertório que pretende apreciar. De preferência, imagens que possam ser (re) significadas para o grupo, imagens produzidas no seu tempo e aquelas consumidas pelas crianças, resgatando na cultura da imagem o que é relevante para a formação dos sujeitos.

No processo de educar, a imagem, hoje, coloca-se num lugar focalizado da informação, pela comunhão de imagens geradas pela cultura. A experiência do ser humano contemporâneo não pode ser compreendida fora de suas relações com a imagem. Através das imagens tentamos abarcar e compreender nossa própria existência, pois somos essencialmente criaturas de imagens simbólicas.

O fazer artístico está calcado nos processos criativos, envolvendo as diversas técnicas de produção e suas especificidades. É um processo criativo, concebido com interpretação pessoal de vivências numa linguagem artística, permitindo descobrir as possibilidades e limitações das linguagens expressivas e dos diferentes materiais e instrumentos.

Simultaneamente, é também um processo interno informado pelas características culturais do meio, o que estimula o pensar sobre a criação visual e a aprendizagem dos referenciais da contextualização, incluindo a leitura, a história e a crítica da arte. No PCN-Arte, este aspecto é denominado produção, referindo-se ao conjunto de questões relacionadas ao fazer do aluno e dos produtores sociais de arte.

O terceiro eixo, inicialmente chamado de História da Arte, é atualmente compreendido de modo mais amplo e denominado contextualização. Embora seja produto da imaginação, a arte não está isolada do cotidiano, da história pessoal e dos fatos sociais. Para compreender a história da arte, não basta conhecer datas e artistas, mas deve-se criar conexões entre a arte e as outras manifestações e dimensões da vida, alargando assim a compreensão da sua abrangência. A contextualização está voltada para a relação com o todo, o que significa dizer que, ao estudarmos um objeto artístico ou um bem cultural, estaremos tentando compreendê-lo a partir do contexto em que está inserido. Ela auxilia na compreensão dos diferentes momentos da arte, situando-a no tempo histórico, social, desvelando lições de mundo, materializadas na criação artística.

No PCN-Arte, esta dimensão é indicada como reflexão, referindo-se à construção de conhecimento sobre trabalho artístico (pessoal e dos colegas) e sobre a arte como produto da história e da multiplicidade das culturas humanas, com ênfase na formação cultivada do cidadão.

Na proposta triangular, ao referirem-se as Artes Visuais, qualquer vértice pode ser o ponto inicial. O importante é o sujeito compreender que a linguagem icônica permite o entendimento da gramática visual e das relações que existem entre produção artística e contexto sociocultural. “Integradas, as três vertentes se enriquecem mutuamente, reafirmando a magia e os prazeres da arte” (PILLAR; VIEIRA, 1992, p.10), além de sua estreita vinculação com o real. O professor que atuar neste componente curricular, deveria segundo Martins (*apud* BARBOSA, 2002, p.52),

conhecer desde os conceitos fundamentais da linguagem da Arte até os meandros da linguagem artística em que se trabalha. Temos de saber como ela se produz - seus elementos, seus códigos- e também como foi e é sua presença na cultura humana, o que implica numa visão multicultural, na valorização da diversidade cultural. É preciso, ainda, conhecer seu modo específico de percepção, como se estabelece um contato mais sensível, como são construídos os sentidos a partir das leituras, como aprimorar o olhar, o ouvido, o corpo.

O contato permanente com a produção cultural, que incluem e excede as obras de arte, e o trabalho sistemático com o conhecimento artístico são instrumentos importantes no processo de familiarização cultural. Deste modo, o papel da arte é o de formar e ampliar a capacidade de ver, para compreender as imagens numa perspectiva estética, sem perder de vista que a formação dos sentidos, nesta perspectiva, constrói-se, simultaneamente, com o domínio do saber artístico.

Ao final dos anos 90, novas concepções e metodologias oriundas do movimento Arte-Educação se fizeram notar na prática do ensino de Arte nas escolas. Foram feitas muitas reivindicações nessa época para que a área fosse identificada por Arte e não mais por Educação Artística e também para que esta fosse incluída na estrutura curricular como conteúdo inerente à cultura artística e não somente como atividade. Portanto, desde sua origem, o anarquismo teve inúmeras associações com as artes, especialmente a música e literatura.

De acordo com Reszler (s/d *apud* MARTINS; MORAES, 2014, p. 905),

os anarquistas se apropriam das teorias românticas da síntese das artes para dar a elas uma dimensão político-social e estética. Arte não será apenas a arte do povo e para o povo, mas também pelo povo. Richard Wagner, músico de destaque na historiografia musical, relata o encanto de Mikhail Bakunin, uma das grandes referências do anarquismo, por uma obra romântica. Ele conviveu com Bakunin durante a insurreição de Dresden, 1849. Nessa ocasião, Wagner regeu a Nona Sinfonia de Beethoven no Domingo de Ramos de 1849. Bakunin assistiu apenas ao ensaio geral, pois estava na cidade escondido da polícia, pois era perseguido pelo governo austríaco por ter participado da revolução de Praga em 1848. Ao final da execução, ele se aproximou de Wagner e da orquestra e disse que se toda música fosse condenada a desaparecer, deveríamos salvar essa sinfonia, mesmo pondo em risco nossas vidas.

Atualmente, o ensino de arte é marcado pela influência da escola tradicional, dos movimentos escolanovista e tecnicista, cujos ideais se fundem na prática. Segundo Ferraz e Fusari (2001, p. 43), “o conhecimento dos principais aspectos pedagógicos, ideológicos e filosóficos que marcam o ensino e a aprendizagem de Arte pode auxiliar o professor a entender as raízes de suas ações, bem como o seu próprio processo de formação”. Para as autoras, os educadores devem atuar de forma consciente, certos de que existem muitas indagações à espera de respostas, para que a educação escolar e o ensino de Arte estejam de acordo com a realidade e aspirações do mundo contemporâneo.

## **A DANÇA COMO UM RECURSO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A dança é a arte mais antiga, existe desde os primórdios, representando a história da humanidade através de diferentes manifestações (gestos, ritmo, movimento ou passo), que expõe os sentimentos com a mesma essência. Conforme estudo de Garcia e Haas (2006), não se sabe ao certo quando o homem dançou pela primeira vez, porém, sabemos que a dança esteve presente na era primitiva devido às pinturas nas cavernas, feitas pelo próprio homem, as quais apresentam uma finalidade de celebração e divertimento em virtude da forma de vida nômade dos próprios.

Desde então, ainda segundo os autores acima citados, os movimentos executados pelos homens eram diferentes dos movimentos das mulheres, caracterizando o regime cultural da época que atribuía funções e ações diferentes por sexos, ou seja, a dança feminina era voltada para fertilidade, lunares, chuva e a dos homens para caça, guerreiros, imitativos dos espíritos, estas danças são conhecidas hoje como a dança pantomímica, que segue a própria imitação da natureza.

A dança na antiguidade, de acordo com Garcia e Haas (2006), era representada de diferentes formas pelas civilizações, onde a dança Egípcia e dança Grega eram de caráter sacro-religioso e recreativo-festivo de forma expressiva e artística mesmo usando a dança pantomímica. Já “a dança, em Roma, não teve um poder expressivo e artístico como as demais, egípcia e grega, pois a concepção de vida do romano era bastante racionalista e intelectualizada, quase negada, por exemplo, a imaginação e o êxtase”.

Na Idade Média, a dança era perseguida pelo cristianismo, porém, a religião não a conseguiu extinguir, a dança popular da época foi levada pela nobreza a recintos fechados, com indumentárias pesada, porém, elegantes, a qual caracterizava a aristocracia do século XV ao século XVIII começa a florescer a dança e demais artes, ao adquirir “determinadas regras conforme o gosto da nobreza reinante” (GARCIA; HAAS, 2006, p. 75), ocasionado o aparecimento do profissional da dança, o bailarino e o mestre, bem como os termos de passos (técnicas) e coreografia, mas a dança popular continuou sobre influências vindas do balé da corte.

Garcia e Haas (2006) ressalva também que no século XX começaram inovações significativas na dança, ocasionada pela bailarina Isadora Duncan, que era inconformada com a técnica tradicional e arcaica do balé da corte, resolvendo criar sua própria forma de dançar, com movimentos naturais, instintivos e intuitivos, os quais junto caracterizam a dança livre.

O estudo de Robinson citado por Gariba e Franzoni (2007, p. 157) vai mais além e expõe o caráter educativo da dança no contexto histórico, explicando através de uma árvore que as aplicações da dança no mundo contemporâneo, serviram de referência não só para o presente autor, mas para outros como Strazzacappa (2001) e Sborquia e Gallardo (2006), os quais se “apropriaram desse conhecimento em suas pesquisas, evidenciando a importância desse estudo”. Uma pesquisa que aborda um dos papéis da dança na sociedade, ou seja, a relação do ser humano com a sociedade através de três estímulos, ocasionados pela dança, no caso “a expressão, a recreação e o espetáculo” como tronco da árvore, colocou o termo “a magia”, a qual o autor refere-se à relação do homem com o meio social.

Com base nesta pesquisa, Gariba e Franzoni (2007, p. 158) afirmam que “fica clara a inserção da dança tanto no campo profissional, como no educativo, no amador e também nas manifestações culturais” e não importa o campo de trabalho onde à dança será inserida por meio de um ou outro estímulo, mas, a forma como os elementos importantes (a expressão, a recreação e o espetáculo) possam contribuir para o desenvolvimento do ser humano.

Neste ponto de vista, a dança, assegurado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (2000, p.51) “conforme sua diversidade cultural pode constituir um amplo leque de possibilidade de

aprendizagem”. Portanto, direcionaremos a reflexão agora para a importância da dança no âmbito educacional e principalmente na Educação Infantil.

De acordo como os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000), as atividades rítmicas e expressivas são manifestações da cultura corporal humana que têm como características comuns à comunicação através de estímulo sonoros e ao contexto sociocultural. Estes estímulos podem ser; brincadeiras de roda e ciranda, a dança folclórica, a dança erudita, a dança clássica, moderna e contemporânea.

A dança é uma atividade completa por favorecer o desenvolvimento integral do ser humano, ao permitir possibilidade de desenvolvimento motor e a potencialidade corporal que significa uma linguagem simbólica que utiliza termos como movimento, espaço e tempo para todas as dimensões (cognitivo, afetivo, física e social) do ser humano caracterizados pelo uso rítmico e harmonioso das funções corporais, mentais e espirituais, cujo mediador é o professor (ROBINSON *apud* OLIVEIRA, 2018).

O emprego da dança como atividade lúdica implica em algumas considerações por parte do educador, entre elas não se deve ensinar a criança como se dança, de outro modo, deve-se deixá-la aprender (CINTRA, 2003). Os movimentos não podem ser ensinados, a dança não terá regras, não existe movimento certo ou errado. A dança é tão necessária quanto aprender a falar, andar, brincar, nela o corpo, a mente, o espírito e as emoções são trabalhados, fato que propicia um leque de aprendizagens.

A dança em seu aspecto pedagógico no universo da educação infantil enfatiza o trabalho com os movimentos como uma criação criativa e livre de expressões do infante. Entre as finalidades da dança na escola está a permissão para desenvolver o domínio do próprio corpo, e para isso é preciso que se tenha profissionais habilitados ajudar as crianças a aperfeiçoarem suas possibilidades de movimentação, a exploração de espaços físicos, superar limitações relacionadas a aspectos motores, sociais, cognitivos e afetivos. É preciso deixar claro que a dança não constitui simplesmente em adquirir habilidades, mas também, para aprimorar habilidades básicas no próprio desenvolvimento humano e na relação com o mundo (BARRETO, 2004).

Segundo os PCNs sobre arte, a dança é uma forma de integração e expressão tanto individual quanto coletiva, em que o aluno exercita a atenção, a percepção, a colaboração e a solidariedade (BRASIL, 2003).

Essa aprendizagem pela dança se dá de forma direta e íntima, porque acontece uma assimilação pelo próprio corpo, mente e emoções. Essa atividade lúdica é expressiva e criativa de forma individual para cada infante que vai ao encontro da aprendizagem pelos movimentos do corpo. Assim, planejar aulas lúdicas com danças é criar vivências que ampliem o poder criativo, os valores e os benefícios que estão incluídos na música e na dança (CINTRA, 2003).

Segundo Weigel (1988), a dança é a mais antiga das artes e a única que não exige o uso de materiais e ferramentas, porque para dançar é preciso apenas do corpo e da vitalidade para expressar sentimentos e experiências subjetivas do ser humano. Dentro de uma conceituação geral a dança é

uma atividade lúdica, é a arte de mover o corpo dentro de um espaço e de um tempo, obedecendo a um ritmo e uma composição coreográfica. A dança educativa exprime o entusiasmo de se descobrir pela exploração do corpo e das qualidades de movimento.

A Educação Infantil sempre irá empregar metodologias específicas para abordar certas temáticas, assim acontece com a dança, cujos objetivos se centram na exploração de qualidades físicas e psíquicas daquela fase da infância. Trazer a dança para as crianças é uma atividade lúdica enriquecedora que se refletirá na sua formação artística e na integração social desses infantes. A dança aprimora diversos estímulos como o tato, que inclui sentir os próprios movimentos; o visual, onde a criança enxerga o movimento e o põe em prática; o auditivo, pelo fato de ouvir e assimilar o ritmo; o afetivo, pela possibilidade de sentir emoções nas coreografias; o cognitivo, que explora o raciocínio, ritmo e coordenação; e o motor, que envolve todo o esquema corporal (CINTRA, 2003).

Há comprovação científica de que a dança, em seu aspecto educativo, proporciona bem-estar físico, emocional e mental a crianças e adolescentes, além de contribuir para a autoafirmação do indivíduo (BARRETO, 2004). Quando se dança, o corpo expressa sentimentos e emoções, permitindo uma conexão com o mundo ao nosso redor. Ao longo de toda a história da humanidade, a dança esteve presente em diversos momentos e contextos, sendo uma forma essencial de expressão. A música e a dança sempre influenciaram comportamentos e marcaram diferentes épocas, refletindo e moldando novos estilos de vida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo destacou a importância de trabalhar a dança como um recurso pedagógico, não apenas pelos benefícios físicos e psicomotores, mas também por promover a socialização e a participação plena nos contextos educacionais, contribuindo para o exercício da cidadania. A dança permite que os alunos reconheçam a si mesmos e os outros como indivíduos com limites e possibilidades.

É relevante ressaltar que o convívio proporcionado pelas aulas de dança enriquece a experiência de todos. Ao participarem de atividades que envolvem movimento e a cooperação de todos, as crianças podem perceber que todos enfrentam dificuldades em alguns aspectos, mas também têm habilidades nas quais se destacam. Esse processo desperta interesses mútuos e fortalece o respeito às diferenças.

No âmbito educacional, conforme discutido, a dança oferece aos alunos a oportunidade de vivenciar atividades rítmicas e expressivas, contribuindo significativamente para o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, emocionais, criativas e sociais, revelando o potencial inato de cada indivíduo. A linguagem corporal expressa muito sobre nossos pensamentos, sentimentos, idealizações e expectativas, sendo o corpo uma fonte central de informações.

Compreender e respeitar a história de cada indivíduo é essencial, pois suas vivências são registradas no corpo e reveladas constantemente. Dessa forma, o educador deve adotar uma postura consciente, buscando práticas pedagógicas coerentes com a realidade dos alunos. A dança, em particular, possibilita o desenvolvimento da criatividade e a descoberta das habilidades pessoais, contribuindo decisivamente para a formação de cidadãos críticos, autônomos e conscientes de seus atos, promovendo, assim, uma transformação social.

## REFERÊNCIAS

- ARANHA, M.L.A.; MARTINS, M.H.P. **Filosofando**: Introdução à Filosofia. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2009.
- BARBOSA, A.M. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 2007.
- BARBOSA, A.M. **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002.
- BARRETO, D. **Dança**: ensino, sentidos e possibilidades na escola. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.
- BECKER, R.N. **A arte na formação da professora das séries iniciais do Ensino Fundamental**. 2001. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Escola de Educação, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, 2001.
- BIASOLI, C.L.A. **A formação do professor de arte**: Do ensaio à encenação. 3.ed. Campinas-SP: Papirus, 1999. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Artes. v. 3. Brasília: MEC, 2003.
- CINTRA, R.C.G.G. **A comunicação do corpo diferente**: a dança como dissolução do seu estigma. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP. São Paulo, 2003.
- FERRAZ, M.H.C.T. **Metodologia do ensino de arte**: fundamentos e proposições. 2. ed.; rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2009.
- FERRAZ, M.H.C.T.; FUSARI, M.F.R. **Arte na educação escolar**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Magistério 2º Grau. Série Formação Geral).
- GARCIA, A.; HAAS, A.N. **Ritmo e Dança**. 2.ed. Canoas: ULBRA, 2006.
- GARIBA, C.M.S.; FRANZONI, A. Dança Escolar: uma possibilidade na Educação Física. **Ensaio**, Porto Alegre, v.13, n. 2, p.155-171, maio/ago. 2007.
- MARTINS, G.O.C.; MORAES, J. D. Anarquismo e estética: apontamentos históricos e conceituais em educação integral. **Anais...** XII Jornada do HISTEDBR, X Seminário de Dezembro, 2014.

MELO, C.P.O. O papel mediador do professor no processo de ensino aprendizagem da Arte na Educação Infantil. In: PILOTTO, S.S.D.; SCHRAMM, M.L.K. (Org.). **Reflexões sobre o ensino das artes**. Joinville: Univille, 2001.

OLIVEIRA, Z.M.R. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2018.

PILLAR, A.D.; VIEIRA, D. **O Vídeo e a Metodologia Triangular no Ensino de Arte**. Porto Alegre: UFRGS, Iochpe, 1992.

SBORQUIA, S.P.; GALLARDO, J.S.P. **A dança no contexto da Educação Física**. Ijuí: UNIJUÍ, 2006.

STRAZZACAPPA, M. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Caderno Cedes**: dança educação, São Paulo, v. 21, n.53, p.1-10, abr./2001.

TAVARES, M. Fundamentos estéticos da arte aberta à recepção. **ARS**, São Paulo, v.1, n.2, p. 31-43, 2003.

WEIGEL, A.M.G. **Brincando de música**: experiências com sons, ritmos, música e movimentos na pré-escola. Porto Alegre: Kuarup, 1988.