



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS  
CAMPUS GOIABEIRAS - VITÓRIA/ES

ALINE PAMPLONA GUEDES

**LUDIFICANDO OS FATORES DE MOVIMENTO: estratégias de aulas com o tema  
Dança na Educação Infantil.**

VITÓRIA - ES  
2025



ALINE PAMPLONA GUEDES

**LUDIFICANDO OS FATORES DE MOVIMENTO: estratégias de aulas com o tema  
Dança na Educação Infantil.**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientadora: Profª. Drª. Erineusa Maria da Silva.

VITÓRIA - ES

2025



Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de  
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

G924l Guedes, Aline Pamplona, 1983-  
Ludificando os fatores de movimento : estratégias de aulas  
com o tema Dança na Educação Infantil / Aline Pamplona Guedes.  
- 2025.  
161 f. : il.

Orientadora: Erineusa Maria da Silva.  
Tese (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede) -  
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física  
e Desportos.

1. Educação Física. 2. Dança. 3. Educação Infantil. 4. Fatores de  
Movimento. 5. Ludicidade. 6. Laban. I. Silva, Erineusa Maria  
da. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de  
Educação Física e Desportos. III. Título.

CDU: 796

---

ALINE PAMPLONA GUEDES

**LUDIFICANDO OS FATORES DE MOVIMENTO: estratégias de aulas com o tema  
Dança na Educação Infantil.**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientadora: Profª. Drª. Erineusa Maria da Silva.

Data da defesa: 30 / 05 / 2025

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientadora: Profª. Drª. Erineusa Maria da Silva**  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

**Membro Titular: Profª. Drª. Alessandra Galve Gerez**  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

**Membro Titular: Profº. Drº. Nelson Figueiredo de Andrade Filho**  
Universidade Federal do Espírito Santo

**Local:** Universidade Federal do Espírito Santo  
Centro de Educação Física e Desportos  
**Ufes – Campus de Vitória**

*Dedico este trabalho a Deus por ser o senhor da minha vida e por sempre iluminar meus caminhos. Aos meus pais, Eleonor Pamplona e Luis Carlos Guedes, e meu esposo, Leonardo Serra, que sempre foram uma inspiração e meu sustento. Minhas filhas, Sanny e Kayla, que são meus amores, minha motivação e minha alegria de viver. A todos meus mestres e amigos da dança que semearam em mim essa arte que me humaniza e me move. E todos meus alunos/as que potencializaram o meu saber, revelando a unicidade de cada ser corpo e seus ritmos, que conduzem o dançar a vida.*

## AGRADECIMENTOS

À Capes/Proeb – Programa de Educação Básica, por ofertar o Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional – ProEF.

À Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (Fapes), pela concessão de bolsas de estudo.

À Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), por incentivar o projeto do Mestrado Profissional de Educação Física e proporcionar instrumentos para torná-lo vivo e fomentador de uma formação de qualidade.

À Secretaria Municipal de Educação (Semed) de Vila Velha e a Prefeitura Municipal de Vila Velha por permitir a pesquisa em seus estabelecimentos; além de uma formação continuada de qualidade e acesso ao espaço do Grupo de Estudos de Educação Física – GEPEF.

Aos professores e às professoras do ProEF, polo UFES, por compartilharem seus saberes e colaborarem com a amplitude de nossos olhares a novos caminhos de um fazer comprometido.

À minha orientadora, Drª. Erineusa, que esteve comigo a cada passo desse processo, com carinho, respeito e generosidade, compartilhando grandiosamente seus conhecimentos e tornando esse percurso mais leve.

Aos/as professores/as da banca, a Drª. Alessandra e o Drº. Nelson, pelas contribuições valiosas.

Aos colegas da turma 4, pelo compartilhamento de informações, das angústias, das descobertas e de muitos risos. Pessoas incríveis, comprometidas e de bem com a vida que tornaram esse caminhar momentos inesquecíveis.

Aos/as colegas da UMEI Tia Nenzinha pelo apoio ao processo de pesquisa.

Às crianças da UMEI Tia Nenzinha e suas famílias, que fizeram parte dessa pesquisa com engajamento e uma entrega linda.

Aos/as colegas do grupo de estudos de Educação Física, que sempre me fazem ampliar meus olhares e me inspiraram a estar nesse mestrado.

Aos/as amigos/as, que fazem parte dos meus momentos de equilíbrio com toda a ansiedade desse processo.

À minha família por entender os momentos de ausência, apoiar e estar comigo sempre, repletos de amor. Sem a qual nada seria possível.

À dança, um divino presente que um dia me tirou para dançar e me impulsionou por toda vida, em cada fluênci, em cada peso, em cada espaço e em cada tempo; no enxergar, no sentir, no caminhar e no existir; por levar meu corpo a transitar por lugares

diversos e plurais com experiências afetivas, sensoriais e perceptivas; nas relações de ação e reação.

Enfim, gratidão a todos/as professores/as, colegas, alunos/as e familiares que deixaram um pouco de si em mim e que recebeu um pouco de mim. Assim me ensinaram a dançar a vida, de enxergar a dança com tantos olhares em tudo que vive e em todos os movimentos que nos faz existir no mundo.

“Dança é a capacidade de transformar qualquer movimento do corpo em arte.”

(Helenita Sá Earp)

“A infância que dança o lúdico com o mundo, é fluxo que atravessa o tempo, é leveza que deixa marcas nos espaços – tece saberes no corpo que brinca, sente, se expressa e aprende.”

(Aline Pamplona)

GUEDES, Aline Pamplona. **Ludificando os fatores de movimento:** estratégias de aulas com o tema Dança na Educação Infantil. Orientadora: Profª. Drª. Erineusa Maria da Silva. 2025. 161 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2025.

## RESUMO

Este estudo objetiva propor estratégias didático-pedagógicas em dança com cunho lúdico, especificamente em relação à exercitação dos fatores de movimento para as aulas de Dança na Educação Infantil. O estudo se apoia: a) nos estudos de Laban (1978) sobre os benefícios da dança em relação à construção de novas percepções, ressignificações, reconstruções e novos conhecimentos corporais no processo ensino-aprendizagem, em especial a partir dos fatores de movimento: fluxo, espaço, peso e tempo; b) no conceito de infância (Kramer e Leite, 2015, Andrade Filho, 2006 e Mello, 2014) e; c) no conceito de ludicidade (Luckesi, 2002). Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa-intervenção, de caráter qualitativo. A investigação das possibilidades, das estratégias, da consistência e das implicações da proposição da intervenção se deu na Unidade Municipal de Educação Infantil Tia Nenzinha, Vila Velha/ES, com 10 crianças do grupo de 5 anos. Concluiu-se que o lúdico mostrou-se potência pedagógica na mediação da dança com crianças pequenas. Entrelaçado aos Fatores de Movimento de Laban promoveu aprendizagens sensíveis e corporificadas. Emergiram-se expressões autênticas, engajamento criativo e processos de subjetivação que ampliaram os gestos, as qualidades do movimento, o sentido e o ser corpo. Despertou-se a presença do lúdico como estado do ser, existencial e experiencial, para além do brincar e jogar.

**Palavras-chave:** Educação Física, Educação Infantil, Dança, Fatores de Movimento, Ludicidade.

GUEDES, Aline Pamplona. **Making movement elements playful:** lesson strategies using the theme of Dance in Early Childhood Education. Advisor: Teacher Dr. Erineusa Maria da Silva. 2025. 161 p. Dissertation (Professional Master's Degree in Physical Education in the National Network) – Center for Physical Education and Sports, Federal University of Espírito Santo, Vitória, 2025.

## ABSTRACT

This study aims to propose didactic-pedagogical strategies in dance with a playful approach, specifically in relation to the exercise of movement factors for Dance classes in Early Childhood Education. The study is based on: a) Laban's (1978) studies on the benefits of dance in relation to the construction of new perceptions, resignifications, reconstructions and new bodily knowledge in the teaching-learning process, especially based on movement factors: flow, space, weight and time; b) in the concept of childhood (Kramer and Leite, 2015, Andrade Filho, 2006 and Mello, 2014); c) in the concept of playfulness (Luckesi, 2002). From a methodological point of view, this is an intervention research, of a qualitative nature. The investigation of the possibilities, strategies, consistency and implications of the proposed intervention took place at the Tia Nenzinha Municipal Early Childhood Education Unit, Vila Velha/ES, with 10 children from the five-year-old group. It was concluded that playfulness has proven to be a powerful pedagogical tool in mediating of dance with young children. Intertwined with Laban's Movement Factors, it promoted sensitive and embodied learning. Authentic expressions, creative engagement and processes of subjectivation emerged, expanding gestures, movement qualities, meaning and the body as a being. The presence of playfulness as a state of being, existential and experiential, beyond playing and games, was as awakened.

**Keywords:** Physical Education, Early Childhood Education, Dance, Movement Factors, Playfulness.

## LISTA DE IMAGENS

Figura 1: Icosaedro .....	49
Figura 2: Estrela Labaniana .....	50
Figura 3: Níveis: Alto, Médio e Baixo.....	51
Figura 4: Kinesfera ou cinesfera. ....	52
Figura 5: Orientação Espacial (as vinte e sete direções).....	53
Figura 6: Imagens apresentadas como estímulo visual para indicar a qualidade de movimento corporal.....	122

## LISTA DE FOTOS

Foto 1: Rudolf Von Laban, nome artístico de Rezső Keresztelő Szent János Attila Lábán .....	48
Foto 2: Reunião com os responsáveis para explicação da pesquisa e assinatura do TCLE .....	71
Foto 3: Explicação da Pesquisa para as crianças e assinatura do TALE.....	72
Foto 4: Assinatura do TALE pelas crianças participantes da pesquisa.....	72
Foto 5: Roda de conversa. Momento de participação, fala, questionamento e reflexão.....	79
Foto 6: Momento da utilização do plano baixo, na proposta de exploração das possibilidades corporais.....	81
Foto 7: Pique-parede - Fator Tempo.....	82
Foto 8: Brincadeira de pique-gelo, intervalada com dança.....	83
Foto 9: Sequência Rítmica - Fator Tempo. ....	85
Foto 10: Exploração do pandeiro – Fator Tempo.....	86
Foto 11: Dia da fantasia - Comemoração da semana do Dia das Crianças. ....	87
Foto 12: Encenação da história - Fator Fluxo. ....	91
Foto 13: Brincadeira de estátua - Fator Fluxo. ....	94
Foto 14: Brincadeira da "Batatinha frita", com foco no Fator Fluxo.....	95
Foto 15: Disputa pelos brinquedos que virou brincadeira de pique.....	97
Foto 16: Exploração dos brinquedos e da imaginação. ....	99
Foto 17: Analisando o espaço a partir da brincadeira do "Bolo de Brigadeiro".....	103
Foto 18: Trabalho com o fator espaço. Brincadeira em grupo. ....	108
Foto 19: Brincadeira de mobilidade, em duplas - Fator Espaço. ....	109
Foto 20: Representação do Fator Peso. ....	111
Foto 21: Encenação do tocar uma guitarra - Fator Peso. ....	113
Foto 22: Explorando o movimento corporal com o balão - Fator Peso. ....	114
Foto 23: Exploração do movimento corporal dançante - Fator Peso .....	117
Foto 24: Crianças demonstrando os três Planos - Fator Espaço.....	118
Foto 25: Improvisação livre com balões. ....	119
Foto 26: Jogo - improvisação e interpretação dos Fatores de Movimento. ....	121
Foto 27: Criação de Sequência Coreográfica pelas crianças .....	123

**LISTA DE TABELAS**

Tabela 1: Quantitativo Humano da UMEI Tia Nenzinha .....	33
Tabela 2: Informações acerca da tutela das crianças atendidas pela UMEI Tia Nenzinha .....	34
Tabela 3: Estado civil dos responsáveis pelas crianças atendidas pela UMEI Tia Nenzinha .....	34
Tabela 4: Informações sobre a religião das famílias atendidas pela UMEI Tia Nenzinha. ....	34
Tabela 5: Informações sobre a ocupação de espaços e práticas de atividades de lazer das crianças (junto às suas famílias) atendidas pela UMEI Tia Nenzinha. ....	34

## SUMÁRIO

<b>1 MEMÓRIAS TATUADAS NA ALMA QUE IMPULSIONAM UM OBJETO DE PESQUISA .....</b>	<b>14</b>
<b>2 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>23</b>
2.1 CONTEXTO DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA-INTERVENÇÃO.....	33
<b>3 MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>36</b>
3.1 SER CORPO E A EXISTÊNCIA NO MUNDO .....	36
3.2 OS FATORES DE MOVIMENTO: COMPREENDENDO-OS À LUZ DE LABAN.....	47
3.3 LUDICIDADE E A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	56
<b>4 CAMINHOS PERCORRIDOS NA PESQUISA.....</b>	<b>66</b>
4.1 A ENTREVISTA DIAGNÓSTICA .....	74
<b>5 INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS .....</b>	<b>77</b>
5.1 INÍCIO DAS NOSSAS EXPERIÊNCIAS .....	79
5.2 BRINCANDO COM O TEMPO .....	84
5.3 IMAGINAÇÃO QUE NOS MOVE.....	87
5.4 ENERGIA QUE NOS MOVE .....	90
5.5 CONTROLANDO O IMPULSO .....	93
5.6 RECONHECENDO A DANÇA NO BRINCAR .....	96
5.7 O ESPAÇO QUE OCUPAMOS.....	102
5.8 DINÂMICA ESPACIAL DE PEQUENOS CORPOS DANÇANTES .....	106
5.9 O PESO NO MOVIMENTO .....	110
5.10 O LEVE E O PESADO NA DANÇA.....	116
5.11 DESCOBRINDO O FATOR DE MOVIMENTO.....	120
5.12 FINALIZANDO NOSSO PERCURSO .....	122
<b>6 INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS À GUIA DE CONCLUSÃO.....</b>	<b>124</b>
<b>7 PROPOSIÇÕES FINAIS .....</b>	<b>130</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>135</b>
<b>ACESSO AO RECURSO EDUCACIONAL .....</b>	<b>141</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>142</b>
<b>ANEXO .....</b>	<b>152</b>

## 1 MEMÓRIAS TATUADAS NA ALMA QUE IMPULSIONAM UM OBJETO DE PESQUISA

Cada olhar uma história, cada história um olhar. Assim se constroem percepções, reflexões, questionamentos e novas possibilidades; teses, sínteses e antíteses em uma dinâmica de vida que não se finda; que significam e ressignificam o ser, que nos constroem e reconstroem a todo tempo, por vivências e experiências tatuadas na alma. Novas histórias vão sendo construídas, diante de cada relação que aflora um eu na vida.

É nessa perspectiva do olhar para as memórias, que busco respostas para as minhas inquietações do presente e embasamentos para as futuras, sempre na busca de conhecimentos e revisitações na artista-educadora que sou, ou o que Marques (1999, *apud* Marques, 2014, p.231) chama de “artista/docente” onde conceitua o termo como sendo

[...] aquele que, não abandonando suas possibilidades de criar, interpretar, dirigir também tem como função e busca *explícita* a educação em seu sentido mais amplo. Ou seja, abre-se a possibilidade de que processos de criação artística possam ser revistos e repensados como processos também *explicitamente* educacionais.

Minhas lembranças me levam a um caminhar que se inicia aos 4 anos de idade, em um salão do Clube dos Oficiais da Polícia Militar do DF, em Brasília, dançando em companhia do meu *partner* favorito, meu pai. Éramos levados por vários ritmos a ocupar todo o salão, desafiar a gravidade com os nossos corpos e sermos acompanhados pelos olhares de todos aqueles que se encantavam. O ritmo mais divertido era a lambada, em seu auge na época.

Minha mãe, apaixonada por dança desde pequena, nunca teve a oportunidade de ter uma formação em dança, pois naquela época eram altos os investimentos e ela não tinha recursos. Encantada com minha desenvoltura me colocou nas aulas de balé clássico, no estúdio de dança “Adágio”. Ela se realizava a cada conquista minha que também era sua.

Eu me inspirava nos meus pais: exemplos de responsabilidade, disciplina, engajamento e alegria.

Normalmente, os finais de semana eram regados de samba na companhia dos familiares, em sua maioria carioca, e de amigos de Brasília. Além desses momentos de aproximação ao samba, dançar as músicas que compunham o mundo

infantil naquele tempo também me energizava: Trem da Alegria, Balão Mágico e Xuxa.

Quando viemos para o Espírito Santo, logo procuramos um espaço de dança para dar continuidade aos meus estudos. Iniciei, então, no antigo Itaparica Tênis Clube, com aulas de Jazz, ministrados pela professora Joíse F. de Jesus; hoje colega de trabalho na PMVV. Mas logo fui para a “Academia Expressão”, fazia *ballet* clássico e moderno; lá também tinha teatro. Chamaram-me para fazer meu primeiro solo, representando a infância de Chapeuzinho Vermelho, na peça “O dia que Chapeuzinho Vermelho caiu na real”.

Pela estrada fora eu vou bem sozinha  
 Levar esses doces para a vovozinha  
 Ela mora longe e o caminho é deserto  
 E o lobo mau passeia aqui por perto  
 Mas à tardinha, ao Sol poente  
 Junto à mamãezinha dormirei contente.  
 (João de Barro, 1946)

Mas, ao contrário da menina do chapeuzinho vermelho representada pela música, olhando para a minha caminhada tenho certeza de uma coisa: nunca estive sozinha. Por mais que caminhos parecessem longos e desertos, sempre tive quem acendesse as luzes e quem trouxesse a ludicidade para perto a ponto de eu nem ver o tempo passar.

Ensaiar, saber todas as coreografias das Paquitas e dançar em todos os aniversários fazia parte da minha rotina fora dos estúdios de dança, com minhas amigas. Assim, acreditava que:

Tudo pode ser, se quiser será  
 O sonho sempre vem pra quem sonhar  
 Tudo pode ser, só basta acreditar  
 Tudo que tiver que ser, será  
 Tudo que eu fizer  
 Eu vou tentar melhor do que já fiz  
 Esteja o meu destino onde estiver  
 Eu vou buscar a sorte e ser feliz  
 Tudo que eu quiser  
 O cara lá de cima vai me dar  
 Me dar toda coragem que puder  
 Que não me falte forças pra lutar (...)  
 (Michael Sullivan e Paulo Massadas, 1990)

Essa letra, da música “Lua de Cristal”, foi quase uma oração no meu caminhar. Sonhos, fé, coragem, dedicação, buscar o meu melhor e fazer a minha sorte, são mantras que embalaram e me levaram a lindas conquistas e evolução.

Em alguns momentos parecia que não saía do lugar, mas sempre que olhava para trás via outro eu, à distância... que já não mais existia. Nessa revisitação de si podemos nos perceber e reconhecer nossas construções, reconstruções e possibilidades diversas de novos caminhos a trilhar.

Nessa revisitação do meu eu infantil, percebo que os momentos em que a dança se fazia presente, eram aqueles em que a brincadeira, a alegria, o prazer e a fantasia se manifestavam; estando essas lembranças aconchegadas num envolto de emoções, movimentos e ludicidade.

Fiquei por seis meses estudando na “Lenira Borges Ballet Studio”, buscando uma evolução técnica, fiz aula com a própria D. Lenira, a percussora do ballet clássico no Espírito Santo. Dancei no espetáculo de final de ano, mas não me adaptei à metodologia pedagógica utilizada. Talvez me faltasse o encontro com meu estado lúdico.

Fiz aulas de teatro no espaço Canela Verde; paralelo às aulas de Jazz com a professora Luciana, no mesmo espaço das aulas de modelo, que me indicou a escola a qual me formaria. Em 1994, iniciei no “Conservatório de Dança” (Vitória - ES) o qual foi a escola que mais me transformou em uma artista da dança. As diretoras eram artistas atuantes no cenário capixaba (e ainda são) e costuravam outras artes à dança. Estimulavam-nos a superar as técnicas, a humanizar e a sensibilizar a arte de dançar; percebendo a sua funcionalidade para além da rigidez técnica do balé clássico, porém como instrumento transformador para si e para o outro.

Nessa trilha dancei balé clássico, jazz, contemporâneo e dança espanhola. Isso se deu em diferentes momentos e possibilidades: em lugares diversos, para públicos muito distintos, com corpos plurais e sendo estimulada por metodologias diversas e mestres da dança do Brasil e do mundo.

Foi no Conservatório de Dança que eu comecei, aos 11 anos, a perceber outro lado, o ser professora. Primeiro com substituições e aos 12 anos assumindo turmas, com orientações das minhas mestras. Nesse período era integrante da Cia de Mulheres e da Vitória Porto Cia de Baile Flamenco.

Aos 14 anos, concluí a metodologia do ballet clássico no Conservatório de Dança pela metodologia da Escola de Dança Maria Olenewa. Entrei para uma companhia profissional, Cia de Dança Mitzi Marzzuti, na qual dancei por 11 anos e viajei bastante pelo Estado e pelo Brasil. Mais coxias foram retiradas do palco da

vida, dando amplitude e novos *insights*, revelando mais verdades do meu eu artista. Realizei a prova de ballet clássico, jazz e contemporâneo do sindicato dos artistas, aos 15 anos, sendo oficialmente uma profissional da dança (bailarina e dançarina). Essa profissionalização me oportunizou ainda mais me entranhar e desbravar o universo que me movia.

Comecei a coreografar, a lidar com novas propostas do dançar e vivenciar uma mudança no cenário da dança que chegou ao Espírito Santo, por volta de 1997, mas que já se estabelecia no país há um tempo. A dança contemporânea se estabelecia muito forte, por oportunizar um emaranhado de possibilidades em uma cena, o entrelaçar das artes, de corpos tão diferentes poderem se expressar e com todos os sentimentos, vivências e condições. Todas as codificações presentes no existir de cada um eram aproveitadas e potencializadas, bastava um olhar sensível dos/as coreógrafos/as e a tão nobre humildade, para um pouco do outro ser parte de um todo seu, com a presença do intérprete-criador. Além disso, embasamento e discurso do fazer dança eram muito presentes e potentes. Passando os/as bailarinos/as a integrar em um nível ainda mais amplo e completo do ser artista da dança.

Quando entrei na faculdade de Educação Física da Universidade de Vila Velha/ES, em 2000, consegui agregar informações importantes para o ser professora. Passei a perceber que a dança, nesse processo formativo, estava limitada com trabalho de ritmo, vivência de uns poucos estilos e composição coreográfica bem básica. Tal fato reflete na atuação dos/as profissionais, o qual reduz o mundo de possibilidades do fazer pedagógico com a Dança e limita o trabalho desse conteúdo às composições coreográficas simples, elaboradas pelos/as professores/as ou copiadas de internet, e reproduzidas pelos/as alunos/as em eventos festivos das Instituições de Ensino. Senti falta do trabalho com dança que permita o/a profissional em formação se apropriar das possibilidades do conteúdo Dança e perceber onde elas podem dialogar com a construção dos conhecimentos específicos da área de Educação Física, principalmente o conhecimento corporal e as relações que o permeia; descortinando as propostas didáticas possíveis, significativas e atrativas para alunos/as em um ambiente escolar.

Esse processo de formação deve ser como uma improvisação, onde as pessoas precisam ser instrumentalizadas não só em movimentos, mas estimuladas

nas vivências pelo entendimento do processo de construção, por meio de mediações com incentivos possíveis para, assim, acessar informações, corresponder e serem direcionadas ao foco da improvisação. Uma boa condução é chave de acesso e entrelaçamento dessas memórias corporais. Segundo Kunz (1994), “[...] improvisar significa dar forma espontânea aos movimentos, a partir de condições específicas, antecipadas para esse fim, ou decorrentes de um momento anterior da aula e/ou da ação”.

É preciso acessar conhecimentos advindos de experiências e vivências sobre si, sobre o outro e as relações que se estabeleceram e se fundiram no ser corpo, que não precisam ser técnicas especializadas; informações de uma memória corporal prévia, chamada por Leonora Lobo de “[...] corpo-memória ou de uma memória-corpo que constrói o movimento [...]” (Lobo; Navas, 2003, p. 26). Busca-se elementos da experiência corporal das crianças a ponto de ser possível nos aproximar de um movimentar livre; sabendo que esse “[...] não pode ser totalmente livre e espontâneo, pois é também influenciado pelas experiências, relações, processos de ensino-aprendizado por que passamos no decorrer de nossas vidas.” (Silva, 2013, p.37). Laban (1990) utiliza do termo espontâneo ao se referir a não condução do/a professor/a e sim por uma escolha, consciente ou não, do/a aluno/a; e o termo dança livre para o desenvolvimento da dança educativa, propondo uma dança “[...] liberada de um estilo idealizado segundo normas específicas. No entanto, de maneira alguma deve ser caoticamente livre” (Laban, 1990, p.114). Deve-se acessar conscientemente experiências e elementos para enriquecer a criatividade e descobrir facilidades e dificuldades para utilizar-se da potencialidade do movimento em ação expressiva do ser.

Com isso, estabelecer uma relação direta com a subjetividade que permeia o potencial criativo e que segundo Martins (1999), enfraquece a coerência e a padronização e se estabelece em uma fronteira fértil para construções e novos parâmetros; correlacionando-a com a existência da vida: “No existente, a possibilidade do ainda não-existente. A vida nasce assim, a dança também” (Martins, 1999, p.93).

Cercada por esses pressupostos, em 2003 inaugurei minha própria escola de dança e esporte a qual mantive aberta e viva até 2020. O ano de 2020 foi o período de pandemia e isso mexeu consideravelmente no cenário da dança e das empresas, no geral. Uma nova dinâmica de vida que perpassava pela restrição do

contato entre pessoas e que nos impedia de realizar aula presencial. O fato de muitos/as alunos/as não se adaptarem às aulas on-line, nos fez repensar e junto a outras questões familiares, escolher novos caminhos pessoais e profissionais.

Ainda em 2007, fui convidada pela Secretaria de Cultura do Estado para integrar uma equipe de profissionais da dança da Grande Vitória que tinha como objetivo: fomentar a dança pelo ES, na chamada “Escola Itinerante de Artes Cênicas”. Viajávamos para o interior do Estado, cada profissional para uma região, ministrando aulas de Dança Contemporânea, História da Dança e Preparação Física em Dança, para grupos de pessoas interessadas de várias cidades. Foi um processo aberto à todas pessoas maiores de 16 anos. Uma experiência incrível: pensar aula para corpos sem formação em dança, movidos por uma paixão que só podia ser ampliada. Um pensar formativo, propositivo, lúdico e respeitoso para aqueles corpos, carregados de subjetividades e diversidades.

Nesse processo, dentre todas as vivências: com os/as alunos/as, as incríveis experiências de aulas, ensaios, criação de coreografias e espetáculos, curso e eventos, acontece uma experiência que impacta a minha vida para além de tudo que a dança já havia feito nela.

Em 2007, eu e meu esposo, Leonardo Serra, idealizamos o Projeto “Um Novo Olhar para a Arte da Dança”, que levava a dança, primeiramente, para pessoas com deficiências visuais. Em 2008, quando se concretizou, abarcou cadeirante e outras deficiências. Foram aprendizados de vida.

Buscar possibilidades de estímulos, descrever os movimentos, fazer conexão com vivência de corpos que eu não conhecia, buscar outras soluções para algo que me parecia ser a única possibilidade, sensibilizá-los a ponto de acessá-los; foram desafios que me fizeram enxergar para além dos olhos... a dança que envolve tanto os neurônios-espelho<sup>1</sup>, agora “sem” essa condição. Olhares muito mais

<sup>1</sup> Neurônios intimamente relacionados com o comportamento de imitação. Foram relacionados com a compreensão de ações fundamentais no repertório motor, advinda pela habilidade de adquirir cultura pela imitação e outras formas sociais. Coloca-nos como seres sociais e criativos. Na dança percebe-se a dimensão dessa percepção, pois um mesmo ato, ao ser compreendido, é correlacionado com a dimensão que ocupa, a duração no tempo (ritmo), expressividade, o caráter afetivo, a sonoridade e os elementos visuais envolvidos. O cérebro percebe, traduz e coordena a ação em um único processo pelo mesmo neurônio, o neurônio-espelho, sem precisar utilizar vários, processos e várias partes do cérebro. O perceber é fazer e o fazer é perceber. Pode ser muito mais parecido a ação com o simples pensar nela, do que certas áreas do conhecimento admitiam anteriormente a sua descoberta, por volta de 1990; sendo essa técnica conhecida como mentalização usada no treinamento da dança e dos esportes (Leal-Toledo, 2010).

humanos e descortinados de resquícios sociais “pré-conceituosos” e preconceituosos. Foram indescritíveis experiências registradas em entrevistas e no livro *Um Novo Olhar para a Arte da Dança*<sup>2</sup> (2010).

Nesse período fui delegada da dança do ES na Pré-Conferência Setorial de Cultura (II Conferência Nacional de Cultura), representando o campo profissional da dança do ES. Nessa experiência, pude sentir o envolvimento político que permeava a dança, e por um tempo até mais amplo, já que nesse mesmo Setorial meu esposo foi eleito membro do Colegiado Nacional de Dança, por 10 anos, sendo ele Produtor e Diretor Cultural.

Ainda participei por cinco anos de uma companhia de Dança com propósitos onde a exuberância e o vigor da dança vem da simplicidade do mover-se com corpos diversos, constituídos por experiências e histórias de vida que impactam na força da sua dança. A “EluzArtes” une a arte da dança contemporânea e do teatro; tem propostas com corpos mais maduros de um dançar mais respeitoso ao ser, seja com as condições desses corpos, ou com os conhecimentos construídos e exalados desses. O que oportuniza um espaço aberto para os corpos investigarem e exporem suas historicidade e expressões únicas, mesmo tendo que responder harmonicamente à composição coreográfica e ao coletivo. Sem tanta cobrança técnica de movimentos complexos, a companhia entrega intensidade e aproxima o público pela identificação com a própria humanidade e o encanto das artes. Nesse momento fui apresentada aos estudos da Arte do Movimento (LABAN, 1978) pela Drª. Eluza Santos diretora, coreógrafa e professora da Cia. Os estudos Laban-Bartenieff eram explorados nas aulas por meio das quais percebi muitas relações com a Educação Física e o aprender brincando, que permeou minha vida nesse período.

Foi nesse momento que fiz o primeiro dos dois duos mais intensos e profundos da minha vida... Dançar grávida (duas vezes) é algo inexplicável! Nos rodopios da vida entre desequilíbrios e equilíbrios recuperados por uma força de união e amor incondicional, por alguém que ainda não conhecia, mas era parte de mim. Novas conexões neurais, sem respostas esperadas, mudança no se movimentar e no dançar, composição de novas possibilidades. União de

<sup>2</sup> GUEDES, Aline Pamplona. **Um Novo Olhar para a Arte da Dança**. Vitória: Aline Pamplona Guedes, 2010. ISBN 978-85-911219-0-8 3

expressividades e do existir de dois seres em um único corpo, com mudanças no eu que nunca mais me habitou.

Antes de qualquer coisa, a existência é corporal.  
(Le Breton)

A minha participação no contexto escolar com a Educação Física em uma atuação profissional aconteceu em 2011, quando fui chamada para assumir como professora (temporária) de Educação Física na Educação Infantil. Isto porque justamente naquele momento, ainda que tardiamente, se iniciava a participação da Educação Física nesse ciclo da Educação Básica no município de Vila Velha.

Passei a ser servidora efetiva em 2015 e até hoje só atuei como professora de Educação Física na Educação Infantil, minha paixão. Confesso que titubeei, mas aceitei esse novo desafio em minha vida. O entrelaçar de todos os meus conhecimentos vindos da graduação de EF (2004, pela UVV-ES), da pós de Educação Inclusiva e Diversidade (2010, no Instituto Superior de Educação e Cultura Ulisses Boyd), e os adquiridos em minhas vivências com a dança, para serem embasadores do meu fazer em um mundo novo, com descobertas, indagações, embates, reflexões e com a necessidade de transgressões. Apreensiva, mas em meio a uma pируeta da vida, que você tem a opção de desabar e cair feio ou de segurar a musculatura, colocar em prática todas as técnicas necessárias, focar o olhar e alcançar a quantidade de giros ainda não conquistada; lá fui eu!

Nesse meio tempo, concluí a pós de Dança e Consciência Corporal (2015, pela Universidade Estácio de Sá). Também tive que me ausentar das aulas de Educação Física na escola por quatro anos (2017-2020) para trabalhar na Secretaria de Educação do Município de Vila Velha – ES, no Programa Saúde na Escola. Nessa atividade o trabalho era de antropometria e de fomentação da importância da atividade física, me fazendo presente em várias Instituições de Educação Infantil e Fundamental, observando várias dinâmicas, atuações e contextos. Novos desafios subiram no palco da vida.

Retornei à Instituição de Educação Infantil em 2021, diante de uma realidade mundial impactante, a pandemia. Nesse contexto, sabia que os novos corpos moldados a tantas inseguranças, eram desafiadores.

Em 2022 estive a frente do primeiro projeto educacional-cultural-esportivo na Educação Infantil da rede pública de ensino de Vila Velha; aulas de ballet clássico

para as alunas da UMEI Vereador Arnaldo Borgo, que ocorriam no contraturno escolar. E desde o segundo semestre de 2023 retorno ao projeto de ballet, com as mesmas condições, onde me encontro atualmente com atuação na UMEI Tia Nenzinha.

Em 2023, ingresso no Mestrado Profissional em Educação Física - PROEF, no pólo UFES; impulsionada pela entrada de outros colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física – GEPEF (de Vila Velha) no PROEF e pela fala de estímulo da professora Dra. Erineusa Maria (hoje minha orientadora nesse processo de pesquisa) para que fizéssemos o processo seletivo para o mestrado. Tal fala foi feita, durante uma formação que a professora conduzia no “Encontro dos Professores de Educação Física de Vila Velha”, organizada pelo GEPEF, no qual estou inserida desde 2014. E diante da famosa frase: “Não custa nada tentar.”, ela incentivava a todos/as a participarem da prova, mesmo que fosse apenas para se integrar ao processo em que ela se estabelecia. E mesmo sem ter me dedicado aos estudos direcionados a esse processo seletivo, me vi como integrante do corpo discente; uma oportunidade que eu tinha a certeza que potencializaria e conversaria com o meu fazer.

O desafio de estar no “chão da escola” move o ser professor/a com todos os seus enfrentamentos, e o torna vivo. Esse desafio tenho levado comigo; na busca de, cada dia, reflexionar as minhas próprias formas de atuação. Hoje me impulsionou a estar no mestrado para buscar novos diálogos, embasamentos e investigações.

Minhas inquietações nesse momento giram em torno de investigar sobre as possibilidades metodológicas de ensinar a dança como parte do ensino escolar. A dança que fez e faz parte da minha vida como bailarina, como professora em estúdios de dança e em outros lugares: como professora de dança, como atividade extracurricular, em instituições regulares de Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Interessa-me perceber as diferenças desses espaços, bem como os entrecruzamentos desses dois lugares que ocupei.

As respostas ficam para um segundo momento; espera-se que a encontremos, mas com a certeza que nunca será exata e sempre mergulhada a outras tantas questões incansáveis a nos mover.

Nessa perspectiva o espaço-tempo dedicado ao mestrado pode ser um momento importante de reflexionar sobre as minhas próprias práticas, e assim

reconfigurar minhas atuações pedagógicas, amenizando impulsos e reproduções de experiências pedagógicas vividas. De acordo com Zeichner (2008, p. 539 *apud* Monteiro, 2021, p.93),

Da perspectiva do professor, isso significa que o processo de compreensão e de melhoria de seu próprio ensino deve começar da reflexão sobre sua própria experiência e que o tipo de saber advindo unicamente da experiência de outras pessoas é insuficiente.

O exercício de pensar essa insuficiência tem sido cotidiano em minha atuação. No dia a dia nos apegamos a outras prioridades e dinâmicas que nos sobrecarregam e nos distancia dos momentos reflexivos mais intencionais e profundos.

[...] os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre. (Pimenta, 2005, p.26)

Nessa citação, Pimenta (2005) mostra os limites do paradigma do professor reflexivo, mas também a vitalidade dessa iniciativa para o avanço da pesquisa sobre a prática docente, principalmente no que diz respeito à incorporação das experiências à vida diária dos/as professores/as, como alvo de estudos educacionais onde a interação dialógica entre saberes concebe o desenvolvimento de práticas pedagógicas, que conduzem à autônoma dos/as professores/as.

Não bastava ser mais uma pesquisa de Dança Educação ou Dança Criativa, tão importantes, mas realizar novas conexões, reconhecer os elementos da dança para além de composições coreográficas; como ampliação das qualidades do movimento e fundi-los à ludicidade do universo do brincar na Educação Infantil. Na busca da ludicidade como estado do ser por meio da ludicidade como recurso educacional.

## 2 INTRODUÇÃO

Em meus 14 anos de docência em Educação Física, percebi em relatos e observações das atuações de colegas que o trabalho de Dança nas instituições de

Educação ainda é um tabu. Na Educação Infantil esse tabu parece ter uma ocorrência muito menor, mas ainda assim enfrenta situações que são um embate no trabalho dessa área de conhecimento<sup>3</sup>. As falas que me são compartilhadas, se assemelharam muito ao que a professora Lívia Tenório Brasileiro encontrou em sua pesquisa de mestrado. A professora, em sua pesquisa, apresenta duas questões, apontadas pelos próprios professores entrevistados, como dificuldades para o trato da Dança nas escolas: as questões culturais das crianças e suas famílias, principalmente relacionadas à religiosidade e a percepção de uma formação limitada pelos/as professores/as de Educação Física em referência a esse conteúdo (Brasileiro, 2003 *apud* Silva 2013).

O tema Dança e seus conteúdos na escola, muitas vezes, acabam sendo meio para algo, sem ter fim e importância em si mesmo; se restringindo às apresentações coreográficas construídas por meras repetições gestuais dos/as professores/as que selecionam seus movimentos induzidos/as por uma representatividade óbvia das letras das músicas. Danças “prontas”, chamadas por Marques (2008) em seus estudos de “repertório”, levadas para a escola onde a criança reproduz, sem uma reflexão crítica, sem expressar sua subjetividade por signos introduzidos na coreografia, e sem oportunizar a criatividade. Segundo Vieira (2018, p.14),

Aprender apenas a seguir prontamente os comandos que objetivam a execução de passos preconcebidos, sem a interferência da própria subjetividade de quem os executa, reduz e restringe o processo educacional à mera busca da perfeição do ato motor [...] se transforma em uma prática excluente.

A Dança, por outro lado, pode aparecer na escola também sem uma ação propositiva pedagógica, ou seja, o professor/a coloca a música e deixa as crianças dançarem livremente; uma “ilusão de educação”, conforme analisa Marques (2008). Tal engessamento e compressão cerceia um conteúdo pedagógico rico e potente. Segundo Earp (2010, p.3) “[...] o estudo do movimento na Dança não deve ser visto apenas como um somatório de movimentos justapostos em sequências”.

Mas como trabalhar a dança na Educação Infantil, para além das composições coreográficas? E quais as contribuições do trabalho com os elementos

<sup>3</sup> A BNCC não tem como estrutura curricular da Educação Infantil a classificação de componentes curriculares ou áreas de conhecimento. Sendo adotados os campos de experiência.

estruturantes da Dança levando em consideração as especificidades da primeira infância? Estas são questões que têm me desafiado nesse processo de docência na Educação Infantil.

Penso que essa proposta de ensino da Dança requer a busca da percepção da corporeidade dos sujeitos envolvidos; se tornando importante a atenção às manifestações corporais prévias e como resposta às propostas didáticas e expressão de emoções, de características individuais, de compreensões e do estado lúdico. Talvez o conceito de corporeidade possa nos apoiar nesse desafio de compreensão dos sujeitos e as possibilidades dançantes destes. Sendo assim, Tannús (2018, p. 27) nos traz que

A corporeidade não se simplifica, não se desfaz em um único conceito, ela é o próprio espelho da vida, e não há como falar de existência que não seja vivendo, experimentando, saboreando as suas belezas nas suas formas mais complexas. O corpo vive e existe no mundo por ele mesmo, pelas suas relações. Ao tentar racionalizar esse corpo, atribuir o pensar como forma substancial dele, possivelmente negar-se-á a sua própria existência. Pois este é um ser unitário e não dual, no qual habita espaço, tempo, ritmo e outras dimensões com as quais realizam sua existência. É um sujeito sensível que faz história e cultura ao mesmo tempo em que a modifica. É um ser que estabelece a todo tempo relação com o mundo, apreendendo, percebendo sentidos e atribuindo significados às suas experiências.

Esta citação nos traz elementos para pensar a importância da Dança para a formação integral de crianças, pois ela envolve a possibilidade de potencializar e perceber a sua própria corporeidade. Nesse entendimento, Tannús (2018, p.24) nos traz um olhar importante às possibilidades de um corpo dançante:

A dança tem essa capacidade de transpor barreiras, de transportar o ser para as mais altas paragens, nas quais as relações corpo e mundo, corpo e sujeito, corpo e interior, se fazem presentes nas suas mais belas formas, se sentidas e significadas. Se a dança é capaz de relacionar o corpo na sua unidade, se é experiência de vida, a própria vida, todos podem dançar, podem sentir essa liberdade de transcender, de conhecer e de se transportar para os mais infinitos lugares e tempos.

É preciso pontuar que a potência desse conteúdo dependerá da mediação do/a professor/a para se dar em um processo agradável e lúdico de desenvolvimento, aprendizagem, interações e transformações. Caso contrário, como qualquer processo de aprendizagem, pode ser lugar de traumas também.

De acordo com Kramer e Leite (2015), a linguagem caracteriza e constitui o sujeito social, histórico e cultural. A Dança é uma linguagem que atribui caminhos e formas ao corpo dançante. Oportunos na produção de sentido e na expressividade;

os quais viabilizam a interação e comunicação desse corpo no mundo. Que por sua vez transforma essa expressividade em uma realidade visual e tridimensional, que modifica o corpo ao mesmo tempo em que esse modifica o meio, a cultura e a história.

Segundo Tannús (2018) o corpo dançante se diferencia de quem não dança; percebe os sentidos e constrói significados de forma diferente. Reinventa-se, cria movimentos significando o não percebido no cotidiano. Tannús (2018, p.31) fundamenta seu pensar com a citação de Dantas (1996, p. 37):

[...] quem dança se configura, transforma o seu próprio corpo, se molda e se remodela, se reconfigura: quando a dança se manifesta no corpo, a todo o instante, reconfigura e transforma esse corpo, multiplicando-o, diversificando-o, tornando-o vários corpos que se sucedem.

Transpondo para o contexto educacional, esse processo, conduzido com tal propósito, plasma a criança para além das regras sociais culturalmente presentes nas instituições da Educação Infantil. É uma oportunidade de expressão e construção de corpos mais livres para descobrirem suas potencialidades, seus limites e suas relações com o meio. Que segundo Kramer e Leite (2015), é uma necessidade urgente para a formação docente e para práticas pedagógicas a garantia do expressar e criar de crianças pequenas; um reconhecimento da natureza histórica e cultural das infâncias.

Segundo Marques (2009) as experiências corporais que vivenciamos (como brincadeiras, jogos, atividades artísticas e tarefas cotidianas) também moldam nosso corpo e influenciam nossas interações com a vida de maneiras diversas; nos conduzindo a uma nova corporeidade.

Quando se oportuniza os corpos a se expressarem, oportuniza-se também a percepção de suas vivências, de suas necessidades e de seus desejos mais profundos, a sua compreensão de mundo, o seu auto-ajuste, o seu desenvolvimento e a ressignificação, de forma a eles serem e estarem no mundo. Essa manifestação do ser apresenta a potência da diversidade e das possibilidades do mover-se artisticamente, bem como o trabalho pedagógico possível e de extrema importância. Sendo assim, o dançar

[...] não é um adorno na educação, mas um meio paralelo a outras disciplinas, que formam em conjunto a educação do homem. Integrando-a nas escolas de ensino comum, como mais uma matéria formativa, reencontraríamos um novo homem [uma nova pessoa] com menos medos e com a percepção de seu corpo meio expressivo em relação com a própria vida (Fux,1983, p.40).

O movimento é uma condição corporal que necessita ser promovida e estimulada para favorecer experiências corporais diversas, em sua variabilidade de qualidade; que serão suporte ao desenvolvimento dos sujeitos, para expressar o movimento concreto e interagir com o meio. A partir do movimento corporal também fazemos arte; o que reputa o trabalho com a Dança na proposição de desenvolver a qualidade do movimento infantil estendido pelas contribuições do envolvimento do caráter artístico. Estimular a expressividade pelo movimento enriquecido de possibilidades, reflexões, percepções, criticidade e ludicidade, principalmente à criança que ainda dispõe de menos máscaras sociais em suas manifestações corporais, é fomentar a expressão do eu e de novos eus. É também, contribuir com novos caminhos no processo ensino-aprendizagem e na construção de cidadãos saudáveis integralmente (fisicamente, emocionalmente, cognitivamente e socialmente). A partir da prática de atividade física, mas também pelo trabalho de socialização (junto aos valores sociais), autoconhecimento, equilíbrio emocional, dentre outras possibilidades importantes no trabalho com Dança.

Segundo Marques (2008), a Dança pode desempenhar um papel significativo na formação do indivíduo/cidadão como alguém crítico e capaz de promover mudanças. Gariba e Franzoni (2007) afirmam que explorar uma abordagem pedagógica através da Dança envolve permitir que a pessoa se expresse de maneira criativa, sem deixar ninguém de fora, transformando assim a linguagem do corpo em algo que provoca mudanças, e não apenas repete o que já existe. E acrescentam que:

[...] a dança, então, pode ser uma ferramenta preciosa para o indivíduo lidar com suas necessidades, desejos, expectativas e também servir como instrumento para seu desenvolvimento individual e social. Nessa perspectiva, pode-se considerar a dança como uma fonte de percepção, entendendo-se que a elaboração do conhecimento passa pelo corpo. Assim sendo, o ensino da dança na escola deve estar vinculado a aspectos motores, sociais, cognitivos, afetivos, culturais, artísticos, pois como atividade pedagógica tem a função de superar uma cultura corporal voltada para execução de movimentos já pré-estabelecidos, produzidos pela humanidade (Gariba; Franzoni, 2007, p. 160).

Corrêa, Silva e Santos (2017, p.44) concluem seu estudo afirmando que “há a indicação de que uma aprendizagem significativa parte da combinação entre fazer, refletir, relacionar e ensinar”. O que endossa a importância da mediação intencional pedagógica.

Vivenciei por 36 anos o universo da Dança, em suas possibilidades diversas de realizar e trabalhar essa vivência em tantos corpos e por tantas abordagens. Entendendo que o tempo da infância é o tempo do lúdico, do criativo, acredito que um possível caminho do fazer pedagógico em Dança na Educação Infantil, perpassa pelo trabalho com os elementos estruturantes dessa área do conhecimento. Faz-se necessário caminhar por formas diversas e lúdicas que ofereçam novas vivências e percepções às crianças. Ações pedagógicas propositivas em suas atividades, com conversas e reflexões, ressaltando as variações dos fatores de movimento vivenciados no brincar. Assim, proporcionar novas descobertas, significados e possibilidades do movimento expressivo. Um fazer pedagógico que dialoga com a própria Educação Infantil e documentos vigentes que conduzem a educação no Brasil.

Rudolf Laban (1978), um grande pesquisador do movimento, em seus estudos, relaciona os fatores de movimento: peso, tempo, espaço e fluxo. Linguagem essa que vai reger essa pesquisa, entendendo esses como conteúdo do tema dança. Laban (1978) trouxe referenciais corporais importantes para o universo da educação, que oportunizam e instrumentalizam os processos criativos, de forma a acontecer potencialmente mais conscientes.

Nesse contexto, Laban (1978) afirma que o/a aluno/a pode harmonicamente adquirir conhecimento através do movimento/dança ao compreender as qualidades de movimento, implícitas nas diversas formas de expressão humana. Portanto, harmonia não significa apenas a escolha de execuções de padrões espaciais; significa também que combinações de elementos de movimento ainda mais provocadores são escolhidas de forma deliberada e distinta, com base em sentimentos e compreensão de suas conexões. As características mais importantes da verdadeira harmonia do movimento são a conciliação de padrões de movimento e o que o dançarino tem a dizer sobre esses padrões, bem como as necessidades físicas de estrutura e função do corpo (Laban, 1984, *apud* Rengel et al., 2017).

Tais ações corporais desenham no espaço formas que permitem a expressão de nossa existência no mundo enquanto corpo; como nos relacionamos com o meio onde nos fazemos presente. Nessa relação corpo e meio já é uma coreografia de vida.

Essa é uma perspectiva de trabalho em Dança mais significativo que transpõe a prática do movimento a uma experiência, apropriação e construção

das relações intergeracionais corporais de movimento permeadas pelo caráter lúdico, expressivo, artístico e estético. De acordo com Vazquez (1999) é uma forma particular de compreender a realidade, interligada a outras maneiras pelas quais os seres humanos se apropriam do mundo, e influenciada pelas circunstâncias históricas, sociais e culturais em que se desenvolve.

Uma amplificação das construções conceituais e atitudinais, por construções procedimentais mais expressivas e diversificadas, que ressaltam as subjetividades e diversidades de uma corporeidade; que segundo Earp (2010, p.2) “[...] é una e múltipla e se apresenta simultaneamente como movimento, espaço, forma, dinâmica e tempo”.

De acordo com a biografia de Helenita Sá Earp (1926-2003), retratada por Meyer e Earp (2019), ela foi uma educadora, coreógrafa e teórica brasileira, pioneira na educação do movimento no Brasil. Suas contribuições para a Dança e para a Educação Física têm influências teóricas de Rudolf Laban, pois fez residência artística com alguns de seus discípulos. Com isso trouxe para o contexto brasileiro uma abordagem pedagógica que combina a análise detalhada do movimento com a instrumentalização prática, acessível e eficaz ao desenvolvimento integral das crianças no âmbito educacional.

A autora ainda chama nossa atenção para o fato de que cada movimento expressivo “[...] é um todo criativo que se interconecta a redes de conexões que, por sua vez, demandam outras estruturas e esquemas que se tornam objeto de pesquisa e de busca de novas alternativas, de novos atos criadores” (Meyer; Earp, 2019, p. 20); as quais estabelecem vínculos com diversos conhecimentos que integram a corporeidade do ser e as diversas formas de expressão deste, abrindo caminho para possibilidades expansivas, expressivas e espaciais ilimitadas dessas ações. Nesse sentido, Laban (1990) associa a dança com a “linguagem oral”, comparando as letras aos elementos, as palavras aos movimentos, com estímulo da atividade mental de forma semelhante, mas na linguagem do movimento “talvez até mais complexa a da palavra falada” (p.32).

Assim como na linguagem oral, as combinações lógicas entre as letras e símbolos, limitam as possibilidades criativas e mais profundas de palavras, textos e livros, que em seus bailados trocam os pares, modificando as relações pela variabilidade de intensidade, entonação, ritmo e projeção da cena imaginária. Essa dança das letras corresponde às combinações ilimitadas dos movimentos, que se

expandem em suas relações que variam com diferentes autores/as, uso de símbolos, variação de fluxo, ocupação espacial, tempo e o peso que cada um recebe na frase ou texto corporal; uma potencialidade da linguagem corporal a ser desenvolvida e expressada.

Earp (2010) mostra em seus estudos que a aplicabilidade da pesquisa de movimento de Helenita Earp estimula uma variedade de demandas musculares, ampliando a compreensão das formas e contribuindo para a construção de estruturas cinestésicas complexas e diversificadas na Dança. Por meio desses princípios, são estabelecidas interligações que expandem de maneira fluida a linguagem da Dança. Ponto de inspiração nessa pesquisa, no que se refere à ampliação a exploração das possibilidades do mover-se expressivo paralelo ao desenvolvimento da qualidade da ação das crianças, sem moldá-las à técnicas e códigos específicos, numa perspectiva ampla de trabalho da Dança com as crianças pequenas na Educação Infantil.

Atualmente a Educação Infantil, no município de Vila Velha (e não apenas), primeira etapa da educação básica, atende “crianças bem pequenas” (zero a três anos) e “crianças pequenas”<sup>4</sup> (quatro e cinco anos) e segue, principalmente, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC; que não dispõe de conteúdos, área do conhecimento, componente curricular ou temáticas pré-definidas. Sua organização curricular é composta por cinco campos de experiência: “o eu; o outro e o nós”, “corpo, gestos e movimentos”, “traços, sons, cores e formas”, “escuta, fala, pensamento e imaginação” e “espaço, tempo, quantidades, relações e transformações”, com seus devidos objetivos de aprendizagem correlacionados às dez competências<sup>5</sup> gerais da Educação Básica.

De acordo com Mello *et al.* (2016), os campos de experiências propostos pela BNCC denotam avanços no modo de organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil, pois atribui centralidade às crianças na construção do

<sup>4</sup> Terminologia adotada pela BNCC, 2018. Com a antecipação do acesso ao Ensino Fundamental para os seis anos de idade, estabelecia pela LDB em 2006, passaram a ser atendidas pela Educação Infantil as crianças de zero a cinco anos.

<sup>5</sup> Na BNCC (Brasil, 2018, p.8), competência é “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. Ver em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)

conhecimento (p.125); relacionando tal organização às características da Educação Infantil.

Por sua vez, as estratégias pedagógicas devem permear também os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento contidos nos campos de experiência, concomitantes aos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, propostas pela BNCC. O objetivo da BNCC para a Educação Infantil é “[...] de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens” (BNCC, 2018, p.18) levando em consideração e dialogando com a pluralidade cultural da comunidade e das famílias. Ofertando uma formação humana integral às crianças.

A Dança tem um potencial rico para contribuir nessa proposta e permear todos os apontamentos que se fazem necessários no processo ensino-aprendizagem, dispostos na BNCC.

Acredito que ampliar o conhecimento sobre as possibilidades de se movimentar seja fundamental para ampliar o universo corpóreo das crianças, e melhorar o equilíbrio de suas relações com o meio. Nesse sentido me questiono: Como os fatores de movimento (Laban, 1978) podem contribuir para o trato pedagógico da Dança na Educação Infantil?

A minha hipótese é que a Dança e os fatores de movimento (Laban, 1978) podem ser trabalhados como conteúdo das aulas na Educação Infantil, para além das composições coreográficas preparadas para momentos de comemoração. E que um dos caminhos para tal seja a percepção da presença desses elementos nos jogos e nas brincadeiras, e a transformação desses em dança e em cena. Ademais, que o olhar lúdico como estratégia pedagógica pode ser um potente caminho de trabalho do tema Dança como um saber da Educação Física e da Arte.

Com isso, poderemos disponibilizar às crianças da Educação Infantil como meio de experiências de movimentos corporais, a aquisição de saberes culturalmente construídos e estabelecidos, bem como desenvolvimento integral e uma construção ativa do ser criança por meio de suas subjetividades.

A BNCC não apresenta a divisão tradicional dos componentes curriculares na Educação Infantil, visto que o foco é no corpo integral, perpassando por conhecimentos conectados que ofereçam experiência e autonomia à criança. Tais conhecimentos se apresentam nos Campos de Experiência e são permeados pelos

profissionais que conduzem o aprendizado na Educação Infantil. No município de Vila Velha há a presença de três professores/as nesse ciclo da Educação: a/o regente, o/a de Educação Física, e a/o de Arte. Logo, essa pesquisa poderia se estabelecer direcionada aos profissionais de Educação Física (que corresponde a esse mestrado) e Arte, pois ambos abrangem o conhecimento de Dança integrado ao seu saber específico, mas optou-se por não direcionar nos objetivos para condizer com a normativa da BNCC, que é o documento (vigente) que guia as construções curriculares e direciona a aprendizagem essencial em todo país.

Diante do exposto, esta pesquisa busca, como objetivo geral, elaborar uma proposta de intervenção pedagógica que apresente estratégias lúdicas para o ensino-aprendizado da Dança e seus fatores de movimento em aulas da Educação Infantil.

Para que este intento seja alcançado, temos os seguintes objetivos específicos:

- a) Compreender as possibilidades do lúdico no trato dos fatores de movimento com o conteúdo Dança na Educação Infantil.
- b) Realizar pesquisa diagnóstica acerca de conhecimentos, experiências e percepções prévios das crianças participantes da pesquisa, em relação à Dança.
- c) Elaborar uma unidade temática para o trato pedagógico lúdico em Dança, em especial dos fatores de movimento, na Educação Infantil.
- d) Experimentar estratégias pedagógicas lúdicas, considerando os fatores de movimento com o conteúdo Dança nas aulas da Educação Infantil.
- e) Avaliar as construções resultantes das estratégias pedagógicas lúdicas produzidas durante o processo de pesquisa.
- f) Compartilhar com os/as professores/as, por meio de um Caderno Didático, as propostas de intervenção a partir das experiências advindas das estratégias pedagógicas realizadas, como forma de subsidiar e fortalecer práticas de intervenção pedagógicas lúdicas em Dança para crianças na Educação Infantil.

## 2.1 CONTEXTO DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA-INTERVENÇÃO

A pesquisa foi realizada na unidade municipal de Educação Infantil Tia Nenzinha, situada no bairro Divino Espírito Santo, união dos logradouros Toca e Cruz do Campo, em Vila Velha - ES.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade de Educação Infantil, atualizado em 2023, a Senhora Feliciana Caldeira de Oliveira (in memorian), conhecida como Tia Nenzinha, foi quem teve a iniciativa de construir a UMEI. Era moradora do bairro há mais de 50 anos e fundadora da comunidade. O lote foi cedido pelo Dr. Américo Bernardes (in memorian); a construção ocorreu pela Prefeitura de Vila Velha, tendo como prefeito Carlos Malta, junto ao convênio da empresa Vale do Rio Doce.

Em 2019, passou por um processo de ampliação e reestruturação do prédio. Em 09 de junho de 2022, retornou com as atividades letivas sendo que em 08 de fevereiro de 2023, oficialmente aconteceu a cerimônia de inauguração do prédio principal. Estando ainda previsto para o 2º semestre de 2024 a inauguração da 2ª parte que ampliará ainda mais a unidade.

O PPP da unidade apresenta alguns dados para compreensão do contexto que abarca a unidade infantil em questão:

Hoje a unidade conta com uma boa estrutura física e com o seguinte quantitativo humano:

*Tabela 1: Quantitativo Humano da UMEI Tia Nenzinha*

COMPONENTES	QUANTIDADE
Alunos/as	290
Profissionais	54

*Fonte: PPP (2023, p.7).*

*O público é variado, sendo a maioria de cor parda<sup>6</sup> (PPP, 2023).*

*Quanto à moradia, temos: 63% dos alunos são moradores do bairro.*

*86% residem em casas.*

---

<sup>6</sup> Segundo o Estatuto da Igualdade Social (sancionado em 20 de julho de 2010, na forma da Lei no 12.288), no inciso IV do parágrafo único do art. 1º, a pessoa que autodeclara-se parda, compõem a população de negros do país.

Quanto à tutela das crianças, temos:

*Tabela 2: Informações acerca da tutela das crianças atendidas pela UMEI Tia Nenzinha*

RESPONSÁVEL PELO/A ALUNO/A	PORCENTAGEM
Pai e mãe	41%
Só a mãe	33%
Avós	24%

*Fonte: PPP (2023, p.7).*

Diante do estado civil dos pais/responsáveis:

*Tabela 3: Estado civil dos responsáveis pelas crianças atendidas pela UMEI Tia Nenzinha*

ESTADO CIVIL	PORCENTAGEM
Casados/as	46,66%
Solteiros/as	46,66%
Divorciados/as	06,66%

*Fonte: PPP (2023, p.8).*

Quanto ao nível de escolaridade dos/as responsáveis a maioria tem o Ensino Médio completo.

Os dados à respeito da religião, tem seus valores bem distribuídos:

*Tabela 4: Informações sobre a religião das famílias atendidas pela UMEI Tia Nenzinha.*

RELIGIÃO	PORCENTAGEM
Protestante (Evangélicos)	36%
Católica	33%
Sem religião	31%

*Fonte: PPP (2023, p.8).*

Em relação à ocupação dos espaços e práticas das atividades de lazer, temos:

*Tabela 5: Informações sobre a ocupação de espaços e práticas de atividades de lazer das crianças (junto às suas famílias) atendidas pela UMEI Tia Nenzinha.*

LAZER	PORCENTAGEM
Praças e Parques	27%
Praia	25%
Shopping	26%
Brincadeiras em família	15,5%
Viagens	4%
Práticas de esporte	1%

*Fonte: PPP (2023, p.8).*

A UMEI Tia Nenzinha tem seus conceitos educacionais baseados em Vygotsky, com um “Programa Educacional Construtivista Sócio Interacionista”, que considera a criança um sujeito ativo na construção do seu conhecimento. Ademais, “Acredita-se que o processo de aprendizagem acontece entre o que uma criança já sabe e seu potencial para aprender” (PPP, 2023, p.5). E que “Professores e demais funcionários são importantes elementos articuladores e mediadores no processo de formação de indivíduos críticos, possuindo uma visão holística de ensino” (PPP, 2023, p.6). Ainda de acordo com o PPP (2023, p.6), cabe aos/as profissionais das instituições da Educação Infantil proporcionar “[...] um ambiente interativo, prazeroso, de caráter especialmente lúdico e rico em estímulos”; com atividades para o desenvolvimento das “[...] habilidades das crianças, despertando a criticidade, a autonomia e a consciência de seu papel na sociedade”.

Na Prefeitura de Vila Velha, há anos ocorrem projetos esportivos no Ensino Fundamental aos quais os/as professores/as de Educação Física são lotados. Em 2022 teve início na Educação Infantil esse olhar para com as contribuições dos projetos, tanto para o desenvolvimento dos/as alunos/as como para todo o processo ensino-aprendizagem. Iniciou-se com o “Judô Escolar Kids” em maio, e em agosto o projeto “Ballet da Vila” – projeto esportivo-educacional que ainda contribui com seu caráter artístico-cultural.

Em 2024, estando no projeto de ballet na UMEI Tia Nenzinha, vislumbrei minha colaboração para seus alunos/as, tendo a possibilidade de desvelar essa pesquisa com aqueles/as interessados/as em participar das aulas de ballet.

As atividades da pesquisa com suas estratégias didáticas lúdicas e a própria prática do ballet, mediadas de forma adequada às crianças, dialoga com a fundamentação filosófica e biopsicossocial da unidade, visto que em seu Projeto Político Pedagógico (2023, p.34) traz a importância de a equipe pedagógica focar na criança e não apenas no conteúdo; entendê-lo para alcançá-lo por completo “[...] projetando a criança como um ser que pensa, que se sensibiliza e que se relaciona”. Além disso, conectar as experiências e os conhecimentos das crianças com “[...] conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral da criança” (PPP, 2023, p.17) por meio de diferentes linguagens.

### **3 MARCO TEÓRICO**

#### **3.1 SER CORPO E A EXISTÊNCIA NO MUNDO**

De acordo com Vieira (2018, p.10), com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (1996), as crianças de zero a seis anos passam de objetos de tutela à sujeitos de direito; isso acontece juntamente com a Constituição de 1988, sendo assim “marcos históricos, conceituais e simbólicos” (Kishimoto, 2001, p. 12). A partir desse novo olhar outras ferramentas se estabelecem para organizar e estruturar a Educação Infantil, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil – DCNEIs (BRASIL, 2010). Esses documentos apresentam a necessidade de a criança desenvolver capacidades para compreender signos, pensar, produzir, apreciar, resolver problemas, perceber suas potencialidades e as possibilidades de construção de valores, se perceber como sujeito integrante de uma sociedade com o outro e culturas diferentes, onde se é preciso conviver, conhecer e respeitar. Com isso, documenta-se uma nova perspectiva do ser criança, do movimento e do ser corpo no âmbito escolar.

O ser criança é um ser corpo em formação. E o corpo é muito mais que qualquer definição, ser corpo é ser, é ser um sujeito único, é existir no mundo. O corpo é a percepção que entrelaça os elementos do saber humano (os signos e os significados socioculturais) e sua própria existência.

Ao considerar o conceito de percepção pela experiência corpórea do filósofo Merleau-Ponty (1945/1994), Nóbrega (2008, p.142) expõe que “[...] é preciso enfatizar a experiência do corpo como campo criador de sentidos, isto porque a percepção não é uma representação mentalista, mas um acontecimento da corporeidade e, como tal, da existência”. O qual, de acordo com a autora supracitada, decodifica os estímulos, mas também “[...] reflete a estrutura do nosso corpo frente ao entorno, em contextos sociais, culturais e afetivos múltiplos” (p.144). O corpo é, então, “[...] condição fundante da existência humana, torna-se nesse processo o espaço de transcendência do sujeito no mundo que manifesta consciência de si e do mundo. Corporeidade é existir” (Nascimento *et al.*, 2022, p.9).

Ao ser no mundo nos relacionamos, aprendemos, demonstramos nossos sentimentos e desejos, refletimos, discutimos, construímos nossa identidade, nos humanizamos, nos modificamos e modificamos o mundo, em um jogo dinâmico. De

acordo com Souza (2011, p.38) “[...] podemos afirmar que o corpo passa por um processo de aprendizagem constante, que atravessa todas as suas experiências cotidianas”.

De acordo com as análises de Nóbrega (2008, p.145), a noção de reversibilidade das obras de Merleau-Ponty (1945/1994) “[...] coloca o corpo, não como suporte de uma consciência cognoscente, sempre referendada por um sujeito, mas apresenta-o na experiência do movimento”.

Merleau-Ponty (2018) entende o corpo como a casa do saber, só que não é o saber por alguém ditado, ou passível de quantificação, e sim um saber que se estabelece pela articulação dos sentidos e do intelecto a partir das experiências, sensações e dimensões que permeiam as mesmas em um processo de profunda e sensível subjetividade, no qual torna o corpo integral e indivisível, extensão da mente ao mesmo tempo em que a mente é extensão do corpo, sensível e senciente.

O corpo, em Merleau-Ponty, é onde os sentidos, de uma maneira sinestésica, trocam informações de suas impressões a partir da codificação dos signos que são determinados ao mesmo tempo pelas informações dos demais sentidos. Com isso, vão estabelecendo consciência aos sentidos corporais em um processo de conexão e interlocução dos mesmos com a cognição. Que revela em suas relações, com intencionalidade ou não, seus saberes e suas conexões que o integra ao mundo, mas que transforma e é transformado em cada relação, consigo e com o meio, que se estabelece no seu existir, dando significado e sentido ao mundo, chamado por Merleau-Ponty (2018) em seus estudos como “corpo fenomenológico”<sup>7</sup>.

Desde o nascimento, as crianças começam a explorar o mundo simbólico da cultura através da assimilação de conhecimentos e do seu próprio desenvolvimento pelo movimento corporal. Esse processo é iniciado pelas interações que elas estabelecem, não apenas com a sociedade em que estão inseridas, mas também com o ambiente cultural ao seu redor. Desse modo, utilizar diversas formas de linguagem é conectar elementos que contribuem para o desenvolvimento infantil, a aquisição de conhecimento, construção de significados vividos e ressignificação.

<sup>7</sup> A fenomenologia de Merleau-Ponty vê o corpo como sendo o centro da experiência humana no mundo, o primeiro lugar do saber e da existência. Tal corpo fenomenológico é um corpo que sente, percebe, pensa e existe em unidade com o mundo (Merleau-Ponty, 2018).

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

Nas dinâmicas da Educação Infantil, como professora há anos desse campo, percebo a repressão dos movimentos exercida pelos/as professores/as sobre o fazer das crianças, sobre suas expressividades, sua espontaneidade e sobre a sua criatividade para moldá-los à um sistema social de comportamentos aceitáveis e esperados, juntamente à uma prioridade do pensamento racional em relação ao movimento. Ora necessários às relações sociais saudáveis e às percepções de periculosidade, ora excessivamente, o que diminui as experiências desses pequenos corpos, podando o alimento de sua criatividade, bem como seus aprendizados e desenvolvimento. Mas se faz necessário um equilíbrio entre essas possibilidades e, em ambas, a intencionalidade do/a professor/a a partir de um planejamento propositivo e senso.

Conforme o caráter inibitório vai se estabelecendo no ser criança com o mover-se limitado a “uma” articulação e repressão ao resto da atividade corporal, provoca um incômodo pelo bloqueio da saída natural da tensão interna. A Dança alivia essa tensão e, por isso, desperta nas crianças o impulso para o dançar (Laban, 1990). Se dando mesmo tendo a dança como uma atividade que disciplina; pois “[...] oferece um escape que consiste numa série repetida de esforços simultâneos que estão delicadamente equilibrados entre si, equilíbrio que traz um prazer estético” (Laban, 1990, p.25).

Corrêa, Silva e Santos (2017) em seu estudo trazem uma análise das percepções de Becker (2008) à cerca das concepções pedagógicas em diálogo com as possibilidades no ensino de Dança. Ressaltando que não é o que se aprende que define a pedagogia utilizada e sim a ação docente. Sendo assim três pedagogias foram apresentadas: a Diretiva, a Não-diretiva e a Relacional.

Na Diretiva o/a professor/a se comporta como sendo o único a ter toda informação e a capacidade de ensinar, garantindo o sucesso do aprendizado pelo uso de uma postura autoritária. “A experiência proporcionada pelo adulto à criança é recebida como se fosse possível absorver aquilo que lhe é ensinado, sem uma construção de sentido próprio” (Corrêa; Silva; Santos, 2017, p.36). Muito comum no ensino de Dança com a figura do/a professor/a, tanto em escolas de Dança como na

educação básica, onde se espera alunos/as comportados/as com a capacidade de copiar da forma mais fidedigna o movimento que lhe é apresentado pelo/a profissional, para isso o uso da repetição quantas vezes forem necessárias, privilegiando a técnica aprimorada e virtuosa.

Na Não-diretiva “[...] entende-se que o aluno [e a aluna] é o detentor de conhecimentos a priori, que necessitam apenas serem trazidos à consciência” (Corrêa; Silva; Santos, 2017, p.36); o/a professor/a não tem interferência e nem influência no processo e nas tomadas de decisão. Nas aulas de Dança, essa pedagogia abre espaço para momentos criativos, sem direcionamentos e objetivos técnicos. Ao deliberar o processo nas mãos dos/as alunos/as, Marques (2010, p.87 *apud* Corrêa; Silva; Santos, 2017, p.38) acredita que tal ação pedagógica é como “[...] rastros de isolamento ingênuo, de modismos descompromissados e, principalmente, de fundamentalismos irrefletidos”.

Já na Pedagogia Relacional “[...] o professor promove condições para a interação dos alunos entre si e com o conhecimento, numa relação crítica e cooperativa, instigando-os a refletirem sobre o que fazem [...]” (Corrêa; Silva; Santos, 2017, p.39). Organiza o conteúdo a ser trabalhado, ao mesmo tempo em que vislumbra e oportuniza momentos de manifestação dos/as alunos/as e construções coletivas que requisitará em uma flexibilidade no planejamento. “No que diz respeito à pedagogia relacional, a ênfase está nas relações, seja entre os sujeitos em questão, entre o saber e os sujeitos, ou entre o contexto, os sujeitos e o saber” (Corrêa; Silva; Santos, 2017, p.40).

Corrêa, Silva e Santos (2017) ao tratarem dos estudos de Becker (2008) supõem que o/a profissional em Dança deva assumir uma postura pedagógica que caminhe pela Pedagogia Relacional, que se caracteriza “[...] pelo equilíbrio entre os dois polos, o diretivo e o não-diretivo” (p.39). Nessa menção a aula não se limita à repetição do movimento do/a professor/a, oportunizando momentos para as individualidades serem expostas e valorizadas, buscando o ser artista de cada um/a. Um desses momentos são as improvisações, acontecendo de forma mais espontânea, mas sem negar a importância da conectividade com o contexto e a consciência, importante no processo criativo. Com objetividade na ação pedagógica e consciência do contexto e da interferência neste, para que não se limite ao que o/a

aluno/a conhece, e sim ofertar desafios e novos conhecimentos e possibilidades. Inclui-se na pedagogia Relacional uma visão pós-moderna<sup>8</sup> de ensino da Dança na escola (Corrêa; Santos, 2014), que abrange a perspectiva do respeito à diversidade, a pluralidade e a educação inclusiva.

No desenvolvimento em Dança, dependendo do objetivo e do espaço que se insere, se faz importante perceber a técnica, mas sem tê-la como essencial, principalmente quando direcionado às crianças. Vivenciar e explorar movimentos e instigar a curiosidade pode ser um caminho para despertar o interesse das crianças em aprender e participar ativamente do processo ensino-aprendizagem.

A partir de então, Corrêa, Silva e Santos (2017, p.41), considera a pedagogia Relacional como “[...] a mais adequada para o ensino (contemporâneo) de dança”; sua motivação é retratada em suas considerações pela pedagogia Relacional caminhar pela concepção dialética e construtivista, por um ensino de Dança colaborativo e processual com respeito às individualidades, reconhecendo como importantes a organização das experiências trazidas pelos/as alunos/as na produção de conhecimento.

[...] pois eles se apropriam das suas vivências para a compreensão e a transformação do mundo que os cerca; ao passo que o professor promove condições para a interação dos alunos entre si e com o conhecimento, numa relação crítica e cooperativa, instigando-os a refletirem sobre o que fazem (Corrêa, 2017, p.39-40).

A “interdição do movimento infantil” é problematizado nos estudos de Andrade Filho (2013), e endossados quando expõe que ao restringir o mover-se das crianças “[...] compromete-se sensivelmente o desenvolvimento, a educação, socialização da criança como sujeito de direitos” (p.69).

O cenário da Educação Infantil precisa permitir subir ao palco da vida o lúdico, o brincar, o movimento e a fantasia próprios da primeira infância, caminhos para integrar o movimento como expressão, relação e comunicação e aprimorar os saberes do ser criança. Reconhecendo crianças pequenas como ser de direito,

<sup>8</sup> A visão pós-moderna de ensino da Dança, condiz com os movimentos artísticos e filosóficos do período, onde a liberdade era uma palavra-chave que refletiu nos corpos; mais espontâneos e desprendidos de limitações. Corpos em movimentos sem precisar contar histórias ou serem virtuosos, simplesmente acessando e expondo sua própria voz, diante do dinamismo crescente da época e encorajador ao desmolde corporal. Os fatores de movimento bastavam para uma composição coreográfica (Sá, 2013).

principalmente do direito que ramifica todos os outros que é o de mover-se. Para Andrade Filho, Silva e Figueiredo (2006, p.80)

Brincar/jogar é uma alternativa pedagógica que proporciona a ampliação dos conhecimentos da criança, por meio da atividade lúdica, é, portanto, uma atividade sociocultural que se apresenta por meio de várias categorias de experiências, utilizada na escola infantil para fins didáticos.

Os cursos de pedagogia, e os que buscam o preparo profissional para o ensinar, algumas vezes até o próprio curso de Educação Física, estão quase sempre pautados no desenvolvimento intelectual das crianças pequenas e sem uma formação que perpassasse pelas vivências de um corpo integral, os trabalhos não raras ficam limitados e mais ainda quando o entendimento e a visão profissional também são.

Mesmo entendendo que o movimento corporal na Educação Infantil não é exclusividade da Educação Física e que deveria ser muito mais permeado pelos demais professores/as em suas atuações pedagógicas; me é claro que os/as demais professores/as têm seus saberes próprios e acabam direcionando prioritariamente a esses, pelo aspecto cognitivo. A Educação Infantil deveria ser o espaço-tempo “[...] onde as áreas de conhecimento se comunicam de forma recíproca contribuindo cada uma com seu objeto de estudo para compreender os pontos de vistas de um mesmo fenômeno” (Santos, T., 2020, p.59).

O curso de Educação Física traz consigo o saber da cultura corporal de movimento, e base didática/metodológica que estrutura o conhecimento sobre o movimento corporal para estimular e potencializar a vivência do/a aluno/a, seu desenvolver, seu fruir e o seu ressignificar. O curso de Educação Física potencialmente instrumentaliza os/as professores/as de Educação Física com conhecimentos, competências e saberes, que portanto, teoricamente, torna-os os/as mais indicados a observar o corpo em movimento, pedagogicamente compreender e proporcionar uma experiência, com ampliação das possibilidades de experimentação e vivência na linguagem e na própria corporeidade; para que haja um trabalho corporal mais amplo e expressivo do/a aluno/a.

À vista disso a BNCC não estabelece a presença desse como componente curricular na Educação Infantil. Essa não garantia do/a professor/a de Educação Física na Educação Infantil vai de encontro aos avanços da área, aos demais documentos que referendam a Educação e legitimam a Educação Física na

Educação Infantil, bem como o estabelecimento da importância do saber da Educação Física com atuação licenciada ao profissional formado na área. Seria uma incoerência? Dentro das ideias do movimento que se vem estabelecendo na Educação Infantil contra a disciplinaridade dessa etapa da educação se torna compreensível; mas na prática, encontra-se distante tal organização e dinâmica, necessárias ao estabelecimento de tal proposta. O que decorre em um argumento que já fortifica a retirada de cena do profissional de Educação Física, o que seria um grande retrocesso.

Referindo-se à relação da cognição e da experiência vivida no acontecer corporal do conhecimento, diante dos conceitos que fazem emergir o ‘corpo-sujeito’ de Merleau-Ponty (1945/1994), Nóbrega (2008, p.145) conclui que “[...] a cognição depende da experiência que acontece na ação corporal, vinculada às capacidades de movimento, opondo-se à compreensão de cognição enquanto um processamento de informações”.

Logo, cabe principalmente aos profissionais de EF, a partir dos saberes que os cabe, criar caminhos propositivos e possibilitar experiências diversificadas com amplitudes de códigos para contribuir no desenvolvimento corporal (integral) e, assim, humano das crianças, perpassando pela afetividade e respeito às especificidades da infância.

O movimento corporal possibilita o conhecimento do mundo e expressa o pensamento da criança, suas ações e relações com pessoas e objetos. Assim, os saberes sobre a movimentação do corpo – como uma linguagem da criança – são fundamentais para os profissionais que atuam na Educação Infantil (Garanhani; Nadolny, 2011, p.65).

Apesar de ter seu lugar na escola assegurado pela Lei nº 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e que a considera obrigatória na educação básica (cf. art. 26, par. 6º) a Dança é um saber que perpassa por uma leitura distorcida que faz com que muitos/as profissionais se sintam inseguros para colocá-lo em prática ou sem afinidade. Isso ocorre normalmente pela alegação de “[...] falta de conhecimento sobre o assunto, ou a interpretação sem aprofundamento do que se vê na cena da dança do país ou do mundo” (Brasileiro; Nascimento Filho, 2017, p. 224). Por vezes, os fatos apresentados limitam a abordagem desse conteúdo nas aulas e todas as possíveis contribuições desse conteúdo para o desenvolvimento de uma gama de potencialidades humanas.

De acordo com Marques (2003), “[...] o estudo, a compreensão da dança – corporal ou intelectual – vão muito além do ato de dançar” (p.19). Requer então “[...] mais aprofundamento ao tratar da produção, da pesquisa ou da educação através da dança” (Brasileiro; Nascimento Filho, 2017, p. 225).

Dançar é se expressar. Essa exposição do seu eu, pode muitas vezes dificultar o/a próprio/a profissional em se envolver com a atividade, o que reduz a oportunização do lúdico.

[...] nos processos de formação dos profissionais que atuam com as crianças pequenas, faz-se necessário incluir o olhar para nós mesmas, é preciso aprender a conhecer as reações de nossos corpos ao toque, à música, aos odores. Isso é possível fazer também no contato com as crianças. Brincadeiras com músicas nas quais tocamos e somos tocadas, nos quais nos permitimos sentir os diferentes ritmos e dançá-los junto com as crianças, mesmo as bem pequeninhas (Sayão, 2002, p. 61 *apud* Nascimento *et al.*, 2022, p.15).

A formação e as vivências pessoais e profissionais são integrantes do ser professor/a e são pontos de partida para a qualidade do fazer científico-pedagógico, desde a sensibilidade do olhar às escolhas de conteúdos e estratégias didáticas à ampliação de instrumentos pedagógicos disponíveis. Cabe além da responsabilidade do sistema educacional com as formações continuadas, o/a próprio/a profissional ser protagonista desse processo, se auto conhecer, fazer uma análise crítica do seu fazer profissional e buscar caminhos para sanar lacunas no processo.

Escolhas pedagógicas precisam ser pautadas no contexto em que se desenvolve o fazer profissional bem como documentos que orientam e dão diretrizes.

A Dança também é uma linguagem expressiva da pluralidade cultural e social, onde o trabalho com esse tema permeia um conhecimento de mundo.

Ao tratar a expressividade do movimento, o RCNEI (documento substituído pelas DCNEIs e subsequentemente pela BNCC) cita a Dança como sendo a:

[...] dimensão expressiva do movimento [que] engloba tanto as expressões e comunicação de ideias, sensações e sentimentos pessoais como as manifestações corporais que estão relacionadas com a cultura. A dança é uma das manifestações da cultura corporal dos diferentes grupos sociais que está intimamente associada ao desenvolvimento das capacidades expressivas das crianças. A aprendizagem da dança pelas crianças, porém, não pode estar determinada pela marcação e definição de coreografias pelos adultos (BRASIL, 1998, p. 30).

No Art. 6º, III, das DCNEI (Brasil, 2010) que trata do princípio estético, enfatiza o ganho das crianças em relação à sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de expressão que podemos associar com a vivência e aprendizagem com o conteúdo Dança.

Vieira (2018, p.11) ressalta que as DCNEIs apontam princípios básicos para a Educação Infantil, que são abarcados pelo ensino de Dança: “diversidade e singularidade; democracia, sustentabilidade e participação; indissociabilidade entre educar e cuidar; ludicidade e brincadeira; estética como experiência individual e coletiva”. As DCNEIs, em seu art. 3º, pontuam que é necessário articular os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do “[...] patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” para que haja um desenvolvimento integral das crianças da Educação Infantil.

A BNCC (Brasil, 2018), homologada em 2017, trata de seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Ainda trata dos campos de experiências necessários ao processo pedagógico pensado a partir das especificidades da primeira infância, a saber: “o eu, o outro e o nós”, “corpo, gestos e movimentos”, “traços, sons, cores e formas”, “escuta, fala, pensamento e imaginação” e “espaço, tempo, quantidades, relações e transformações”; que nessa pesquisa se integrará entrelaçadas às estratégias pedagógicas estabelecidas nas intervenções.

É um documento orientador do fazer pedagógico, importante para uma equidade do conhecimento básico, apresentação, ressignificação e valorização da diversidade, principalmente quando apresentadas e ressaltadas as culturas e pluralidades locais.

Na seção da Educação Infantil da BNCC, a dança aparece como uma linguagem devida a se trabalhar, tendo-a como uma forma de comunicação e expressão das crianças em um “[...] entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem” (Brasil, 2018, p. 41). No campo de experiência: Corpo, gestos e movimentos, atém-se principalmente ao trabalho de vivência e desenvolvimento da consciência da corporeidade e percepções sensoriais. No campo de experiência: Traços, sons, cores e formas, o olhar se dá a uma perspectiva de produzir, apreciar, valorizar, respeitar e se apropriar da pluralidade das manifestações culturais, artísticas e científicas, em vários contextos, seja local ou mundial; favorecendo a sensibilidade, a expressão, a criatividade, o desenvolvimento do “[...] senso estético

e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca” (Brasil, 2018, p. 41). Também a ampliação de seus repertórios e a leitura subjetiva dessas experiências. E temos ainda a aparição no campo de experiência: espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, onde apesar de não aparecer no texto principal, aparece na descrição do objetivo de aprendizagem: EI01ET06<sup>9</sup>, que trata da vivência de diferentes ritmos, velocidades e fluxos. Onde se tratando das instituições escolares é preciso

[...] promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (Brasil, 2018, p.41).

No trabalho com a Dança na Educação Infantil é cabível a articulação com as experiências propostas pela BNCC e pelas DCNEIs<sup>10</sup>, visto sua importância e possibilidades nas práticas pedagógicas quando trabalhadas em diálogo aos eixos norteadores: interações e brincadeira. Sendo necessário ter sentido para a criança, ao mesmo tempo em que se faz desafiante e lúdica.

Paralelamente, faz-se importante perpassar pelo trabalho propositivo de ampliação das experiências corporais, com o desenvolvimento dos aspectos psicomotores e sócioemocionais, o autoconhecimento, a percepção do outro, seu aspecto de linguagem humana e cultural, seu caráter artístico e estético, e por tantas possibilidades pelo mover expressivo que constrói a alfabetização da linguagem corporal, que significam e ressignificam a existência em sociedade.

No entanto, tendo a BNCC como documento norteador, é preciso atenção para que não se tenha uma interpretação limitadora em relação à imensidão de possibilidades no tempo-espacô da Educação Infantil. Perceptível ao intencionalizar o trabalho com a Dança, já que sua abordagem, mais imersa, é escassa, podendo esta se apresentar e significar muito mais do que se estabelece no documento. Onde nos demais campos de experiência: “o eu, o outro e o nós” e “escuta, fala,

<sup>9</sup> Objetivo de aprendizagem está contido na BNCC da Educação Infantil. Onde EI01ET06 tem seu primeiro par de letras significando Educação Infantil; seu primeiro par de números a faixa etária; o segundo par de letras, o campo de experiência “Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações”; e o último par de números, a posição da habilidade na organização sequencial dos objetivos (Brasil, 2018).

<sup>10</sup> O texto caminhou pelo documento das DCNEIs devido sua importância e base como referência no entendimento de aspectos diversos e construções, no passar dos anos, que potencializam a dança na escola e a própria educação infantil. Entendendo que legalmente é a BNCC que deve ser a atual base das atuações profissionais, mas que essa também tem como base importante as DCNEIs.

pensamento e imaginação”, bem como em seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, ela nem é mencionada.

Como forma de buscar um melhor entendimento a cerca do lugar que a Dança ocupa nos documentos, seguimos expandindo olhares. A LDB define que a Educação Física e Arte são componentes curriculares obrigatórios na Educação Básica (a qual se insere a Educação Infantil). Esses componentes abarcam conhecimentos culturais, mas cada um tem seu saber específico que devem ser articulados com contextos e outros saberes envoltos nas Instituições de Educação. A BNCC apresenta tais componentes curriculares apenas no Ensino Fundamental (lembrando que na Educação Infantil nem há a divisão em componentes curriculares). Na BNCC de Arte (Ensino Fundamental) temos o entendimento de Dança como unidade temática, onde:

[...] se constitui como prática artística pelo pensamento e sentimento do corpo, mediante a articulação dos processos cognitivos e das experiências sensíveis implicados no movimento dançado. Os processos de investigação e produção artística da dança centram-se naquilo que ocorre no e pelo corpo, discutindo e significando relações entre corporeidade e produção estética. Ao articular os aspectos sensíveis, epistemológicos e formais do movimento dançado ao seu próprio contexto, os alunos problematizam e transformam percepções acerca do corpo e da dança, por meio de arranjos que permitem novas visões de si e do mundo. Eles têm, assim, a oportunidade de repensar dualidades e binômios (Brasil, 2018, p. 195).

Na BNCC da área de Ensino Religioso, a Dança aparece ao tratar das expressões de espiritualidade. Na BNCC do Ensino Médio se apresenta como prática corporal na área de Linguagens e suas Tecnologias, onde se estabelece a Educação Física e Arte.

A Dança é um objeto de conhecimento que precisa ser apreciada, contextualizada e vivenciada no espaço escolar. Vieira (2018) quando trata de Arte nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998), aponta que:

[...] o conhecimento da dança deve ser articulado com a percepção do espaço, peso e tempo, pois ela é uma forma de integração e expressão tanto individual quanto coletiva, em que o aluno exercita a atenção, a percepção e construção de sua imagem corporal, fatores fundamentais para o crescimento individual e social do indivíduo (Vieira, 2018, p.17).

Os termos “espaço, peso e tempo” utilizados no documento, têm como referência os estudos de Rudolf Von Laban. Com a leitura do documento percebe-se o entendimento das contribuições de seus estudos e a visão para as possibilidades

do fazer pedagógico a partir desse, em diálogo com as orientações dos documentos educacionais vigentes. De acordo com Vieira (2018, p. 22), as fundamentações norteadoras do ensino de Dança na Educação Infantil devem perpassar pelo:

[...] conhecimento do corpo, limites do próprio corpo e com o corpo do outro por meio de técnicas sugeridas em aulas, estímulo ao convívio, socialização e a descoberta de si e do outro, exploração de diversas formas de dançar, evidenciando o conhecimento prévio da criança, apresentando primeiros contatos com improvisação a fim de ter como um possível resultado final uma composição coreográfica pela qual foram estimuladas a exploração, a expressão, as brincadeiras e tantos outros quesitos da aprendizagem.

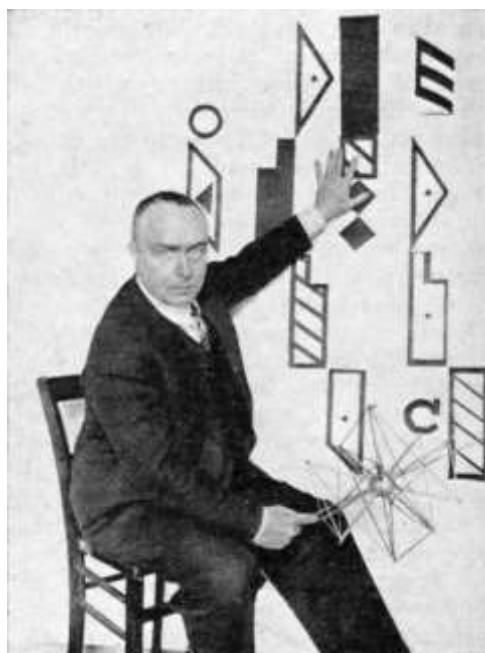
Os processos pedagógicos em Dança precisam ofertar estratégias propositivas, condizentes e contextualizadas, que façam conexões entre os saberes já constituídos pela criança (suas experiências e suas realidades) e seu potencial criativo, para uma apropriação do conhecimento em Dança e pela Dança que possibilite as crianças assinarem suas próprias danças. Os fatores de movimento: peso, tempo, espaço e fluxo, podem ser interessantes nessa busca.

### **3.2 OS FATORES DE MOVIMENTO: COMPREENDENDO-OS À LUZ DE LABAN**

A partir do início do século XX, os estudos de Rudolf Laban se destacam pela profundidade de análise do movimento e a percepção de suas estruturas e variáveis que dão qualidades diversificadas ao movimento, a partir da consciência e do domínio das ações corporais. Era um momento em que se ressaltava a importância de se pensar as danças, transpassando da arte para também ser uma ciência do movimento humano (Lobo; Navas, 2003).

De acordo com Lobo e Navas (2003), Rudolf Von Laban, nascido na Hungria em 1879, viveu dedicado às pesquisas na Dança, sobre o corpo, sobre o movimento e sobre o espaço e a integração destes no ato de dançar. O faz influenciado pelo contato com os ensinamentos de François Delsarte, o estudo de artes visuais e o interesse pelas danças populares. Nesse movimento Rudolf Von Laban torna-se um dos precursores da dança expressionista, ou dança-teatro.

Foto 1: Rudolf Von Laban, nome artístico de Rezső Keresztfő Szent János Attila Lábán

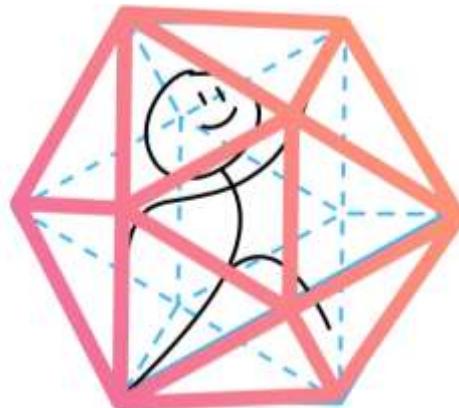


Fonte: Por Anônimo - <http://archiv.ucl.cas.cz/index.php?path=RozAvn/4.1928-1929/36/358.png>, Domínio público, <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=9529740>

Até os anos 80 os estudos de Laban eram chamados de Sistema Effort/Shape, Expressividade-Forma; hoje a nomenclatura de Sistema Laban ou Análise Laban de Movimento se estabelece com contribuições de profissionais de diversas localidades que se utilizam de seus estudos para pesquisas, processos de investigação de movimento e criação, a partir de discípulos de Laban (Fernandes, 2002).

Fahlbusch (1990, p.34) esquematiza as contribuições de Laban em “artísticas e educacionais”. Segundo Fahlbusch (1990) as contribuições artísticas foram: o icosaedro (poliédro de 20 faces), uma técnica de dança calcada nessa figura geométrica, onde sua “lei de harmonia no espaço” é influenciada pelo espaço, duração, gravidade, os coros de movimento (uma coreografia dançante) e a labanotação (uma anotação dos movimentos da dança por meio de símbolos). As contribuições educacionais incluem uma técnica de movimentos, as criações como manifestações da personalidade, e a arte, a dança e os movimentos dramáticos.

*Figura 1: Icosaedro.*



*Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, confeccionado no aplicativo Canva.*

Laban (1990) reconhece o movimento humano como sendo a primeira linguagem, a linguagem não verbal ou a linguagem corporal; sendo o movimento uma forma de compreensão do ser humano, por conduzir a expressividade ao mover-se no espaço.

Conjugando estudos de som, movimento e palavra, fez avançar o estudo da dança, através da fronteirização de linguagens, trabalhadas a partir de suas origens, em experiências onde as artes são revisitadas de maneira singular, tornadas novas através de um olhar novo e de um novo enfoque corporal e cênico (Lobo; Navas, 2003, p.24).

Laban transporta movimentos considerados simples em nosso cotidiano para a dança moderna, de modo que esses, ao se manifestarem de forma consciente e investigativa, alcançam um mover-se de maneira artística. Percebe o corpo como um todo, que é afetado de forma complexa a partir de um impulso comunicativo advindo de alguma parte, um esforço interno que se divide entre nervos e músculos e movem as articulações, conduzindo esse impulso ao espaço (Laban, 1990). De acordo com Souza (2011, p.34) “É como se cada parte possuísse um vocabulário próprio e pudesse estabelecer, mesmo que de forma isolada, seu próprio texto”. Para Laban (1978, p. 67),

O corpo é nosso instrumento de expressão por via do movimento. O corpo age como uma orquestra, na qual cada seção está relacionada com qualquer uma das outras e é uma parte de um todo. As várias partes podem se combinar para uma ação em concerto ou uma delas poderá executar sozinha um certo movimento como “solista”, enquanto as outras descansam. Também há a possibilidade de que uma ou várias partes encabecem e as demais acompanhem o movimento. Cada ação de uma parte particular do corpo deve ser entendida em relação ao todo que sempre deverá ser afetado, seja por uma participação harmoniosa, por uma contraposição deliberada, ou por uma pausa.

Mas a passagem de um movimento para o outro é o próprio movimento de dança, resultante de impulsos combinatórios de elementos seguindo os fatores de movimento; que “[...] consiste em sucessões de movimentos onde um esforço definido do sujeito acentua cada um deles” (Laban, 1990, p.15).

De acordo com Fernandes (2002, p.102) “A categoria Expressividade (como nos movemos) refere-se às qualidades do movimento presentes [...]” na dança, em outras artes e nos objetos do cotidiano, o que seria o impulso ou o esforço (*ing. Effort*) para mover-se, configurado por Laban em outras linhas de seu sistema pelo conceito de Energia ou Dinâmica.

*Figura 2: Estrela Labaniana.*



*Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, confeccionado no aplicativo Canva.*

Lobo e Navas (2003) nos apresentam a Estrela Labaniana, uma sistematização dos conteúdos estruturais que permitiu uma organização mais evidente e didática dos estudos de Laban; estruturada por Valerie Preston-Dunlop, discípula do coreógrafo, segundo a qual, o movimento acontece a partir da articulação de cinco elementos principais estruturais do movimento dançante. Inicialmente com a percepção das partes do corpo, como articulações, membros, superfícies, cabeça, ombro, costas, pés, dentre outras. Em seguida, com a coordenação dessas partes, uma variedade de ações de movimento (saltar, inclinar, cair, expandir, recolher, girar, gesticular, ficar parado, balançar, torcer, sacudir, deslizar e deslocar-se). Depois temos uma forma espacial, a cinesfera ou kinesfera (o espaço pessoal), as direções, os níveis (alto, médio e baixo), planos, projeções, progressões, formas e tensões espaciais.

Figura 3: Níveis: Alto, Médio e Baixo.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, confeccionado no aplicativo Canva.

Com esses elementos, pode-se estabelecer uma frase dinâmica por meio da combinação dos fatores de movimento que darão aspecto rítmico e expressivo à comunicação corporal: tempo (lento, repentino), espaço (flexível, direto), peso (leve, firme), e fluência (livre e controlada). E por consequência se chegar a um relacionamento determinado: aproximação, distanciamento e entrelaçamento, dentre outras; que pode ser com o espaço, objetos, com outros sujeitos incluindo o/a espectador/a, com a luz ou outras possibilidades.

Esses elementos estabelecem concepções necessárias para comunicar as intenções e sentimentos presentes nas atitudes corporais, principalmente pela diversidade nas dinâmicas oportunizadas pelos fatores de movimento: peso, espaço, tempo e fluxo.

A qualidade de Movimento referente à tensão muscular é chamada por Laban de fluxo ou fluência; com a qual se deixa fluir um movimento e seus graus de tensão. Apoia a manifestação da emoção e dos sentimentos pelo movimento, por meio dos aspectos da personalidade (Fernandes, 2002, p.106). No fluxo livre ocorre uma movimentação liberta e sem interrupções, remete ao “[...] sentimento do ‘deixar-se levar’, de satisfação, de alegria, podendo também estar relacionada com a falta de controle” (Lobo; Navas, 2003, p.171). No fluxo conduzido, controlado ou estacado há uma maior tensão muscular para que se possa controlar a fluidez energética do movimento e sua precisão; de acordo com Lobo e Navas (2003, p.171) “Pode também relacionar-se com insatisfação, frustração, limite”.

O fluxo foi o primeiro fator observado no desenvolvimento do indivíduo, durante seus estudos, por meio do bebê e seus movimentos de contração e

expansão para funções fisiológicas, que fluía sem muito domínio e também a partir da entrega ou contenção com o meio. Relacionou seus estudos com a progressão do movimento e a sucessão de um movimento para outro (Fernandes, 2002, p.105).

O espaço é o segundo fator observado por Laban (1990) no desenvolvimento do indivíduo. Estabelece ligação do foco com a comunicação e a relação com o outro e com o mundo, de forma direta ou flexível. O espaço é onde nos movemos, e indica o sentido para onde o movimento segue, partindo sempre do centro do corpo (Fernandes, 2002). Pode ser interno, dentro do corpo onde ocorrem extensões e contrações mínimas; geral, sendo o espaço onde a dança acontece e é ocupado por todos; ou pessoal, chamado por Laban de kinesfera ou cinesfera, que é o espaço no entorno do próprio corpo (Laban, 1990).

*Figura 4: Kinesfera ou cinesfera.*

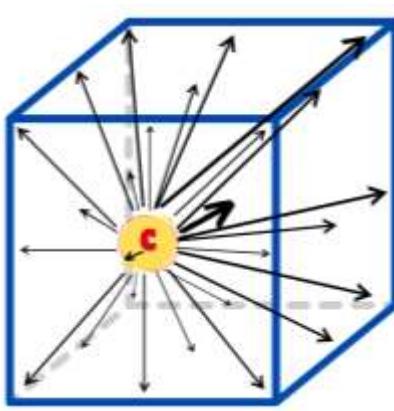


*Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, confeccionado no aplicativo Canva.*

Nesse conceito agrega-se o conceito de níveis que, de modo geral, são movimentos possíveis do corpo utilizando os espaços que podem ser: alto, que seria o movimento saltados, nas pontas dos pés ou que tenha a intenção da altura; o médio que se coloca em pé, na altura do umbigo, com intenção de meio; e o baixo, que seriam os movimentos próximo ou no chão, variando para o agachado, sentado e deitado.

O movimento pode ser feito para diversas direções no espaço; vinte e sete direções foram classificadas por Laban, se estabelecendo 7 direções primárias: frente, trás, diagonal, esquerda, direita, cima, baixo, tendo ainda 8 direções diagonais e 12 diametais.

Figura 5: Orientação Espacial (as vinte e sete direções).



*Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, confeccionado no aplicativo Canva.*

E por diversas trajetórias traçadas no espaço: curvas, retas, em zigue-zague e etc. Essas direções são determinadas pelo espaço e tipo de dança. Esse conceito abarca também o volume, as dimensões (comprimento, altura e profundidade) e os planos (vertical, horizontal e sagital) que originam as 12 vértices resultando no icosaedro (Lobo; Navas, 2003).

O terceiro fator é o peso, percebido a partir da conquista da verticalidade e estabilidade, do contato com objetos e o esforço ativado para mediar relações. Há então o domínio de si próprio, ao transpor seu corpo com a resistência ao peso e a gravidade. É a qualidade de movimento que se refere às mudanças de força utilizadas pelo corpo ao movimentar-se (Laban, 1990). Perpassa pelos conceitos de peso ativo: leve ou forte e passivo: fraco ou pesado. Perpassa ainda pela transferência, contrapeso e suas graduações, estabilidade e instabilidade (Fernandes, 2002). Juntos se referem à “intencionalidade” (Laban, 1990, p.28).

O tempo é o quarto fator observado no desenvolvimento do indivíduo. É a velocidade em que se executa o movimento, o quando do movimento e relaciona a dinâmica e o ritmo. Tem ligação com a intuição e a decisão ao realizar o movimento. É a qualidade do sustentado ou súbito. Podendo manter a sua aceleração constante ou um ritmo rápido. Ou manter seu tempo lento ou ir reduzindo a sua velocidade constantemente, quase até parar. E ainda um meio termo, entre o rápido e o lento, numa velocidade moderada (Fernandes, 2002).

Diante da exercitação de seu método, Laban (1990) percebeu que a melhor forma pedagógica do trabalho com dança, não é a padronização de exercícios, e sim o entrelaçamento combinatório e variado dos fatores de movimento através do que

ele chamou de “temas básicos de movimento”. Às crianças de até 11 anos condizem os “temas de movimento elementares”: 1) Temas relacionados com a consciência do corpo; 2) Temas relacionados com a consciência do peso e do tempo; 3) Temas relacionados com a consciência do espaço; 4) Temas relacionados com a consciência do fluxo do peso corporal no tempo e no espaço; 5) Temas relacionados com a adaptação a companheiros; 6) Temas relacionados com o uso instrumental dos membros do corpo; 7) Temas relacionados com a consciência de ações isoladas; 8) Temas relacionados com os ritmos ocupacionais e toda a ativação energética das partes do corpo à cada ação a qual molda-se também a postura à necessidade (Laban, 1990). Os demais temas são referidos como avançados.

Os estudos de Rudolf Von Laban são uma referência para compreendermos e explorarmos os movimentos na Dança. Laban (1990) sustentava que o ensino de dança permite a integração entre o conhecimento intelectual e as habilidades criativas dos/as alunos/as, junto à compreensão das emoções presentes na expressão dramática de uma pessoa. Isso se dá a partir de uma compreensão das características de movimento intrínsecas em vários meios de expressão humana. Ao desenvolver esse olhar sensível, pode-se oportunizar o desenvolvimento e aprendizagem por meio do movimento ou da dança. A aprendizagem da dança por crianças da primeira infância, “tem como principal interesse ensiná-la a viver, mover-se e expressar-se no ambiente que rege sua vida, e nisso, o mais importante é o seu próprio fluxo de movimento” (Laban, 1990, p.28). Com isso Laban cria referenciais corporais que facilitam o processo de criatividade e o torna menos espontâneo e potencialmente mais reflexivo e consciente, para uma aplicação da dança no campo da educação (Souza, 2011). Para Laban (1990, p. 18). “O instrumento que se pode oferecer ao educador na dança moderna é a perspectiva universal sobre os princípios do movimento”.

Laban (1990) acredita que a prática de sua técnica é variada. Se faz necessário que os trabalhos pedagógicos, das instituições da Educação Infantil, cultivem e concentrem o impulso inato que acontece em crianças bem pequenas, de forma inconsciente, que faz com que elas se movimentem de forma semelhante à dança e que as introduzem no mundo do fluxo do movimento, reforçando suas faculdades naturais de expressão. Com as crianças de grupos mais velhos é necessário mediar um entendimento de alguns dos princípios que governam o movimento. Preservar a espontaneidade do movimento é outro importante ponto no

trabalho na educação. Um terceiro objetivo é promover a expressão artística, apoiar a criatividade das crianças e ensiná-las a participar de danças coletivas de níveis mais complexos dirigidas pelo/a professor/a. Para Laban (1990, p.19) sua proposta “[...] procura integrar o conhecimento intelectual com a habilidade criativa, um objeto de suma importância em qualquer forma de educação”.

No Brasil as teorias de Laban chegaram na década de 40, de acordo com Lobo e Navas (2003, p. 23) “[...] pioneiramente [por] Maria Duschenes e René Gumiel, ambas formadas pela escola *Dartington Hall*, também estruturada, no sul da Inglaterra, a partir de seu sistema de trabalho”.

Laban propõe um trabalho inicial que permita a exposição do impulso natural da criança bem pequena, com a mediação do professor para “[...] ampliar seu raio de ação” (Laban, 1990, p.26), por meio de movimentos mais globais; entendendo a repetição como natural, com o seu devido valor. Deve-se desenvolver a expressão, explorar movimentos menos ligeiros e contínuos, o que naturalmente acontecerá posteriormente (Laban, 1990, p.27).

Para Laban (1990) as crianças vão crescendo e se tornando mais capazes de se expressar, ao mesmo tempo em que seus movimentos contam sobre a personalidade que está se formando. Afetados adiante pelo que Laban (1990) chama de “etapa da imitação”, que incide na observação dos outros e ampliação do conhecimento da ação. “Toda brincadeira é imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada” (RCNEI, 1998, p. 27). Para Andrade Filho (2011, p.116), as crianças quando brincam “[...] não se limitam a imitar os adultos, mas, em seu ofício, a partir das suas próprias experiências culturais, reelaboram e enriquecem os processos em que participam de modo a satisfazerem suas próprias disposições e preocupações”. Ou seja, essa “imitação” de fato é uma base ao repertório subjetivo do ser, mas se constrói em uma interpretação e modo próprio de interação e percepção do contexto social, reorganizando e reinventando o contexto do brincar e as relações que se estabelecem na experiência, diante do seu estado como sujeito dinâmico e ativo.

Naturalmente há o risco de o aprendizado levar à diminuição da espontaneidade infantil pela introdução de concepções adultas e excesso de correções. O desenvolvimento do fluxo com sucessões de movimentos contínuos e prolongados é visto por Laban como de grande valor; acredita que a harmonia entre o fluxo e os demais fatores é um equilíbrio para a vida. Mas é necessário iniciar pelo

fluxo natural e caminhar ao reconhecimento e à apreciação da diferença entre o movimento forte, suave, súbito e sustado (Laban, 1990).

As crianças pequenas se interessam pela velocidade com movimentos mais energéticos, mas aos poucos vão aprendendo a conter seus movimentos e torná-los leves, entrando em contato com a resistência (elemento peso). O espaço também deve ser melhor compreendido nesse momento, através de diretivas que ativem a imaginação, para desenvolver as relações com o seu redor. Podendo ainda aprender sobre movimentos mais contidos e os amplos e reconhecer “[...] os lugares em torno do seu corpo para onde pode deslocar-se” (Laban, 1990, p. 28).

Para Fernandes (2002, p. 281-82) o método Laban oportuniza novas construções de habilidades, por um “processo de pesquisa pessoal e social que redescobre o especial em cada um, a cada momento e contexto”, em constante influência e alteração ao se relacionar e construir uma “linguagem do movimento, em movimento”. Em nossa concepção, todos esses elementos quando tratamos das infâncias, não podem se constituir, senão pelo lúdico, como propomos a seguir.

### **3.3 LUDICIDADE E A EDUCAÇÃO INFANTIL**

De acordo com Gumiere (2016, p.70) a manifestação do lúdico se dá “Desde as primeiras formas de contato com a cultura e meio social [...] e constituem-se parte importante da vida, estrutura, formação pessoal e social do indivíduo que a descobre”. Tal manifestação se entrelaça às relações humanas como suporte para o desenvolvimento do ser, onde

Normalmente as primeiras atividades lúdicas dos bebês têm como característica a repetição de ações apenas por prazer. É desse primeiro contato com o lúdico que começa a ser gerado o raciocínio, e sua contínua utilização propicia a ampliação dos conhecimentos (Souza, 2012, p.83, *apud* Gumieri, 2016, p. 71).

O Lúdico, por vezes, é associado ao brincar, ao divertimento, à alegria, ao jogo e à despreocupação. No Latim tem-se a palavra ludus para abranger uma gama de significados do jogo, sendo seu oposto a palavra “serius”. Como afirma Huizinga (2008, p. 41, *apud* Massa, 2015, p. 114), “[...] ludus abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais e os jogos de

azar"; uma implicação muito além da infância. Decorre a uma visão comportamental para além do jogo:

O lúdico passou a ser reconhecido como traço essencial de psicofisiologia do comportamento humano. De modo que a definição deixou de ser o simples sinônimo de jogo. As implicações da necessidade lúdica extrapolaram as demarcações do brincar espontâneo. Passando a necessidade básica da personalidade, o lúdico faz parte das atividades essenciais da dinâmica humana. Caracterizando-se por ser espontâneo funcional e satisfatório (Silva, 2011, p.16).

O conceito de lúdico é complexo e requer estabelecer o âmbito e enfoque os quais lhe têm referido. De acordo com Almeida (2009, p.1), a ludicidade “[...] são ações vividas e sentidas, não definíveis por palavras, mas compreendidas pela fruição, povoadas pela fantasia, pela imaginação e pelos sonhos que se articulam como teias urdididas com materiais simbólicos”.

Para Luckesi (2002, p.3) a ludicidade “[...] é um fenômeno interno do sujeito que possui manifestações no exterior”. Algo que se define muito mais pelo estado do ser em resposta a um momento ou ação, do que por algo estereotipado como lúdico. Kishimoto (2001, p.11) diz que a brincadeira, como ato de brincar, seja com jogos ou brinquedos (objetos), “é lúdico em ação”. Já de acordo com Gumiere (2016, p. 70) o [...] psicanalista Winnicott (1975), ao tratar sobre os fenômenos internos pelos quais o indivíduo se submete ao brincar, referenciado por Daniela e Max Haetinger (2013)”; entende que somente no brincar o sujeito, seja adulto ou criança, usa a “personalidade integral” e consegue ser criativo, sendo este o único caminho de descoberta do seu eu.

Contudo, as atividades lúdicas, apesar de seus variados conceitos e referências, implica em uma “[...] atividade cultural e humana [que] nunca perdeu sua essência primordial: transmitir, assegurar, conservar e representar a história e cultura de um povo, em dado momento e contexto histórico, de forma expressiva, prazerosa e significativa” (Gumiere, 2016, p. 69).

Segundo Kishimoto (2001) Froebel, em 1840, introduziu o lúdico nos jardins de infância – em Bad Blankenburg, Alemanha – através de uma “Carta à Mães”, a qual as orientava à estimularem seus filhos através do brincar, da representação simbólica, com a utilização do corpo, movimento, músicas e danças. Tal proposta chega ao Brasil em 1875.

No momento em que novos estudos sobre aprendizagem e infância são dispostos sobre o ser criança, se estabelece o encontro do lúdico e a educação; os quais relacionam o brincar e a ludicidade a um desenvolvimento infantil adequado e calçam a exploração da amplitude do possível.

Francisco (2011, p. 06, *apud* Gumiere, 2016, p. 71), a partir das ideias de Vygotsky (1998), apresenta o momento da atividade lúdica como estímulo à reprodução do comportamento adulto pela criança, “[...] para isso mobiliza a atenção, a memória, a imaginação, dentre outras funções psíquicas superiores”.

Luckesi (2002) entende as atividades lúdicas para crianças como um momento de imitação dos adultos, mas não apenas; é um meio de construção própria de modos de comportamento, que se faz na tentativa de entender as ações dos adultos, pelo seu próprio filtro e experimentando as possibilidades de sua própria existência. Como uma receita com ingredientes semelhantes, mas com proporções e um toque especial adicionados por cada criança. O resultado é único, a construção do ser. Da mesma forma em que sua apropriação das informações e interações com o meio respondem a todas as percepções e respostas de um modo subjetivo. Formando e consolidando sua individualidade, sua identidade.

Nesse pensar, Luckesi (2002, p.10) coloca como lado construtivo das atividades lúdicas, a sua funcionalidade como “[...] instrumentos da criação da identidade pessoal, na medida em que elas, nessa perspectiva, estabelecem uma ponte entre a realidade interior e a realidade exterior [...] criando seu modo pessoal de estar no mundo”. De forma a extravasar seu inconsciente reprimido e oportunizar momentos criativos e alegres.

Na atividade lúdica, o que importa não é apenas o produto da atividade, o que dela resulta, mas a própria ação, o momento vivido. Possibilita a quem a vivencia, momentos de encontro consigo e com o outro, momentos de fantasia e de realidade, de ressignificação e percepção, momentos de autoconhecimento e conhecimento do outro, de cuidar de si e olhar para o outro, momentos de vida (Almeida, 2009).

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI (1998) traz o conceito de ludicidade fundido ao conceito do brincar. Ressalta a grande importância desses por possibilitar o desenvolvimento do físico, do social e do cognitivo da criança, por experiência que considerem suas especificidades afetivas, emocionais, sociais, motoras e cognitivas. Reconhecem o universo lúdico e o brincar como atividade de direito da criança e importante no seu desenvolvimento. Reafirma

o direito da criança de brincar como forma particular de se expressar, pensar e interagir no mundo; sendo inerente ao ser humano, destacando que:

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais (Brasil, 1998, p.22).

Em suas palestras e estudos, o Dr. Stuart Brown, psiquiatra, pioneiro na pesquisa sobre o brincar e fundador do The National Institute for Play (*Instituto Nacional para o Brincar*), sempre retrata a importância do brincar no desenvolvimento do cérebro, da memória contextual, da inteligência emocional, da formação da empatia e outros aspectos sócio-comportamentais. “Brincar é tão importante para sua saúde mental quanto a comida é para sua saúde física” (NIFPLAY, 2024).

O período da primeira infância é o momento em que a criança está muito receptiva às descobertas. Segundo Kramer e Leite (2015), primeiramente ocorrem através de objetos, que possuem uma força motivadora inerente e isso é percebido pela criança, que reage a essa determinação. À medida que cresce começa a ser impulsionada por uma esfera cognitiva conduzida pelo brincar, agindo de forma diferenciada do incentivo do objeto. Até que passa agir por motivações e tendências internas, por suas ideias e pelas suas atribuições de significados.

À medida que a criança se apropria da função social do objeto, comunica-se com o adulto por meio da fala e amplia seu campo perceptual, ela vai também se apropriando da realidade social ao seu redor e passa a sentir a necessidade de inserir-se nessa realidade, o que acontece por meio do jogo de papéis (Magalhães, 2018, p. 283).

O jogo de papéis é uma atividade guia correspondente a idade pré-escolar, entre os 3 e 7 anos (Elkonin, 1987, *apud* Magalhães, 2018); onde nesse momento a criança junta em um emaranhado de ações e signos, e media o processo de entendimento do mundo que a cerca. Para Vygotsky (*apud* Magalhães, 2018) nessa idade, as crianças estão desenvolvendo a linguagem e a representação simbólica (estágio pré-operacional); após surgirem neoformações psíquicas que dão base a tal mudança ou amadurecimento das estruturas do sistema interfuncional, numa

dialética com as atividades guias. Contudo, cada criança experimenta diferentes oportunidades de formação de suas funções psicológicas, a partir dos diversos estímulos permeados pelas relações com o meio.

Nesse momento a criança começa a perceber e a se conscientizar que o processo de atividades educacionais “[...] não têm apenas um resultado externo ou um fim em si mesmo, mas são por meio dessas atividades que ela pode adquirir novos conhecimentos e hábitos” (Lazaretti, 2016, p.42). É nesse momento que está explorando o mundo que a cerca tomando consciência do para que e por que, que amplia seu desenvolvimento sensorial, ações perceptivas e percepção estética; assim “[...] aperfeiçoa sua orientação nas propriedades e relações externas com instrumentos e fenômenos no espaço e tempo” (Lazaretti, 2016, p.43). Uma complexificação crescente no desenvolvimento interfuncional, da percepção infantil e da significação, que culmina no desenvolvimento do pensamento infantil.

Mas é nesse momento também que a sua busca pela satisfação é cerceada, seus desejos e tendências são cristalizados, podados às regras sócioculturais e condicionadas a momentos “oportunos”. Entra em cena a imaginação; que segundo Kramer e Leite (2015) se estabelece quando a criança se encontra em situações de conflito, entre o desejo e a frustração por não poder concretizá-lo. A imaginação subverte a ordem estabelecida, impulsionada pelo desejo. Dispõe-se, então, de uma nova possibilidade de compreensão e significação das coisas do mundo e da vida.

A criança é um ser que vivencia sua condição social por experiências subjetivas de maneira a estar no mundo de forma peculiar, carregando com si histórias, expectativas e anseios, que são desvelados em suas relações num processo contínuo de desenvolvimento de suas capacidades e habilidades. Transitando no reconhecer, explorar e relacionar, em constantes reconstruções de si e modificação do meio, da história e da cultura.

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social, não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo (Brasil, 2018, p.38).

Sendo assim, a BNCC (Brasil, 2018) explicita a necessidade da intencionalidade pedagógica. Para Massa (2015), cabe ao/a professor/a permitir ser desafiado ao propor atividades que envolvam o lúdico. Requer perceber as

necessidades da primeira infância e o contexto em que ela se dá, conseguir captar os anseios das crianças, adequar o ensino, mediar soluções que possam viabilizar tal superação, auxiliando de forma prazerosa e agradável por atividades e instrumentos que estejam infundidos ao lúdico, que instiguem a curiosidade e o questionamento, e garantam o protagonismo e a autoria das crianças.

Mello (2014, p.474) apresenta o lúdico (como estratégia pedagógica) “[...] como uma alternativa de intervenção pedagógica que estabelece inter-relação entre as necessidades e os interesses das crianças e as propostas educativas das instituições da Educação Infantil, ajustada à singularidade da infância e do ser criança”.

De acordo com Silva (2019, *apud* Gonçalves; Mota; Vieira, 2022), o/a educador/a tem papel fundamental no desenvolvimento de atividades lúdicas na sala de aula. Variar estratégias também é uma propulsão do interesse de mais crianças; há menos chance de torná-las enfadonhas ou cansativas para a criança, que nessa fase tem um tempo de atenção mais reduzido; algo importante a ser levado em consideração. Essa interação do/a professor/a com as vivências lúdicas e a criança é que vai despertar o interesse pelo novo e pelo diferente, e assim ajudar no seu desenvolvimento sócio-emocional, cognitivo e psicomotor. Desse modo os estímulos lhe são adequados e se entrelaçam com a ludicidade. Como mencionado por Costa (2021, p.1), “A brincadeira é uma forma de aprendizado na educação infantil; como já faz parte do cotidiano das crianças também é uma necessidade dos indivíduos” ao citar o trabalho de Gonçalves, Mota e Vieira (2022, p.10). Acrescentam que:

Ao oferecer a criança o lúdico para seu aprendizado, o professor está ensinando a elas as regras, onde vão aprender a interagir, dividir, expor seus pensamentos e que a cada brincadeira possa libertar a criança do que é dito, mas sim dar a cada um a liberdade de apresentar o que imagina e cria em sua cabeça, colocando para fora o que pensa, respeitando seu tempo e habilidades (Menezes *apud* Gonçalves; Mota; Vieira, 2022, p.11).

Mas nem sempre a criança está em seu estado presente. Não é porque está participando de uma brincadeira, jogo ou atividade expressiva que ela está envolvida com o lúdico. O lúdico requer a plenitude da participação e da conquista, mesmo que essa exija trabalho e esforço. Todos os/as profissionais devem estar atentos/as a isso, contudo conscientes também que, por vezes, necessitam transmitir um conhecimento que julguem ser importante para o desenvolvimento da criança, sem necessariamente alcançar o estado lúdico para todos os participantes. Considera-se

que o estado lúdico é intrínseco e acionado por uma motivação subjetiva, sendo assim:

[...] quando estamos definindo ludicidade como um estado de consciência, onde se dá uma experiência em estado de plenitude, não estamos falando, em si, das atividades objetivas que podem ser descritas sociológica e culturalmente como atividade lúdica, como jogos ou coisa semelhante. Estamos, sim, falando do estado interno do sujeito que vivencia a experiência lúdica. Mesmo quando o sujeito está vivenciando essa experiência com outros, a ludicidade é interna (Luckesi, 2002, p. 6).

A experimentação e vivências mediadas pelo lúdico, como estratégias pedagógicas, é o fenômeno em que se estabelece a transição para que ocorra o “[...] processo de construção da autonomia e da identidade da criança [pequena]” (Andrade Filho; Silva; Figueiredo, 2006, p.1); o chamado “espaço potencial”, conceito apresentado por Winnicott (1975) citado por Andrade Filho, Silva e Figueiredo (2006). Momento de adaptabilidade e incorporação do meio que o cerca, instrumentalizado pelo movimento, sendo este para Venâncio (*apud* Andrade Filho; Silva; Figueiredo, 2006, p.86). “[...] uma força viva [complexa] que favorece a ida do sujeito do mundo da fantasia afetiva à instituição da memória de movimento”.

O mover-se traz à tona o ser passado, o ser presente e suas projeções, com todas as relações que o envolveram e o impulsionaram a mover-se unicamente. Onde para se estabelecer as relações existentes e todos os demais sujeitos únicos e mutáveis envolvidos no processo, junto ao afetivo e emocional que media esse movimento, acessa-se a memória corporal de forma a transformar o movimento e lhe direcionar de forma indivisível e complexa a um novo mover-se e novas formas de armazenar o novo movimento corporal. Estabelece-se assim um novo ser e estar no mundo. O qual ao pensar no filtro artístico, a motricidade não lapidada, possibilita um mover-se mais puro e único que aqueles com um condicionamento motor que o leva para estéticas esperadas e soluções corporais induzidas ao estabelecimento de códigos que começam a ser entranhados no ser corpo.

Na primeira infância (crianças de 0 a 6 anos de idade, estabelecida pela Lei n. 13.257/2016), a criança está desenvolvendo sua capacidade de se comunicar, descontinuando gradativamente o seu eu para o mundo ao qual se relaciona. Ela está se percebendo diferente das pessoas e do meio, repete e interpreta os papéis que constituem a sua realidade externa; começa a atribuir significados para suas experiências por meio de conceitos. Como essa construção não está concretizada para ocorrer por meio da leitura e da oralidade, temos que ressaltar a linguagem

corporal; os corpos estão em total necessidade de se expressar e interagir com o meio para compreendê-lo.

A Educação Física e a Arte possuem um potente instrumento mediador dessa construção, a Dança. Tema fomentador da consciência, da expressividade corporal e da criatividade, mas a sua existência não está apenas nas composições coreográficas, e sim em todo o processo que pode contemplar essa arte de se movimentar. Para Laban o objetivo da Dança na educação “[..] é o efeito benéfico da atividade criadora da dança sobre a personalidade e não a produção de danças sensacionais” (Laban, 1990, p.108). E principalmente quando permeia o trabalho de dança na infância, é preciso que esse conteúdo reforce a interação com o lúdico e a criatividade no processo ensino-aprendizagem.

Quando pensamos em dança na Educação Infantil, nos remetemos a uma atividade que dialoga com a ludicidade, mas, por vezes, encontramos crianças que não querem participar da apresentação ou de atividade que permeiam um olhar socialmente conduzido a um entendimento de dança.

Assim, a ativação da ludicidade e um potencial criativo me parece ser um caminho desafiador e agregador à participação nas atividades de dança nas aulas na Educação Infantil. De acordo com Santos, Lucarevski e Silva (2005), a Dança, com seu caráter artístico, fortemente implicada pela ludicidade nas aulas de Educação Física na Educação Infantil vem possibilitar experiências do próprio corpo, por meio da interação com o espaço e pessoas que o cercam, expressando sentimentos e pensamentos pelas várias formas estabelecidas pelos potenciais criativos de comunicação corporal. Ela estimula e aprofunda experiências motoras, emergindo um importante elo entre motivações pessoais e o mundo.

O potencial criativo e artístico integrado ao saber em dança pode ser estimulante por proporcionar desafios, novas descobertas e valorização das subjetividades e autorias, por caminhos nem sempre desbravados. Além de envolver o caráter afetivo e oportunizar o sentimento de pertença ao grupo.

O protagonismo do movimento corporal é um elemento culminante que vale a pena ser intencional no aprender em dança, seja no percurso de uma proposta e principalmente após a sistematização oferecida na estimulação da ação lúdica, numa condição de fruição do aprendizado e base para a consciência. Como posto por Elkonin (1998, *apud* Lazaretti, 2016, p. 132), em referência a fase de 4 a 6 anos, quando trata do *jogo protagonizado* pertinente em um processo evolutivo de

complexidade, onde “[...] o caminho de desenvolvimento do jogo vai da ação concreta com os objetos à ação lúdica sistematizada e desta à ação lúdica protagonizada”.

Uma ludicidade mediada por uma proposta pedagógica, para estruturar experiências que respeite o ser criança, que também tem intencionalidade com este. Um pensar intencional do lúdico, mas que se dá ao contexto educacional com proposição objetiva da transmissão/ressignificação de um saber constituído culturalmente; mesmo que a criança não esteja informada da intencionalidade, a diversão deve ser o fundamental propulsor. Essa premissa se adequa como as licenças poéticas. Acredito ser válido e importante usá-lo como instrumento pedagógico que promova vivências lúdicas em um estado brincante e viabilize um real aprender significativo e prazeroso, principalmente quando nos referimos à infância; viabiliza construções e reconstruções por um estado interno do sujeito que se externaliza em forma de aprendizagem. De acordo com Andrade Filho, Silva e Figueiredo (2006, p.85) “O brincar/jogar tem um lugar e um tempo que não está dentro do indivíduo, nem fora, no mundo exterior, portanto há um lugar e um tempo previamente fora do controle mágico do indivíduo. Um espaço potencial”.

Se todo conteúdo em qualquer ciclo da educação fosse transmitido se utilizando da ludicidade, provavelmente alcançaria mais apropriadamente seus objetivos, teríamos aprendizados mais leves, interessantes, fluidos conectivos e duradouros. Como observa Lopes (2004, p. 61, apud Massa, 2015, p.125),

[...] a ludicidade pode funcionar como uma importante via para atingir o sucesso no processo educativo, na medida em que [...] em todas estas manifestações [...] (os alunos) [...] vão aprendendo a conjugar vontades, a ultrapassar o desprazer que neste prazer expericiam, a manter a face em coerência com o compromisso assumido e, assim, ensaiam, apropriadamente e re-constroem o mundo.

Para Massa (2015, p.128), para vivenciarmos a denominada educação lúdica é preciso:

[...] estar presente e inteiro como docente e viabilizar o mesmo para os seus alunos. É praticar uma educação que integra, ao invés de separar mente de corpo ou sentimento de razão, considerando as diversas possibilidades. Dessa forma, as manifestações ou práticas lúdicas são além de um recurso formativo uma possibilidade de autodesenvolvimento.

O termo presente no título dessa pesquisa, *ludificação (ludificando)*, se configura ao perpassar por uma promoção intencional de atividades lúdicas que

buscaram estimular o estado lúdico das crianças, com propostas do brincar e dançar para experienciar os fatores de movimento na dança.

De acordo com Vieira (2018, p.20) o experienciar na Educação Infantil, tendo a Dança como produção e meio de produzir conhecimento, se dá “[...] por meio do brincar, vivenciando em seus corpos o fazer-fruir-contextualizar em Dança”. Além das interações com o outro e com o meio, ponto em que a mediação do/a professor/a “encontra espaço para estimular o desenvolvimento motor na fase infantil por meio das brincadeiras, chegando a assegurar mais um dos direitos de aprendizado” (p.22).

Para isso a intencionalidade do/a professor/a não basta, precisa se encontrar no universo da ludicidade a partir de seu interior e envolver as crianças para embarcar nessa viagem de mudança diante da vida. A arte da dança oferece subsídios nessa viagem e a ludicidade, como experiência interna, pode nos dar o suporte para essa experiência de integração do eu interno, com o eu que se relaciona com o meio, as culturas e com a história de seu tempo. Para Laban (1990, p.100) “As crianças percebem naturalmente os esforços e respondem com grande rapidez aos sinais externos visíveis do estado de ânimo do professor”.

Nessa linha, de acordo com Bacelar (2009), a necessidade da ludicidade não se encontra apenas nas atividades, mas também nas relações que permeiam o processo,

A necessidade de estabelecer com os educandos uma comunicação através de códigos não usuais em nosso cotidiano vai além do aspecto objetivo, visível e concreto das relações. É uma comunicação que envolve muita subjetividade e o educador precisa desenvolver habilidade e sensibilidade para perceber a expressão psicocorporal das crianças (Bacelar, 2009, p.81).

Assim, como nos diz Laban (1990), “O sentido de prazer que a dança pode nos oferecer ajuda-nos a achar a harmonia e adquirir maior sentido de pertinência” (p.128). Esse prazer se entrelaça com a intencionalidade do lúdico quando acometido a uma sistematização e orientação do ensino.

Tais reflexões nos permitem vislumbrar a significativa importância de apresentar as possibilidades propiciadoras de um trabalho pedagógico em Dança na Educação Infantil, tendo como estratégia de ensino a promoção da ludicidade, como motivadora de uma aprendizagem plena, ativa e significativa.

#### **4 CAMINHOS PERCORRIDOS NA PESQUISA**

Neste estudo adotamos uma abordagem qualitativa, que segundo Minayo (2017, p.2) é uma proposta de pesquisa

[...] muito menos preocupada com os aspectos que se repetem e muito mais atenta com sua dimensão sociocultural que se expressa por meio de crenças, valores, opiniões, representações, formas de relação, simbologias, usos, costumes, comportamentos e práticas.

Nessa perspectiva, valemo-nos da pesquisa intervenção pois esta se propõe a investigação articulada com ações planejadas no processo de aprendizagem dos sujeitos, objetivando a geração de avanços e desenvolvimento no processo de aquisição de conhecimento dos indivíduos, avaliando a posteriori as possíveis mudanças provocadas por essas ações (Freitas, 2007). Além disso, o processo de formulação da pesquisa-intervenção aprofunda a ruptura com os enfoques tradicionais de pesquisa e amplia as bases teórico-metodológicas das pesquisas participativas, concepção de sujeito e de grupo, de autonomia e práticas de ações transformadoras (Aguiar; Rocha, 1997).

Como já dito a pesquisa teve como locus de realização a UMEI Tia Nenzinha, da rede pública de ensino do município de Vila Velha – ES que fica situada no bairro Divino Espírito Santo e atende aproximadamente 530 crianças, organizados em turmas do infantil 1 ao infantil 5.

A pesquisa se realizou com as crianças do grupo 5, com a idade de 5 anos (algumas no decorrer do ano completaram 6 anos), por entender que essas crianças já percorreram uma adaptação ao ambiente escolar e dessa forma, estarem mais disponíveis às atividades das aulas. Mais especificamente com as 10 crianças que fizeram parte de uma das turmas do projeto esportivo-educacional de ballet; em uma dinâmica que acontece no contraturno escolar. As aulas dedicadas à pesquisa foram intercaladas com as aulas específicas do projeto de ballet junto aos ensaios; ocorrendo, assim, uma vez por semana durante a segunda quinzena de setembro, meses de outubro e de novembro e a primeira quinzena de dezembro de 2024.

Para cumprir o que prescreve a Resolução/CNS 466/12, os procedimentos para a coleta de dados da pesquisa somente foram iniciados após a aprovação do Comitê de Ética (em pesquisa em seres humanos), bem como a autorização da Secretaria de Educação de Vila Velha, a autorização das famílias envolvidas e das próprias crianças.

Realizamos previamente um planejamento flexível e a construção de unidades didáticas do tema Dança. À oportunizar a participação das crianças em novas possibilidades para o desenvolvimento e alcance dos objetivos.

*Tabela 6: Plano de Intervenção*

<b>UNIDADE 1</b> OS FATORES DE MOVIMENTO	Exploração dos Fatores de Movimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Roda de conversa.</li> <li>&gt; Exploração dos Fatores de Movimento por estímulos sonoros variados.</li> <li>&gt; Aula à fantasia.</li> <li>&gt; Brincadeira historiada.</li> </ul>
<b>UNIDADE 2</b> FATOR TEMPO	Brincando com o Tempo	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Pique-parede.</li> <li>&gt; Pique-gelo.</li> <li>&gt; Dança espontânea.</li> <li>&gt; Construção de sequência rítmica.</li> <li>&gt; Exploração de instrumentos musicais.</li> </ul>
<b>UNIDADE 3</b> FATOR FLUXO	Energia que nos move	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Brincadeira historiada</li> <li>&gt; A varinha mágica conduzindo a energia pelo corpo</li> </ul>
	Controlando o impulso	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Brincadeira de Estátua.</li> <li>&gt; Brincadeira da Batatinha-frita (1,2,3).</li> </ul>
<b>UNIDADE 4</b> FATOR ESPAÇO	O Espaço que ocupamos	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Brincadeira do Bolo de chocolate - brincando de ser brigadeiro.</li> <li>&gt; Brincadeira do Morto-vivo.</li> <li>&gt; Dançar espontaneamente com estímulo de variação do Espaço.</li> <li>&gt; Brincadeira do Lança-poder.</li> </ul>
<b>UNIDADE 5</b> FATOR TEMPO	O Peso do movimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Expressão - Representar o fator Peso.</li> <li>&gt; Encenar objetos.</li> <li>&gt; Dançar com as bexigas (variação de ritmos musicais, com foco no peso).</li> </ul>
<b>UNIDADE 6</b> DANÇANDO OS FATORES DE MOVIMENTO	Conectando saberes	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Descobrindo o Fator de Movimento pela imagem escondida na bexiga.</li> <li>&gt; Representar expressivamente a imagem.</li> <li>&gt; Dançar com foco nas variações dos fatores de movimento.</li> <li>&gt; Criação de uma sequência coreográfica.</li> </ul>

*Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.*

De acordo com (Kishimoto, 2001, p.12) “Leavers (2000) propõe uma escala para avaliar o envolvimento da criança, incluindo o brincar”; essa escala envolve 10 princípios que buscamos engajar como 5 estratégias pedagógicas lúdicas da pesquisa, envoltas na atuação pedagógica em dança para crianças pequenas no espaço da Educação Infantil:

1 - Diagnosticar os interesses das crianças, ofertando atividades relacionadas. O uso de materiais interessantes às crianças, coloridos e pertinentes.

2 – Dar às atividades impulsos estimulantes com dinâmica, expressão corporal e vocal, falas de incentivo e abordagem positiva que estimulem às crianças e promovam intervenções significativas e aprendizados enriquecedores.

3 – Incentivar a participação ativa, mas estabelecer regras e acordos que diminuam os riscos e aumentem as boas relações e um processo de aprendizado mais saudável. Mas para isso se faz necessário também um olhar sensível para o jeito de cada criança ser e se relacionar. Permeando a percepção pelo/a professor/a das crianças que apresentam dificuldades de caráter sócio emocionais e a intervenção do/a mesmo/a na mediação e proposições para que haja progresso nesse aspecto, oportunizando o bem estar da criança e um ambiente de aprendizagem com boa relação entre as crianças. A própria relação de afetividade do/a professor/a com as crianças e das crianças com o/a professor/a se estabelece nesse item.

4 – Propor experiências que explorem os sentimentos e reforcem valores.

5 – Reconhecer as individualidades, implicando em limitações e dificuldades. Planejar ações pedagógicas propositivas com atividades e estratégias que possam ajudá-las a se desenvolver e reconhecer suas potencialidades.

Esta foi uma proposta de trabalho com a mediação do lúdico para se alcançar as experiências corporais proporcionadas pela variabilidade das qualidades do movimento, a partir da ideia de fatores de movimento pontuadas por Laban (1978). As atividades foram estruturadas por meio de jogos e brincadeiras que exploraram múltiplas possibilidades expressivas: com o corpo e suas ações, com a imaginação e o faz de conta, com adivinhas e desafios simbólicos, com brinquedos, objetos e instrumentos musicais, com histórias e narrativas inventadas, e com a arte.

Dessa forma estabeleceu-se a viabilidade da participação ativa das crianças e inserção de propostas advindas delas e ou da professora-pesquisadora, a partir das ideias e das falas das crianças durante o processo de intervenção da pesquisa;

às quais fossem contributivas ao desenvolvimento da temática e do próprio conhecimento a ser construído de forma significativa com as crianças.

Durante a pesquisa, utilizamos o diário de campo (Apêndice A) como instrumento a fim de sistematizar as experiências, as quais foram analisadas posteriormente para compreensão do processo e resultado da pesquisa. Utilizamos palavras chaves para registro de situações e falas das crianças, as quais na dinâmica do processo de pesquisa/aula, não se oportunizou tempo do recorte exato dos fatos ocorridos, sendo registrados palavras chaves para servir de gatilho às lembranças o que a posteriori, permitiu a escrita da intervenção e sua análise.

Os benefícios da participação, para as crianças, permearam o desenvolvimento de suas habilidades psicomotoras e socioemocionais, bem como a ampliação da sua consciência corporal e de seu repertório, qualidade e expressão do movimento, por meio das experiências corporais e culturais de movimento. Puderam refletir sobre as experiências do mover-se e a importância de se expressar corporalmente pelos espaços/tempos de aula, perceber e respeitar as diferenças corporais e de movimento que se entrecruzam nos espaços escolares e comunitários. A participação das crianças e a efetivação da pesquisa possibilita o aprofundamento científico sobre temas relacionados ao currículo da Educação Física escolar e da experiência corporal de movimento com as crianças da Educação Infantil.

Os riscos dessa pesquisa envolveram a possibilidade de haver alguma situação (durante as atividades práticas na unidade) de queda, contusões, torções, cortes, lesões leves, luxações (aos quais todos os/as estudantes estão sujeitos em todas as aulas de Educação Física). E que caso isso tivesse ocorrido, a professora interviria nesse momento para atender a criança dando-lhe o suporte necessário, fosse acolhimento, de primeiros socorros (cabível a mesma), ou ainda de encaminhamento médico, se necessário; seguindo os procedimentos de práxis orientados pela gestão da unidade e seus órgãos superiores. Contudo não tivemos nenhuma ocorrência física durante as atividades; nenhuma criança e nem responsável manifestou intercorrência de caráter psicológico ou emocional, em decorrência das aulas e diálogos que permearam a pesquisa.

Nenhuma criança se sentiu desconfortável, ao ser fotografado/a e filmado/a e nem manifestou constrangimento com tais registros. Foi explicado ainda que a identificação dos participantes seria preservada, caso se sentissem desconfortáveis

com os registros, por meio de fotos e filmagens; recorrendo ao direcionamento da imagem à outra situação ou criança. Sendo assim respeitado o desejo da criança quanto ao registro de sua imagem, o que não foi preciso acontecer.

Ademais, foi colocado que diante das situações descritas ou outras não previstas, como a possibilidade da criança manifestar sua insatisfação e interromper a sua participação, a qualquer momento, fosse na atividade ou na pesquisa. Garantindo o direito de buscar indenização, caso sofresse eventual dano decorrente da pesquisa. Mas nenhum participante manifestou-se quanto a essas pontuações.

Visando diminuir os riscos de divulgação de dados confidenciais registrados no TCLE (Apêndice C), como recomendado, foram feitos os downloads de todos os termos, fotos e vídeos, não deixando nenhum registro online ou em nuvem. Ademais, no TCLE garantiu-se que mesmo ao aceitar participar da pesquisa, poderia voltar atrás ou retirar a autorização de participação, a qualquer momento. A mesma foi voluntária e, durante sua execução, não houve nenhuma manifestação de interesse em não mais fazer parte dessa pesquisa, seja por parte das crianças ou seus responsáveis.

Em nenhum momento dessa dissertação o nome real das crianças foi (ou será) divulgado. Sendo utilizado para o relato das vivências os seguintes nomes fictícios: Gabriela, Patrícia, Nathy, Flávia, Bianca, Ingrid, Tadeu, Lili, Mayra e Carol.

A pesquisa foi desenvolvida em 5 etapas:

**Etapa 1:** O primeiro passo foi encaminhar à diretora da UMEI Arnaldo Borgo, onde atuava e aconteceria a pesquisa, a carta de anuência (Apêndice B) para iniciar o processo de autorização do Comitê de Ética - CEP. Porém no decorrer do processo de autorização do CEP, houve mudanças na vias para autorização das pesquisas pela Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha - SEMED, juntamente a mudança do local de atuação docente.

A autorização do CEP demorou pela indicação não clara da necessidade documental de autorização das próprias crianças na participação da pesquisa. O que no regimento não consta tal obrigatoriedade, se tratando de crianças pequenas não alfabetizadas. Diante da requisição, foi pensado e elaborado o Termo de Assentimento Livre Esclarecido – TALE (apêndice D) com linguagem escrita e visual, que se adequara a idade das crianças participantes da pesquisa e as principais informações a serem passadas e compreendidas. Sendo assim, aprovada sem pendência pelo CEP.

Iniciou-se o processo de autorização da SEMED, via protocolo, automaticamente junto ao da gestora Delsa Zanonelli da UMEI “Tia Nenzinha”, onde se encontra a lotação provisória da pesquisadora/professora e onde se desenvolveria a pesquisa. Decorreu-se com a autorização da pesquisa a partir da explicitação dos objetivos, das etapas da pesquisa e das contribuições do referido estudo para a secretaria de educação do município de Vila Velha e para a comunidade escolar envolvida. Tendo ao final a resposta positiva, de todos os setores os quais o documento transitou, e a liberação pela Secretaria de Educação Tatiana Nogueira.

**Etapa 2:** Após a aprovação da pesquisa pelas instituições, o segundo passo foi apresentar aos/as responsáveis a pesquisa; pela projeção em slides na televisão da sala que ocorreria, naquele momento, as aulas do projeto de ballet. Sendo explicado os objetivos e os procedimentos da pesquisa, os termos da participação voluntária, os possíveis riscos e benefícios esperados na participação do estudo, tal como a confidencialidade e a privacidade dos/das participantes. Sendo assim, foi encaminhado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TCLE (Apêndice C) para formalizar a autorização. As crianças e responsáveis tiveram total liberdade para desistirem de participar a qualquer momento da pesquisa sem que tivessem nenhum tipo de constrangimento ou penalidade.

*Foto 2: Reunião com os responsáveis para explicações da pesquisa e assinatura do TCLE.*



*Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.*

Vale enfatizar que as práticas relacionadas à pesquisa só se iniciaram após todas as assinaturas dos termos citados acima.

*Foto 3: Explicação da Pesquisa para as crianças e assinatura do TALE.*



*Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.*

**Etapa 3:** Na terceira etapa ocorreu uma conversa com as crianças participantes da pesquisa, a fim de explicar como o estudo se desenvolveria ao longo das aulas, apresentando às mesmas alguns caminhos que seriam percorridos no desenvolvimento da pesquisa e outras informações importantes.

*Foto 4: Assinatura do TALE pelas crianças participantes da pesquisa.*



*Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.*

Compreendendo o ser criança como sujeito de direito, nesse momento foi explicado, através da apresentação do TALE (Apêndice D), às crianças sobre a pesquisa e o direito à livre escolha de participar ou não, mesmo que a pesquisa já tenha sido iniciada. Após a apresentação pelo computador e por meio físico do documento, as crianças puderam escrever seu nome no TALE (da forma como elas

sabiam) e juntamente com a sua digital (através da marca com tinta guache da cor de sua preferência), formalizar o seu desejo de participar da pesquisa.

Com isso foi respeitada a vontade de todas as crianças de estarem contribuindo com a pesquisa, através de sua participação e sua imagem. Foi reforçado às crianças o seu direito de sair da pesquisa, mesmo que já tenha sido iniciada, sem quaisquer penalidades ou constrangimentos. Não tivemos nenhuma criança que tenha se manifestado de forma negativa à participação, o que também seria respeitado.

Ainda nessa etapa foram produzidos dados por meio de um questionário (Apêndice B) destinado a cada criança participante acerca de suas compreensões, percepções, afeições e conhecimentos prévios acerca da dança. Sendo crianças da Educação Infantil, a leitura foi feita pela pesquisadora e diante à cada subjetividade conduzida de forma ao entendimento das crianças pequenas; sendo também registradas quaisquer falas durante o questionário.

**Etapa 4:** A partir da roda de conversa, produziu-se uma sequência didática, da temática dança, com intuito de elaborar, organizar e colocar em prática uma proposta de caderno didático para a atuação pedagógica em dança. A sequência didática se organizou de forma flexível e aberta à inserir-se contribuições das crianças, bem como mediações e conteúdo necessários diante da dinâmica das aulas e manifestações das crianças. Com isso, visamos considerar a diversidade humana em todos os sentidos oferecendo às crianças uma maior oportunidade de aprendizagem, comunicação expressiva, criatividade e ampliação do senso estético, estimulando a troca de experiências e respeito entre as crianças.

**Etapa 5:** De acordo com a elaboração e a vivência da sequência didática em Dança, avaliamos o que foi produzido, experimentado e sistematizado durante as aulas de Dança através do diário de campo (Apêndice A), fotos e vídeos, como instrumentos de registros e de avaliações produzidos, a fim de analisar os dados da referida Pesquisa Intervenção.

**Etapa 6:** Após organização, análise e avaliação dos dados da pesquisa, bem como defesa da mesma, será organizado um momento onde todos os envolvidos, diretamente e indiretamente, serão convidados a participar; sendo explanado sobre a pesquisa, seus caminhos, as análises e conclusões obtidos.

Para a análise dos dados adotamos uma perspectiva interpretativa de análise (Lowenberg, 1993), pois esta se propõe ir além da simples descrição dos

dados produzidos. Ao contrário, busca compreender os contextos e os sentidos e significados que emergem desses a partir das atribuições advindas dos sujeitos e suas experiências. Para tanto, busca interpretar a existência de padrões, de tendências e de relações, utilizando dos conhecimentos prévios e das teorias do campo em estudo para atribuir sentido e significado aos dados produzidos. Se dando por meio da interpretação da pesquisadora, que também integra o cotidiano da pesquisa, a partir da linguagem, envolta de aspectos significativos para a compreensão do ser e das relações humanas, que é exposta pelos sujeitos que integram esse cotidiano dinâmico e imprevisível, que se apresenta (Lowenberg, 1993).

#### **4.1 A ENTREVISTA DIAGNÓSTICA**

Para situar a relação já existente entre a dança e as vivências das crianças envoltas na pesquisa, indagou-se em roda de conversa sobre as vivências com o tema Dança na escola. Iniciei com uma pergunta bem generalista: “Quem já fez dança na escola?”. Para meu espanto, a maioria disse não ter vivenciado. No entanto, já presenciei as crianças dançando de forma espontânea nas aulas de Educação Física ao som de músicas infantis bem como em momentos festivos, além de sabermos que a escola realiza apresentações de danças em momentos comemorativos, o que também requer ensaios. As danças com intuito de apresentação e os processos de ensaios são organizados e realizados, na UMEI Tia Nenzinha, pelas professoras regentes em função de alguma comemoração.

Esse momento diagnóstico não nos revelou as preferências das crianças em relação ao conteúdo Dança. Por mais que em algum momento elas tenham tido essa vivência, possivelmente não foi algo que as marcou, ou que alguém tenha enfatizado a produção referida ao tema Dança para as crianças lembrarem ou relacionarem.

Três alunas disseram participar do grupo de dança da igreja, com ensaios e apresentações fazendo parte da rotina do grupo, o que agregou como informação do contexto cultural delas e suas experiências.

Percebi, então, a necessidade de o questionário ser aplicado individualmente, para que a fala de uma criança não interferisse na resposta da

outra, e com explicações que oportunizassem o entendimento da pergunta e o resgate da lembrança das crianças, como o uso de exemplos.

Foi organizado um questionário (Apêndice B), para que se estruturasse melhor esse diagnóstico. Aplicado individualmente, por vezes necessitou uma melhor explicação ou busca de palavras mais próximas de cada criança para que a resposta atingisse o contexto da pergunta.

Na primeira pergunta, de dez crianças, nove responderam gostar de dança e, uma, o único menino, disse que não gosta.

Na segunda pergunta, nove responderam gostar de ver alguém dançando ou alguma dança; duas crianças se referenciaram às pessoas da família, uma à colega da unidade e uma à Ginástica Artística (se referindo à aparição nas Olimpíadas e o alcance das medalhas). O que nos apresenta a importância da existência de pessoas referências e de uma maior aproximação da atividade para que o interesse pela prática seja despertado.

Na terceira questão (“Você já dançou?”) e na quarta (“Onde você dançou?”), elas mostraram a variedade de momentos e espaços em que elas dançam, como em casa, em festas, na escola e na igreja. Apenas uma criança relata não dançar em casa e nem em festas, justificando sua timidez em apresentações e em frente a outras pessoas. Uma criança apontou dançar também na praia e outra criança no shopping.

Na quinta pergunta, percebe-se a dificuldade das crianças delimitarem o que é dança e quais são os tipos de dança. A pergunta foi: “qual dança você gosta de dançar?”, diante desta encontramos respostas como: música (a partir de três crianças), talvez referenciando o ritmo da música ou a coreografia ao tipo de dança; duas crianças retrataram personagens como: Rapunzel e Hello Kitty, o que podemos perceber que o universo infantil é bastante envolto por fantasias; duas crianças citaram movimentos como o plié (passo do ballet) e a “borboletinha”, referenciando o movimento, sentados, com os pés juntos e pernas flexionadas, sacudindo-as, como uma borboleta; uma criança citou as ginásticas, Artística e Rítmica; e duas falaram do ballet, a modalidade que eles fazem na unidade. Ao exemplificar alguns tipos de dança, sete crianças passam a escolher o ballet, mas aparece também o rock (por duas crianças), o forró e o funk (por uma criança cada).

Na sexta pergunta (“Você faz aula de dança?”), as dez crianças lembraram do ballet que fazem na unidade de ensino e apenas uma relata também ter feito ballet em outro espaço.

A escolha por realizar esse momento de pesquisa mais individual, surpreendeu-nos pois, diferentemente da resposta obtida anteriormente no grupo, quando responderam a sétima (“Você já dançou na escola?”) e oitava (“Em qual momento dançou?”) perguntas, as dez crianças apontam já ter dançado na unidade em vários momentos. Quatro crianças apontam a dança presente na aula de Artes; seis apontaram nas aulas de educação física e oito com a professora regente. Nesse momento ficou evidente, que a minha primeira condução no questionário diagnóstico, foi equivocada. As crianças tendem a seguir a primeira fala, muitas vezes sem tempo para resgatar lembranças; além de necessitar de uma pergunta mais específica emergida com exemplos para dimensionarem as perguntas e associarem com suas vivências para responder o questionário.

Na nona pergunta (“Você já teve aula de dança na Educação Física?”), cinco disseram ter tido aula de dança na Educação Física. Mas na décima pergunta (“Você aprendeu alguma dança na Educação Física? Qual?”), apenas duas falam ter aprendido alguma dança. Na décima primeira pergunta (“Você lembra como foi a atividade de dança na aula de Educação Física?”), uma criança diz lembrar da atividade, mas não falou; uma criança apenas disse que foi legal; uma disse ter brincado e dançado; uma disse ter feito alongamento dançando, e duas crianças lembram que a atividade foi do “Pão de queijo”, referenciando-se à música infantil em ritmo de funk, onde a professora coloca música e a crianças dançam livremente.

Na décima segunda pergunta (“Você gostaria de aprender algo sobre dança?”), quando indagados sobre o que gostariam de aprender sobre dança, ou um estilo ou um movimento; foi citado por três crianças: o ballet e seus passos (e uma ainda fala: “toda hora estou falando ballet, porque eu gosto de ballet”); mais uma vez aparece a dança da Hello Kitty pela mesma criança; uma criança fala em aprender uma dança nova; uma criança fala em aprender a dança de carnaval que já dançou com a mãe; uma criança fala em movimentos; uma criança mostrou movimentos de transferência de peso (balanço), valsando em alguns momentos.

Na décima terceira pergunta (“Você gostaria de brincar de dançar, ou dançar brincando?”), foi unanimidade as crianças demonstrarem o interesse em dançar

brincando ou brincar dançando, e corporalmente se manifestaram com ânimo, mudando sua postura e expressão.

Percebemos que as crianças não tinham preferências coletivas; mesmo as indicadas individualmente, não eram absolutas, elas estavam abertas para dançar, brincar e aprender. O questionário diagnóstico tornou-se uma escuta, uma forma de aproximação às vivências e desejos das crianças e também um caminho para a realização das escolhas pedagógicas que permeariam as intervenções, que serão apresentadas a seguir.

## 5 INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS

O grupo de alunos/as participantes desta pesquisa já vinha em um trabalho de aulas de ballet infantil com olhar para as infâncias, conduzido por mim, a pesquisadora/professora. As atividades já envolviam o desenvolvimento da consciência corporal e também da importância de um trabalho para além dos códigos técnicos do ballet clássico e de apenas reprodução do movimento da professora; pela referência da idade e da proposta ser uma extensão do trabalho educacional. Tais momentos, também foram de olhares diagnósticos das subjetividades envoltas no grupo, os quais já se vinham atribuindo um direcionamento e um trabalho relacional a cada criança.

As aulas vivenciadas nessa pesquisa foram pensadas e desenvolvidas para que dialogassem com todos os campos de experiência, apontados pela BNCC. O campo de experiência “eu, o outro e nós” por: permear relações com manifestação de respeito e empatia; facilitar ações de tomada de decisão a partir das suas condições corporais e do outro; possibilitar falar sobre suas ideias, sentimentos e percepções. E também o campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, pois objetiva à criação e recriação de histórias com manuseio de livro, encenação e dança, em brincadeiras de faz de conta e na própria dança; as atividades propostas também oportunizaram o levantamento de hipóteses sobre as qualidades do movimento corporal e sua ocupação no espaço, refletindo e dialogando a partir das respostas das crianças ou apenas experiência do movimento corporal.

O campo de experiência “Traços, sons, cores e formas” possibilita o expressar-se por meio do mover-se, como uma produção artística tridimensional, e

em alguns momentos por meio do reconhecimento da qualidade do som que afeta a qualidade do movimento.

O campo de experiência “Espaço, tempos, quantidades, relações e transformações” nos ajuda nas intervenções a partir do momento em que cada movimento é percebido em sua variação de qualidade por comparação com os seus próprios e os de seus colegas. Utilizar-se do movimento corporal para perceber a variação dos espaços, tempos e relações, bem como essas interferem e modificam a qualidade do movimento corporal nesse campo é fundamental. Finalmente o campo de experiência “Corpo, gesto e movimento” é o campo mais diretamente envolvido, por se tratar de experiência que parte da proposta do mover-se corporalmente. Por esse campo caminhamos ao nos expressar pela linguagem corporal, diversificando formas e expressões produzidas nas brincadeiras e nas danças com a música ou sem. Um trabalho de respeito às possibilidades subjetivas e valorização das mesmas; em um processo contínuo de aperfeiçoamento e criação de novas possibilidades de conexão de movimentos expressivos, consciência e compreensão desse ser corpo, em cada momento, e o adequando com controle a cada necessidade e situação. Tudo isso, com a mediação sobre conhecimento de valores, de autocuidado, higiene e boa alimentação.

Pensamos primeiro em estabelecer as brincadeiras que poderiam ser usadas para desenvolver o conteúdo “fatores de movimento” a partir do que as crianças trariam de preferências pessoais. E assim, associá-las com cada um dos fatores de movimento: Peso, Fluxo, Espaço e Tempo.

Em seguida, pensar como a explicação do conteúdo poderia ser significativa e compreendida diante da linguagem e entendimento das crianças que faziam parte da pesquisa. Buscar elementos do contexto das crianças que conduzisse à associação com a propriedade referência do fator de movimento em questão. Foi ponto importante saber que muitas vezes essa explanação estaria indissociável com as instruções ou estímulos de variação das dinâmicas do movimento e da própria brincadeira.

Pra fechar todas as aulas, estabelecemos a formação de uma roda de conversa buscando pontos que se ressaltaram durante as dinâmicas, a associação com o fator trabalhado e com as brincadeiras ou atividades brincantes, e oportunizar a fala das crianças, com suas percepções, compreensões, sensações, críticas, reflexões e propostas.

O início das aulas seguintes, foram com o reforço do que foi vivenciado na aula anterior. Lembrando e conversando sobre as vivências da aula anterior e possíveis acréscimos de informações e reflexões das crianças.

## 5.1 INÍCIO DAS NOSSAS EXPERIÊNCIAS

Iniciamos, na primeira aula, a intervenção pedagógica com uma roda de conversa onde, no primeiro momento, buscamos a preferência das crianças em relação às brincadeiras. Nas falas das crianças apareceu o pique-esconde, pique-alto, pique-gelo, pique-parede, bonecos/as (bebê reborn, urso de pelúcia). Dentre essas, os piques foram os mais retratados, e assim o primeiro escolhido pela turma. As escolhas foram muito próximas, independente de considerarmos o envolvimento do grupo em um mesmo contexto escolar. Podemos considerar essa proximidade pela “cultura lúdica que, transmitida e modificada de geração a geração, permite às crianças que não se conhecem encontrar-se e reconhecer-se por possuírem o mesmo patrimônio lúdico” (Arenhart, 2016, p. 30, *apud* Carvalho, 2014, p. 34). Isso abre um leque de possibilidades para utilizar o lúdico e permear o interesse e engajamento infantil; bem como construir novas culturas da infância e ressignificações próprias de cada criança.

Tal escolha pedagógica foi estabelecida considerando a fala da professora

*Foto 5: Roda de conversa. Momento de participação, fala, questionamento e reflexão.*



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

que a todo momento busca estimular a reflexão com as crianças e que garante a exposição da opinião por parte das crianças. Buscamos adotar a postura didático-pedagógica indicada pela Pedagogia Relacional por meio da qual o/a professor/a media o processo, estimula e intervém para atingir os objetivos traçados. Tal perspectiva comprehende que:

[...] todas as experiências vivenciadas pelos alunos podem se organizar para gerar conhecimento, pois eles se apropriam das suas vivências para a compreensão e a transformação do mundo que os cerca; ao passo que o professor promove condições para a interação dos alunos entre si e com o conhecimento, numa relação crítica e cooperativa, instigando-os a refletirem sobre o que fazem (Corrêa; Silva; Santos, 2017, p.39).

Antes de brincar, iniciei com uma fala sobre o elemento Tempo. Gosto das perguntas, onde as crianças se sentem desafiadas em responder ou instigadas a descobrir. Então, iniciei perguntando: “Quem acha que faz coisas rápidas?”, depois das mãos levantadas e os “Eu”, segui com: “O que você faz muito rápido?”; surgiu: “Eu corro igual o Sonic”. Eu disse a elas que piscava muito rápido, buscando a percepção da velocidade do mover-se sem necessariamente ser com as pernas e nem com a necessidade de deslocar-se. Segui perguntando: “Quem consegue correr devagar?”, logo elas se levantaram e se moveram representando uma corrida “em câmera lenta”.

Ficamos todos de pé caminhando pela sala, fui indicando a eles/as uma variação em caminhadas mais rápidas, mais lentas, com calcanhar, com planta de pé, de frente, de costa e de lado; por linhas retas e curvas, com estímulos de saltos e agachamentos; movendo determinadas partes do corpo e com as variações de direção e tempo; mudança de plano (baixo, médio e alto), inclusive com utilização do chão como na foto a seguir.

*Foto 6: Momento da utilização do plano baixo, na proposta de exploração das possibilidades corporais.*



*Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.*

Elas sempre gostam mais quando as minhas falas são realizadas com melodia musical; por exemplo no ritmo da música “Chora bananeira”: “roda a cabeça, roda a cabeça, olha para um lado e para o outro, e agora?, pula para frente e rápido para trás, mexe o bumbum e parou, não mexe mais!”. Tais “cantos” são acompanhadas de expressão e o fazer junto com as crianças, o que já se introduz um mover dançante e um convite ao lúdico.

É importante ter o cuidado de, em alguns casos, esperar primeiro a ação das crianças, para que não vire cópia do fazer do/a professor/a; e se perceba como a informação é processada e transformada em ação, bem como a criatividade e autoconfiança de cada um/a.

Nessa atividade dançante, podemos experienciar um pouco de cada fator do movimento antes mesmo de conceitos e atividades específicas. Isso, sem a necessidade de haver um conhecimento prévio da dança e nem de uma assimilação anterior de códigos específicos de algum estilo de dança. Ações subjetivas, criativas, despertadas pelas mediações do/a professor/a, mas que também são influenciadas e influenciam a ação do/a outro/a.

As convidei para brincar de pique-parede. Senti que o pique-parede teria mais pausas e alternância das corridas pelas crianças. Pelas pausas maiores que ocorrem no momento em que estão na parede. A preocupação girava em torno do fato de as aulas ocorrerem em um espaço de sala de aula com porta de vidro, espelho e prateleira baixa. O cuidado com o risco que tais elementos trazem, faz-se necessário.

*Foto 7: Pique-parede - Fator Tempo.*



*Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora*

Com certo tempo de brincadeira, comecei a dar estímulos variados, como: “corre, corre, corre... mais rápido!”, para alcançar mais velocidade; e “corre bem devagar, sem acelerar”; modulando a variação.

Apesar de não demonstrarem qualquer sinal de exaustão, percebi que era o momento oportuno para oferecer uma pausa: deixá-los respirar e beber água. João Batista Freire (2002), no capítulo *A energia do jogo*, contribui para compreender esse instante, ao refletir sobre como a ludicidade é capaz de encobrir os sinais do cansaço físico. A entrega ao estado lúdico transporta o ser a uma dimensão de prazer, onde o desgaste muitas vezes se torna imperceptível. Essa ideia é aprofundada por De Masi, citado por Freire, ao afirmar que

O cansaço psíquico obedece a outras leis, diferentes das que se aplicam ao cansaço físico. Quando é físico, traz prostração, impondo que se pare. Quando é psíquico, mental, se for unido a uma grande motivação, pode até nem ser percebido (De Masi, 2000, p.213, apud Freire, 2002, p.29)

A pausa da atividade também foi oportunidade para refletirmos acerca do aumento da velocidade para o rápido e sua diminuição para o lento.

Nesse momento mostrei uma sequência de dança com movimentos sem variação de tempo e depois outra com variação, e as questionei sobre qual elas haviam gostado mais e por quê. Rapidamente elas apontaram a alternativa com variações e Ingrid disse que tinha movimentos mais rápidos e outros mais devagar, mudança de tempo. Carol apontou que gostava também da variação e que quando eu diminuía a velocidade dava até para tirar foto (talvez em uma referência as aulas de ballet onde as peço para terminar o movimento para então tirarmos foto). O Tadeu apontou que gostava da variação, mas que gostava mais da parte rápida. E assim concordaram que a dança fica mais legal e interessante quando variamos a velocidade. Fui falando e demonstrando alguns exemplos de movimentos mais rápidos, mais lentos, bem lentos e com uma parte do corpo em uma velocidade, por enquanto que outra está em outra velocidade.

Um entrelaçamento combinatório e variado dos fatores de movimento com base no que Laban, 1990, chamou de “temas básicos de movimento”. Ou o que Marques (1997) chama de sub-textos, composto por ações e relacionamento entre os elementos que compõe a dança. Onde se estabeleceu o “Pensar em atividades de dança que visam o vínculo, colocar este sujeito em contato com o próprio corpo, estimular o reconhecimento de si e do seu corpo pelo movimento são atitudes fundamentais” (Ferreira, 2022, p.17) para trabalhar a investigação de si e o mover-se com estímulo do próprio corpo.

*Foto 8: Brincadeira de pique-gelo, intervalada com dança.*



*Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora*

Brincamos ainda de pique-gelo; onde a criança que é pega fica imóvel, “congelada”. As corridas eram intervaladas com dança, até que eu escolhesse o/a novo/a pegador/a. Elas se divertiram, riram, ficaram ansiosas com as fugas, e se soltaram nas danças. Normalmente brinco de pique-gelo com as crianças podendo salvar quem foi pego, o que dá mais dinâmica e empolgação, mas com espaço limitado, preferi manter sem salvar e incluir a dança.

Ao final, conversamos sobre a vivência, as dificuldades e o que elas gostaram. As brincadeiras de pique (e a característica de diversão que ela proporciona) foram as mais indicadas como preferidas. Gabriela disse que correr devagar é difícil, porque dá vontade de correr rápido. Uma criança disse ter gostado da primeira atividade, de fazer várias coisas. Todas as crianças falaram que gostaram da aula.

## 5.2 BRINCANDO COM O TEMPO

Na segunda aula, relembrei o que vivenciamos na aula anterior e dei continuidade à proposta de trabalhar com o Fator Tempo.

Coloquei uma música com estilo de Rock e elas dançaram cada criança ao seu jeito. Mas como a música era agitada, logo os movimentos rápidos se manifestaram mais. Percebi em quatro alunas (Mayra, Lili, Gabriela e Patrícia) mesmo sem a minha intervenção, que em vários momentos elas se continham em trabalhar as mudanças de velocidade, mesmo travando uma luta com seus movimentos impulsionados e afetados pela música.

Mudei a música para uma mais lenta. Esse momento evidentemente foi oposto ao anterior, a luta era para acelerar. Percebi que usavam o impulso dos saltos como sendo os momentos de velocidade. Tadeu, ainda com seu impulso interno mais acelerado, não se preocupava com a lentidão da música, utilizava o chão com movimentos circulares e de arrastar.

Em uma segunda proposta fizemos uma sequência rítmica, onde os movimentos englobaram palmas, giros, saltos, escolhidos pelas crianças.

*Foto 9: Sequência Rítmica - Fator Tempo.*



*Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.*

A música escolhida (“Devagarinho” de Marcelo Serralva) tem uma aceleração própria que tornou a atividade mais desafiante.

A sequência foi realizada em dupla da seguinte forma: primeira parte (que se repetia duas vezes) com um salto, uma palma e um bater de mão com o colega. Seguido da segunda parte (a qual também se repetia) em que o tempo dobrava, ficando dois saltos, uma palma e um bater de mão com o colega, giro de mãos dadas com o colega, trocando de lugar.

Momentos de risadas e um estímulo de desafio de cumprir com a sequência e com o tempo que se acelerava. Nesse momento da aula, as risadas e a sensação de desafio possivelmente foram mecanismo de representação do estado lúdico das crianças, demonstrando que houve um envolvimento da emoção positiva. O riso foi desencadeado pela inadaptação à atividade, ou a não resposta satisfatória ao desafio, mas ocorreu de forma respeitosa, mesmo porque até para quem conseguiu chegar no tempo, pode não ter sido tão eficaz durante toda a sequência. Sendo assim, potencializou-se o respeito ao limite (momentâneo) corporal de si e do outro, bem como a sensação de alívio após a tensão gerada pelo desafio. Direcionando para as pessoas que vivenciam o riso, o mecanismo mais associativo ao lúdico, Fassarella et. al. (2012, p.7) nos traz a partir de sua pesquisa, que quando pessoas, aparentemente, estão “[...] mais felizes, os medos e inibições reduzem, sentem-se

mais próximo das pessoas e relatam maior capacidade de resolver situações conflituosas". Fatores interessantes para o processo de aprendizagem e desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil.

Após essa dinâmica, deixei as crianças explorarem os pandeiros com música ao fundo, estimulados a também dançar. O pandeiro é um instrumento musical que elas sempre gostam. Sinto que seu tocar mais forte é como se as crianças estivessem gritando, liberando a tensão. Segundo a percepção de Laban, 1990, um benefício da própria dança e importante para essa faixa etária que já está tendo seus impulsos sendo reprimidos e controlados para um encaixe na vida social. Elas fazem os movimentos já esperando que venha algum comando para se limitarem, mas quando não vêm, elas se sentem livres; todavia, aos poucos equilibram sua modulação e o seu uso.

Foto 10: Exploração do pandeiro – Fator Tempo.



*Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.*

Encerramos conversando sobre as atividades. O relato maior foi sobre a atividade da sequência rítmica, que haviam realizado por último; aparecendo falas que davam a característica de graça, alegando que o final da sequência era muito rápido, mas que queriam fazer de novo. Entendi que queriam treinar para conseguir e combinamos de ser uma sequência da aula de ballet, assim poderiam revisitar e melhorar sua execução.

### 5.3 IMAGINAÇÃO QUE NOS MOVE

Na terceira aula, em roda, relembramos sobre o Fator Tempo, envolto à característica de velocidade. Nessa aula a proposta foi dialogar com o plano de ação da escola, onde a ideia era que todos estivessem de fantasia já que estávamos na semana do dia das crianças. Propus o uso de fantasia, pensando em buscar mais uma motivação para a criatividade e a imersão no faz de conta.

*Foto 11: Dia da fantasia - Comemoração da semana do Dia das Crianças.*



*Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.*

Inicialmente, deixei-as brincarem com brinquedos (bonecos e pelúcias) e outros materiais que usamos nas aulas de ballet (pequenos cones, bloco de EVA, varinhas, cenoura em EVA, ovos e balde). Elas brincaram e encenaram com materiais e as características apresentadas pelas fantasias de alguns colegas, como uma que se utilizava de suas asas de borboleta, outra usando varinha como se fizesse mágicas e o menino que usava o poder do super-herói. Brincamos também de mímica onde uma criança por vez imitava um animal dançando e os demais tinham que adivinhar o animal representado. Tal brincadeira foi solicitada pelas crianças.

Sendo um dia festivo, deixei-as mais livres, numa proposta de improvisação pedagógica, delineada a partir da exposição das experiências e escolhas das crianças, bem como a observação. Porém mediando situações de conflito, percebendo as escolhas, a forma de apresentação das criatividades individuais e desinibição, ou com estímulos para o brincar e para a encenação de algumas crianças que preferiram o momento com fantasia para criar histórias, encenações e dançar. Corroboro com o pensar de Rosa e Truccolo (2024, p.297) quando colocam que:

Apesar de reconhecermos que tanto o brincar livre (heurístico) quanto o brincar dirigido sejam igualmente necessários para desenvolver a competência social e a confiança da criança, bem como a autorregulação ou seja, a capacidade da criança para controlar seu próprio comportamento e suas emoções, será no brincar livre que a criança aprenderá a fazer acordos com os colegas, a esperar sua vez e a gerenciar-se.

Durante todo o processo, de forma leve e não enfática, mediei também com estímulo à variação da qualidade dos movimentos, como falas na encenação incentivando a aceleração do movimento, a diminuição da velocidade, a utilização de espaços diversificados como: “rolando até um muro”, “vem amigos, vamos caminhar sobre o muro para chegar lá!”, e expressividade como medo, surpresa e alegria; ou ressaltando o que eles apresentavam, como na mímica onde usei fala que tal animal era veloz, ou usava plano alto para se mover, dentre outras situações.

Sobre essa proposta de uma aula mais flexível, aberta às escolhas dos/as alunos/as, com elementos por estes apresentados e propostos, ou outros possíveis percebidos e tidos como importantes a serem ressaltados pelo/a professor/a nas dinâmicas pedagógicas, Tannús (2018, p. 65) nos indica que:

O professor deverá então assumir uma nova atitude que ultrapasse a restrita concepção de transmissor do conhecimento: a atitude de um pesquisador que está sempre atento, receptivo, flexível, investigador e criativo quanto aos acontecimentos perante seus alunos, ressignificando constantemente a rede de conteúdos e interações entre a dança, o corpo criança e a educação.

Finalizamos guardando o material. Nesse dia o horário ficou comprometido, já que nos envolvemos nas brincadeiras e percebemos o tempo já no momento de saída. Não ocorrendo roda de conversa.

A não percepção do tempo foi interessante pois indica a intensidade do envolvimento das crianças e até mesmo a nossa, como professora. O observar com olhar mais investigativo e ver as crianças interagindo, criando, brincando e dançando nos encanta. As crianças estavam entregues ao momento, encenações sem combinar, normalmente puxada por uma menina, mas que ora envovia uma criança, ora outras; onde em paralelo aos bonecos e aos brinquedos foi um mergulho no mundo da imaginação, criatividade e do aprendizado, estabelecido em grupo. Para Serafim (2008), nosso tempo está atrelado ao relógio, uma condição do tempo serial, que nesse caso, mesmo subjugado a esta, as crianças vivenciaram uma dimensão temporal do tempo convivial,

[...] uma experiência de tempo que ocorre quando nos relacionamos sem a preocupação com algum fim específico a alcançar, exceto a própria convivência. Isso ocorre quando estamos com amigos e a sensação é de “não ver o tempo passar (Serafim, 2008, p. 77).

Essa é uma discussão que poderíamos destacar: o tempo como uma dimensão controlada da vida escolar, por razões de rotinas, currículo, etc. Mas que não corresponde ao tempo percebido e vivenciado pela criança e nem atende às suas necessidades. Perceber esse espaço-tempo da Educação Infantil em batalha com organizações necessárias ao adulto, se faz necessário em discussões mais macro e que já vem ocorrendo, como a que justifica a não definição de disciplinas na Educação Infantil. Para Costa (2021, p.1):

[...] temos o tempo sentido, percebido pelas crianças, a subjetividade, a experiência e o acontecimento, representantes do mundo vivido. Concluimos que, não obstante a feição social do tempo, pode possibilitar as crianças expandir suas capacidades criativas e inventivas pelo brincar e ser uma aposta ético-política para enfrentar a instrumentalização do tempo e seu domínio na experiência escola.

A finalização do tempo de aula foi uma amarra ao mergulho mais profundo que estava sendo estabelecido pelo estado lúdico em que se encontravam as crianças. Nesse mergulho poderia ter emergido mais criatividade e significações inimagináveis.

#### **5.4 ENERGIA QUE NOS MOVE**

Nessa aula, a quarta, dissemos às crianças que contaríamos uma história, e que elas a representariam. Algumas crianças se levantaram e outras permaneceram sentadas. Fato que nos revela a subjetividade de apresentação corporal a partir das individualidades de compreensão e associação com contexto vivido. Eu não questionei, mas as demais crianças falaram para levantar, com a pergunta: “não é que é para levantar, professora?”. Eu respondi que como não havia iniciado a história, cada um podia estar ao seu jeito, mesmo porque ninguém sabia se começava a história em pé ou no chão. Elas ficaram me olhando como se refletissem individualmente sobre tal questão. Flávia e Gabriela, mudaram a opção inicial e falaram que então iriam ficar sentadas. Tudo certo, segui contando a história: certo dia, uma criança sentiu uma energia mágica pelo seu corpo, que a fazia se mexer sem parar (nesse momento levantaram para poder se movimentar).

Mas em alguns momentos essa magia desaparecia e ela ficava imóvel, sem movimento. E em alguns momentos essa energia passava pelo corpo de uma mão a outra e saía, do pé a cabeça e saía, do joelho direito até o cotovelo esquerdo e saía. Nesse momento usei conceitos de lateralidade, que ainda não estavam consolidados pela maioria das crianças, fazendo-as me olharem. Eu demonstrei ao meu jeito, dando um pouco mais de confiança a elas, mas segui, não dando tanta importância aos pequenos erros entorno dos conceitos de lateralidade. Assim a criança se mexia e parava. Mas ela gostou tanto de se mexer, que pediu para a magia não ir mais embora por tanto tempo; só um pouco quando ela precisasse descansar. Assim a magia fez, e a criança só voltava para a cama quando precisava dormir e descansar.

Seguindo a aula, peguei a varinha (“mágica”) e combinei com elas de quando a varinha estivesse sendo chacoalhada por mim, elas precisavam se mover e quando eu a parasse, elas parariam de se movimentar. Coloquei a música da fada madrinha da Cinderela (“Bibidi-bobidi-bu”) e elas dançaram com o comando da

varinha. Optei por variar a direção da varinha e a maioria das crianças respondeu corporalmente com movimentos que passavam pelas partes do corpo, na direção equivalente à da varinha; utilizamos até mesmo da velocidade em que a “magia” passava pelo corpo. A maioria das crianças acompanharam essa trajetória e velocidade, logo que aconteceu; mas em seguida, todas estavam acompanhando.

*Foto 12: Encenação da história - Fator Fluxo.*



*Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.*

Utilizamos mais alguns trechos de músicas como: “Alegria com jeito Hello Kitty de ser”<sup>11</sup> e “Unicórnio colorido”<sup>12</sup>. A escolha da música da personagem Hello Kitty foi motivada pela abordagem feita pela Flávia durante o questionário diagnóstico. Ela reconheceu a música e ficou feliz a ponto de percebermos sua surpresa e satisfação. A escolha da música “Unicórnio Colorido” foi motivada pelo apontamento da Ingrid, também no questionário diagnóstico, com relação ao seu interesse por Rock; esse estilo de música também reverbera corporalmente de forma diferente de outros ritmos que as crianças estão mais acostumadas, impulsionando novas variáveis de qualidades do movimento expressivo.

A atividade trouxe momentos de risos, principalmente quando a varinha tinha trajetórias pelo bumbum e pela barriga ou desafiadoras, como ir pelo cabelo e pelas costas.

<sup>11</sup> A música “Alegria com jeito Hello Kitty de ser”, faz parte do videoclipe da série “Mundo de Hello Kitty” Podendo ser encontrada pelo link: [https://www.youtube.com/watch?v=Gxk\\_v9ikUGs](https://www.youtube.com/watch?v=Gxk_v9ikUGs)

<sup>12</sup> A Música “Unicórnio Colorido” é um rock para crianças, encontrada no canal Violúdico pelo link: [https://www.youtube.com/watch?v=D7H4xzZ2B\\_c](https://www.youtube.com/watch?v=D7H4xzZ2B_c)

Finalizamos com a roda de conversa, durante a qual as crianças falaram que gostaram. Tadeu disse que quase caiu e deu um nó, rindo e sendo acompanhado pelo riso das colegas. Expliquei um pouco mais conceitualmente sobre o fluxo: falando da energia que passa pelo corpo que pode ser mais controlada ou mais liberada, com as três possíveis variações, como o fluxo contínuo, que passa pelo corpo e não pára, como se soltasse o ar de uma bexiga cheia; interrompido, quando ele é parado, como se segurasse o bico da bexiga e não deixasse o ar sair; e variado como se eu deixasse o ar sair, mas em algum momento parasse esse ar, e depois voltasse a deixá-lo sair, e assim fosse mudando. Nesse momento estava com uma bexiga cheia na mão e fui demonstrando para as crianças. Bianca fez associação com a torneira: a torneira aberta, pingando e fechada. Achei muito interessante, ressaltei seu comentário e fiz referência ao sangue pelo corpo, onde ele transita pelos “caninhos” que temos no corpo.

Seguindo, mostrei alguns vasos sanguíneos visíveis a elas, da mão e do braço; logo foram buscar os seus. Auxiliei-as e depois continuei: esses vasinhos, as artérias, levam os nutrientes para cada parte do nosso corpo, mas se não tiver força, alguém que o empurre ele não vai andar ou vai andar devagar, por isso temos que nos mexer, nos movimentar para o combustível do nosso corpo ser empurrado pelos músculos e chegar em todas as partes, funcionando da forma que precisamos. Os olhares eram atentos e curiosos, por enquanto que eu falava e me gesticulava (bem uma artista cênica). Tadeu disse que o sangue era, então, igual a gasolina do carro, porque sem gasolina o carro não anda (o pai dele é mecânico). Eu concordei e disse: por isso é importante comermos direito, brincarmos, nos exercitarmos e nos movimentarmos, porque o nosso combustível será do bom e não faltará em nenhuma parte do corpo.

Foi um momento não previamente planejado, mas que emergiu espontaneamente a partir de uma associação feita por Bianca. Aproveitei a “deixa” e introduzi, de forma simples e acessível, uma conversa sobre o corpo humano e a saúde, utilizando a linguagem das próprias crianças. A recepção da fala foi perceptível pelos olhares atentos e curiosos, sinalizando um envolvimento reflexivo com o conteúdo. Nesse instante, o lúdico não apenas permeava o ambiente, mas estava imbricado ao próprio processo de construção do conhecimento: ao brincar com as imagens mentais evocadas pelas palavras associadas ao que avistavam, as crianças elaboravam sentidos a partir da informação recebida. A imaginação, tão

própria da infância, tornou-se ferramenta potente para que o conteúdo ganhasse significado, mostrando como o lúdico pode ser elemento estruturante na mediação entre experiência e aprendizagem, sem necessariamente se dar a partir da brincadeira e do jogo.

## 5.5 CONTROLANDO O IMPULSO

Na aula seguinte, a quinta, Lili disse que em casa lembrou-se de uma brincadeira que gosta e que também tem os dois fluxos, podendo ter ainda o que “pinga”, que era a brincadeira da estátua. Nesse momento as risadas aconteceram. Ela se referia ao exemplo do fluxo variado e à associação da torneira pingando, feita pela Bianca na aula anterior; onde na torneira aberta a água cai continuamente; na torneira pingando, a água cai e para, cai e para; e na torneira fechada a água não cai. Propus a Lili que explicasse aos colegas em que momento cada “torneira” aparecia; e ela disse que quando dançava podia ser com torneira aberta ou pingando, mas na hora da estátua era a torneira fechada. Valorizei tal associação e exposição aos colegas e agradeci.

As convidei a brincar de estátua. Não tinha a música planejada com antecedência, pois a brincadeira foi sugerida pela aluna. Logo, coloquei algumas cantigas infantis que estavam na *playlist* do meu celular. As crianças dançaram e percebi que buscavam a variação do fluxo, mas em uma grande expectativa pelo fluxo interrompido. Ao parar a música elas tentaram ao máximo ficar em estátua, mas sendo professora de Educação Infantil, fiz “palhaçada”, ameaça de cosquinha e brincadeiras do tipo “olha aquilo！”, buscando movimentos daqueles pequenos corpos. E assim, nos divertimos e aproveitamos uma sugestão da criança, que fez associação do aprendizado a uma vivência prévia, comum a todas as demais crianças.

*Foto 13: Brincadeira de estátua - Fator Fluxo.*



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

A proposta de criar um entrelaçamento “[...] na relação entre os saberes a serem trabalhados, o contexto em que os sujeitos da sala de aula estão inseridos e a possibilidade de criar coletivamente a construção do conhecimento” (Corrêa, 2017, p.40) revela-se potente quando associada às memórias e vivências das próprias crianças. Ao trazer essas lembranças para o centro da experiência pedagógica, estabelece-se um diálogo entre o vivido e o que está sendo construído em aula, conferindo novos sentidos às práticas corporais. Esse processo

[...] nos leva a defender que a linguagem da dança na escola pode propiciar um contato estreito com a cultura local, no sentido de ampliar a observação das formas de dançar e perceber o corpo em movimento, desenhandando novas possibilidades estéticas, resgatando histórias corporais e construindo tantas outras.

De acordo com Godoy (2011), em um olhar walloniano, as crianças de 5 e 6 anos estão no estágio do personalismo. Construindo a consciência de si e sua personalidade, por meio da constante mobilidade e das interações sociais, já ocorrendo com a linguagem e a função simbólica estabelecidas. Mas a admiração de si perpassa pela admiração do outro. Ao valorizar e enaltecer sua participação e ideias potencializamos a segurança para externalizar pensamentos, sentimentos,

ações corporais e uma mais ampla exploração do movimento; o que favorece “a construção de um sistema síneo, podendo levá-la a ‘criar sua dança’ e compartilhar suas descobertas com outras crianças e com as pessoas ao seu redor” (Godoy, 2011, p.25)

Então propus brincarmos de “Batatinha Frita”, brincadeira que se dá por meio de uma criança X à frente e com certa distância das demais; que por sua vez estão ao lado uma da outra. A brincadeira começa quando a criança X vira de costas para as demais e fala: “batatinha frita 1,2,3” e vira de frente novamente. Nesse momento as demais crianças que avançaram correndo em meio a fala, ficam em estátua; ou seja, ao se virar, a criança X não pode ver nenhuma criança se movendo; repetindo-se até uma das crianças encostarem na criança X, quando essa estiver de costas.

As crianças adoraram a escolha e mesmo com um espaço pequeno, fluíu bem a brincadeira. Experimentaram o fluxo contínuo ao se moverem e o interrompido ao pararem.

*Foto 14: Brincadeira da "Batatinha frita", com foco no Fator Fluxo.*



*Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora*

Ao final, falei com elas que durante a corrida o fluxo (aquela magia de energia que nos move) estava circulando e nos impulsionando; mas no momento de ficar parado, era quando ela precisava ser interrompida, pausada.

Nessa aula ficou visível que ao permitir a participação das crianças com suas falas, percepções, ideias e discordâncias, tornou-se possível uma participação ativa, dentro do contexto e da vivência das crianças. O que enriqueceu a aula e

valorizou o conhecimento da criança, ampliando o sentimento de pertencimento e o engajamento na atividade, que por si só já foi uma escolha com caráter lúdico para as crianças ali presentes. Dando vivacidade ao modo Relacional de ministrar aula e a percepção de um aprendizado efetivado, pois se conseguiu transpor com significação à sua realidade.

Para além dessa percepção, é interessante, a meu ver, pontuar que a pedagogia Relacional (Corrêa; Silva; Santos, 2017) abre espaço para uma afetividade maior na dinâmica das relações, que por sua vez alimenta a criatividade e a própria exteriorização das subjetividades e individualidades das crianças. Condutas essas que revelam o/a aluno/a por inteiro.

Ao criarmos um território fértil para que a criança se expresse com liberdade, compartilhe suas percepções e tenha sua voz acolhida, por colegas e educadores, potencializamos a incorporação do lúdico. Quando a criança percebe que sua fala é considerada, que suas ideias provocam curiosidade nos outros e podem transformar o rumo da aula, ela passa a se sentir parte importante do processo. Substancia a alteração do estado do ser para uma dimensão lúdica, não só pelo prazer, mas pela articulação das emoções com a construção do saber.

## **5.6 RECONHECENDO A DANÇA NO BRINCAR**

Na sexta aula, cheguei com a proposta de brincar com brinquedos/objetos para relacionar com os fatores de movimento. A centralidade da imaginação e da fantasia no processo pedagógico do brincar revelou-se como potente articuladora para a expressão das individualidades e das múltiplas linguagens na Educação Infantil. Assim, buscou-se refletir e estimular a percepção das crianças quanto à presença dos fatores do movimento em suas vivências corporais cotidianas. Nessa perspectiva, a manipulação dos objetos não se restringe ao ato motor em si, mas torna-se um meio de investigação do mundo, como afirmam Mello *et al.* (2014, p. 478):

A manipulação de objetos pelas crianças está acompanhada por percepções apropriadas para atingir objetivos específicos, ou seja, as crianças envolvem-se no processo de manipulação de objetos, direcionado pelo sistema perceptivo, para aprender mais sobre o mundo em que vivem.

Espalhei os brinquedos de pelúcia pela sala buscando dar vazão a outra brincadeira apontada na primeira aula pelas crianças; entre os brinquedos tinha também bonecas, pequenos cones, blocos de EVA e livro. As crianças pegaram os brinquedos dispostos na sala e algumas pegaram vários brinquedos e materiais. Aconteceu de criança querer a que estava nos braços da outra criança e virou um pega-pega, que elas também riram; aguardei um pouco a resposta das crianças mediante a situação. Mas tive que mediar, até porque o corre-corre aumentou; com o material no chão e algumas crianças também, tornou-se perigoso naquele espaço.

*Foto 15: Disputa pelos brinquedos que virou brincadeira de pique*



*Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora*

Se organizaram melhor com a divisão dos brinquedos e cederam aos/as colegas e a algumas vontades, mas outras não.

Elas brincaram. Patrícia ficou brincando sozinha e mesmo com a minha mediação ela disse que gostava de brincar sozinha mesmo.

Ingrid ninou e cantou para boneca, de forma a representar uma realidade já vivenciada. Para Santos, A. (2020, p.57) tais “[...] representações da realidade possibilitam ao ser humano realizar o movimento de ascensão do singular (individual) ao universal (gênero humano), mediado pela particularidade (circunstâncias de vida)”.

Em uma situação em meio ao brincar, Tadeu bateu com a pelúcia em outra pelúcia que estava com Flávia, que não gostou; intervi dizendo que naquela situação

era inadequado usar tanta força já que machucava a colega que estava segurando o brinquedo; ele entendeu e oras diminuía a força, oras a velocidade. Mas, de vez em quando, esquecia e voltava a fazer; voltando a necessidade de fala da professora: “leve, bem leve!” (um, quase, sussurro). Seguiram com risos.

Carol pegou o livro e contou a história a seu jeito, com expressões. Parte dos brinquedos e objetos também serviram de bloco de montar.

Brincamos e, em certo momento desse faz de conta, mediei uma “brincadeira historiada”, com deslocamentos onde elas precisavam passar por locais menores, mais baixos, tinham que saltar, desviar, se segurar em meio a um vento forte, e com situações que os desafiam a passar com os seus “filhos” (bonecos) em meio a uma aventura. A aventura era um passeio que com seu filho, e de repente uma forte ventania começou a balançar as árvores e as crianças assustadas tinham dificuldade de andar, até que acharam um pequeno túnel e por ele foram caminhando abaixados e em certo momento precisamos nos arrastar. Ao sair do túnel, mais à frente, chegamos em um pequeno rio com pedras em zigue-zague que ajudariam à todos passar para o outro lado da margem, fomos pulando nas pedras. Fizemos uma pausa para saber se os “filhos” estavam bem e se precisavam de algo. Ingrid disse que o “filho” estava com fome e que tinha uma árvore com frutas bem deliciosas. Então todos se esticaram para pegar as frutas, e várias foram lembradas, como maça, uva, laranja, manga, melancia... Ingrid propôs um alerta: “Será que a maça está envenenada?”, fazendo uma relação com a história da Branca de Neve. Algumas crianças responderam que não, que a árvore era boazinha. Então seguimos por um mato alto, que tínhamos que levantar bem as pernas para caminhar. E chegamos a uma ponte bem fininha, que precisávamos passar devagar e com muito cuidado, um passo na frente do outro, para ser atravessada. Após todas passarem, foi ouvido um barulho (algumas reproduções de barulhos foram feitas pelas crianças) e todas precisavam correr, pois poderia ser um bicho muito perigoso; foi quando Tadeu gritou: “Mais rápido que ele está vindo!”; as crianças correram e Nathy pegou a varinha e fez gestos como se fizesse uma mágica e disse: “Bicho congelado!”. Disse que não escutava mais barulho, algumas crianças colocaram a mão na orelha, para tentar escutar, e fomos diminuindo a velocidade, pois havíamos chegado a um lindo campo cercado de lindas flores. Para descansar, cheiramos a flor e assopramos, paravê-la voar, por algumas vezes; utilizando a respiração mais profunda para um “volta à calma”; Ingrid nesse momento dançava

bem leve como se fosse a própria brisa pairando pelas flores. Disse que o campo parecia um palco e estava muito convidativo para que todos dançassem; e assim todos nós dançamos juntos e com nossos/as “filhos/as”. Lili disse que colheria flores para podermos voltar pra casa e enfeitá-la. Finalizamos então a brincadeira historiada.

Nesse momento ocorreram imitações, mas cada uma ao seu jeito, sem mecanicismo. Mello *et al.* (2014, p.479), nos traz o olhar positivo para imitação quando nos apresenta:

[...] reproduzir aspectos do mundo exterior, as crianças o fazem com as marcas da sua singularidade. A imitação é uma forma privilegiada de comunicação; logo, na Educação Infantil, espaço onde a comunicação se apresenta limitada, os mecanismos de imitação podem ser utilizados pelo educador para permitir às crianças situarem-se em um nível organizacional superior, adquirindo, gradualmente, consciência das ações que realizam.

*Foto 16: Exploração dos brinquedos e da imaginação.*



*Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.*

Ingrid se envolveu bastante e contribuía com falas expressivas e criativas, incorporando a personagem e totalmente envolvida à sua imaginação. Patrícia e Bianca não quiseram acompanhar, preferiram ficar sentadas brincando. Nathy pegou a varinha que estava junto ao meu material de aula e contribuiu também com a dinâmica e a “viagem pelo mundo da fantasia”. Momentos que aguçaram a curiosidade e a imaginação. De acordo com Vigotsky (2001, p. 423, *apud* Santos, A., 2020, p.40) a imaginação

[...] não repete em iguais combinações e formas as impressões isoladas, acumuladas anteriormente, senão que constrói novas séries, a partir das impressões acumuladas anteriormente.

Recolhemos o material, mesmo com reclamações das crianças devido ao término do tempo; tomei tal comportamento como um bom sinal; por demonstrar que as crianças estavam envolvidos na proposta.

Fizemos uma roda para fechar aquele momento de aula, com falas das crianças sobre o momento. E como era de se esperar adoraram poder brincar com os brinquedos e com o faz de conta.

Selecionei alguns momentos da aula para dialogar com o conteúdo. Um desses momentos foi o excesso de força do menino com o brinquedo, onde fiz um paralelo com eles pegando um copo descartável, o qual precisa exercer menos força para não amassá-lo e rasgá-lo; qualidade que se envolve o Fator Peso, pela atenção e força do movimento. Fui um pouco mais além, no que se refere ao contato com as pessoas, falando que temos colegas menores e assim, precisamos ter mais controle do movimento para não machucá-los. Assim como na dança, que precisamos controlar a força, a tensão do movimento para representar o que nos propomos e também para perceber e controlar o movimento de forma adequada, principalmente quando dançamos junto com outras pessoas.

A promoção de atitudes de cuidado, respeito e empatia entre as crianças constitui um aspecto essencial para o desenvolvimento das competências socioemocionais na Educação Infantil. A vivência compartilhada durante a aula, como a narrativa da história, ao envolver o cuidado simbólico com o brinquedo, tornou-se uma oportunidade concreta de exercitar valores como a consideração pelo outro e a corresponsabilidade nas interações. Tais experiências dialogam diretamente com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para crianças de 4 e 5 anos, especialmente no Eixo "O eu, o outro e o nós", que propõe o fortalecimento das relações interpessoais pautadas pelo respeito mútuo, cooperação e valorização das diferenças. O que favorece não apenas a convivência, a constituição de sujeitos éticos, críticos e sensíveis.

Fiz referência ao espaço, o brincar de alguns que ficaram só em um lugar, outros ocuparam a sala toda; uns ficaram em pé, outros sentados; uns correram, uns ficaram parados, mas com braços se mexendo em várias dinâmicas com o

brinquedo. O momento da narrativa da história proporcionou a ocupação de espaços, significados e contextos para além do ambiente da sala de aula, contribuindo com a ressignificação e reorganização dos signos e linguagens envolvidas pela imaginação e criatividade das crianças.

Quanto ao fluxo, foi exposto a sua contemplação a todo o momento; quando elas paravam uma parte do corpo, ou mexiam outra, por várias dinâmicas e combinações, variando-as nas várias partes do corpo. Muitas vezes, tendo o brinquedo como extensão desse fluxo; já que ao brincar se desconstrói o limite entre o ser e o objeto. Lembrei-me do momento que a Ingrid ninava a boneca, em um fluxo constante do balançar.

O Fator Tempo foi exposto com a fala da velocidade do mover o corpo e o brinquedo, bem como suas nuances ocorridas também nos deslocamentos pela sala e na interpretação da história pelos movimentos corporais. Foi relembrado, com o intuito de que fosse percebida a diferença entre a velocidade que a Ingrid ninava sua boneca, a que o Tadeu batia o boneco no outro, o momento em que “fugimos” rápido do possível bicho que fez o barulho, e que tivemos que passar devagar e com cuidado “pela ponte”.

Elas, em meio a minha fala, foram reforçando e lembrando-se de outras situações ocorridas. Carol disse que a boneca dela estava em um espaço escondida no castelo. Bianca disse que para cuidar de bebê não pode usar muita força, só para segurar eles. E assim fomos fazendo paralelos entre o brincar e os Fatores de Movimento.

O brincar foi um caminho para o conhecimento em dança, mas sabemos que a dança e o brincar são linguagens independentes. No âmbito educacional estabelecem redes de relações transformadoras (Tannús, 2008). Na Educação Infantil essa relação deve ser íntima; pensando nas aulas de dança, a construção deve ser de um corpo cênico<sup>13</sup> lúdico, e não apenas um corpo brincante. Nessa perspectiva, Marques (2012, p. 35) nos traz que

A ludicidade nas propostas de dança permite que vínculos sejam recriados, ou seja, que experiências sejam possibilitadas, descobertas incentivadas, recombinações realizadas [...] a dança que é brincada faz com que a brincadeira vire dança.

<sup>13</sup> Corpo Cênico: terminologia usada por Marques (2012), “onde os corpos dançantes estão sempre em cena, e isso não necessariamente se refere ao palco, mas à cena social [...] corpo que tem potencial criador, criativo e construtor da linguagem artística”(Tannús, 2008, p. 67).

Vieira (2018) observa que a dança na Educação Infantil pode ser entendida como um espaço de alfabetização corporal, em que o brincar com o corpo em movimento permite à criança explorar diferentes manifestações da cultura corporal, como ginásticas, danças, brincadeiras e jogos. Essa vivência com uma diversidade de experiências corporais favorece a construção do conhecimento de maneira significativa, ao ampliar as formas de expressão para além da linguagem verbal, incorporando o corpo e o movimento como elementos fundamentais da experiência humana.

## **5.7 O ESPAÇO QUE OCUPAMOS**

Nessa sétima aula, fiz uma roda e perguntei para as crianças: o que era espaço? Elas fizeram uma longa pausa. Acho que foi uma pergunta muito direta e com um tom pesado para essa faixa etária, mas no primeiro momento achei que não fosse um conceito tão longe delas, e imaginei que elas fossem dar respostas curtas, mas que aconteceria. Depois de um tempo uma aluna disse que o espaço era onde tinha a lua e o astronauta vai. Uma associação que eu não havia nem pensado, porque o meu foco já estava direcionado ao espaço como um fator do movimento, ou seja, meu foco estava no contexto da minha pesquisa. Mas, enfim, vibrei por essa resposta. Desenrolei dando os parabéns, mas perguntei se onde estávamos não era o espaço da sala. Se o canto da sala, o qual apontava, não era um espaço que estava vazio. Então elas falaram que sim e ampliaram a imagem que tinha ficado do espaço sideral. Givigi (2007) entende que o sujeito se forma nas relações, tendo a condição de ser “sujeito ao outro”; tal como seu processo de desenvolvimento de conceitos, linguagens e significação de mundo, imbricados pelo contexto, signos e suas condições pessoais (movidas pelo emocional, psíquico, condição comunicativa e de percepção). É importante perceber a variabilidade de interpretação e sentido na/pela linguagem, oportunizada nas atividades dialógicas, onde

As palavras podem mudar de sentido conforme as posições que ocupam aqueles que as usam. Toda palavra faz parte de um discurso e o discurso se faz nas relações, nas palavras dos outros, dos outros presentes e dos outros que se alojam na memória (Givigi, 2007, p. 56).

As convidei a caminhar pela sala, imaginar que todo o espaço da sala era um bolo de chocolate e que cada uma delas era um brigadeiro que enfeitava o bolo. Então pedi para as crianças pararem e olharem para todo o espaço da sala. Perguntei: “eu quero muito um pedaço desse bolo, mas será que se eu tirar um pedaço daqui (mostrei para eles a dimensão e localização do pedaço, onde não havia criança), eu consigo um pedaço com brigadeiro?”. Elas logo gritaram que não;

*Foto 17: Analisando o espaço a partir da brincadeira do "Bolo de Brigadeiro".*



*Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.*

e eu fiz expressão de quem estava muito triste; falei com elas que eu queria muito um pedaço com brigadeiro e meio que iniciei um choro. Patrícia correu para o espaço com um sorriso gigante de satisfação e eu dei um abraço como se fosse quase a engolir e falei que aquele pedaço estava delicioso! Todas riram e mais alguns “brigadeiros” quiseram fazer parte do meu pedaço de bolo; dei um abraço nelas, mas disse às crianças que se todas fossem para o mesmo espaço, as outras crianças que fossem comer os outros pedaços ficariam tristes. Em tais momentos podemos perceber manifestações às quais acredito ter peso na construção do conhecimento: a afetividade e a empatia. A afetividade é importante para o engajamento nas atividades e dá base a um processo positivo de desenvolvimento e aprendizado. A empatia precisa ser uma condução de vida, uma postura que permeia as relações cotidianas, exigindo que sejam pautadas pelo respeito e pela

humanidade. Trabalhar com as crianças pequenas implica também o compromisso de colaborar na construção de uma cultura de paz.

Seguimos com o estímulo de deslocamento pelo espaço, e indiquei que elas não ficassem juntas, ocupassem espaços afastados dos/as colegas. E ao pedir para que elas parassem, percebi que elas já estavam muito mais espalhadas de forma proporcional, um pouco mais junto uma criança ou outra, mas foi um resultado rápido e significativo em relação ao aprendizado sobre o espaço.

Surpreendi-me com Mayra que me parecia mais distraída nas aulas, mas quando ela percebia que tinha um/a colega mais perto dela, ela se afastava ou até procurava um espaço mais vazio, para garantir que todos os “pedaços estivessem com brigadeiro”. Eu a parabenizei e expliquei aos demais que ela havia percebido que o pedaço ficaria sem brigadeiro e ocupou aquele espaço. Mas, com isso, algumas crianças quiseram mostrar que também haviam entendido e mudaram de lugar; o que deu um pouco de trabalho para elas entenderem que nem sempre precisavam sair do lugar, porque já estavam separadas na caminhada e, consequentemente, nos momentos de pausa. Mas com mais algumas vezes brincando, elas foram compreendendo melhor.

Nesse momento também falei que o deslocamento de um interfere no outro: “não é porque estamos sozinhos escolhendo para onde ir que o outro não depende de mim e que eu não dependo dele”. Fiz uma analogia com o jogar o lixo no chão, na rua; que reverbera nos bueiros entupidos e nos mares poluídos, com os “bichinhos” se machucando e até morrendo. Perguntei: “Pode jogar lixo no chão?” E elas disseram que não, tem que jogar no lixo. E assim ressaltei que nem sempre podemos fazer o que queremos, pois podemos prejudicar outra pessoa. Gabriela disse que era por isso que não podíamos dar “estrelinha” a qualquer momento, porque pode bater no/a colega; confirmei sua fala e disse que as duas crianças estariam ocupando o mesmo espaço e por isso temos que tomar cuidado para não machucar o/a colega; os espaços que são comuns precisam de regras e de bom senso, pensar no outro também.

Tal trabalho lúdico com o espaço nos traz de forma implícita o estabelecimento dos espaços individuais de cada ser, mas que não desconsidera o outro. Onde precisamos ser cooperativos mesmo com escolhas individuais.

Parei a atividade e perguntei se quando estivéssemos parados, se podíamos nos mexer e ocupar espaços diferentes. Elas disseram que sim; Patrícia mostrou

com movimentos das mãos e braços para os lados, em cima e embaixo. Conversei que o ficar parado pode ser com uma parte do corpo, algumas ou todo o corpo; exemplifiquei com a criança que demonstrou, onde ela ficou parada, com as pernas e pés no lugar; mas os braços se mexiam e ocupavam vários espaços, assim como a cabeça e o tronco.

Segui perguntando sobre a brincadeira do “morto e vivo” e elas disseram que conheciam e que tinha que abaixar e levantar; uma menina disse que também tinha a pipoca (com pulos) e a panela de pressão (que gira). Então falei com elas que na dança falamos em plano baixo, quando abaixamos; plano médio, quando nos mantemos em pé; e plano alto, quando pulamos ou buscamos o alto. E perguntei qual o movimento que poderia ser o plano baixo, e uma menina respondeu o “morto” (agachado), mas a outra lembrou que também poderia ser o “caixão” (deitado), concordei com elas e segui. Perguntei: “e o plano médio?”, elas responderam: o vivo (manter-se de pé); perguntei sobre a “panela de pressão” e elas responderam que também era. E então perguntei sobre o plano alto; elas responderam a “pipoca”, e duas crianças complementaram: porque pula. Brincamos um pouco de morto-vivo. As crianças riram e se divertiram, percebidos pelos sorriso e expressão de alegria, satisfação e euforia.

Algumas vezes falei o nome do plano no lugar do comando próprio da brincadeira. As crianças responderam corporalmente e foi muito interessante, porque em um mesmo comando tinham posições corporais diferentes; percebi em algumas crianças um impulso corporal que quase denunciava que o outro estava errado, mas rapidamente percebiam que a outra possibilidade também era válida e a expressão corpórea se desconstruía e a diversão continuava. Tal fato é um exemplo de que “[...] o corpo em movimento não é um veículo de expressão, ele é a própria expressão de seres humanos que buscam e constroem sentidos o tempo todo” (Marques, 2012, p. 58).

Falei que tem várias brincadeiras e jogos com o espaço, como: o coelhinho sai da toca, o jogo de futebol, o pique-pega, o pula-corda. Aos poucos fui explicando onde estavam as possibilidades do uso do espaço com cada atividade.

Elas relataram que gostaram da atividade. Nathy comentou, entre risos, que ficou com vontade de comer bolo de chocolate. E logo outras crianças também expressaram o mesmo desejo. A associação foi tão vívida que parecia quase possível sentir o cheiro e o sabor do bolo, revelando um processo imaginativo de

significação a partir de memórias e saberes prévios. Essa experiência encontra respaldo na percepção de Santin (1990, *apud* Almeida, 2009, p. 1), ao definir a ludicidade como sendo “[...] ações vividas e sentidas, não definíveis por palavras, mas compreendidas pela fruição, povoadas pela fantasia, pela imaginação e pelos sonhos que se articulam como teias urdididas com materiais simbólicos”.

Foi possível perceber que esses foram momentos de prazer e envolvimento, que mantiveram a turma atenta, participativa e criativa.

## **5.8 DINÂMICA ESPACIAL DE PEQUENOS CORPOS DANÇANTES**

Relembramos o que vimos na aula passada e falei que teríamos outra brincadeira. Mas antes perguntei: “se vocês tivessem assistindo pessoas dançando no mesmo lugar e outro grupo que sai do lugar, vai para um lado e outro, abaixa e salta, vai para frente e para trás, qual dos dois grupos iriam gostar mais?”. Elas responderam o segundo, e uma menina respondeu o primeiro, espantada perguntei o porquê, mas ela não soube dizer. Resolvi exemplificar as duas opções e ela voltou atrás, dizendo que a segunda opção ela havia gostado mais, porque tinha mais coisas. Pode ser que a própria determinação de um espaço reduzido, tenha limitado a variedade dos meus movimentos, sem mesmo ter sido a minha intenção, mas tudo bem. Segui falando que quando tem mais ocupação do espaço, quando sobe e desce, vai para um lado e outro, chama a atenção de quem assiste e isso é interessante, que dá para fazer muito mais coisas.

Apresentei às crianças outro conceito de Laban: a cinesfera. Expliquei que é como se estivéssemos dentro de uma bolha invisível, que envolve nosso corpo e dentro da qual nos movimentamos. Acrescentei que, para Laban, além dessa “bolha pessoal”, também existem outros aspectos do espaço que podem ser explorados, como as direções (para frente, para trás, para os lados), os planos (baixo, médio e alto) e as trajetórias (retas, curvas, espiraladas, entre outras). Como não havia falado ainda das trajetórias, mostrei para elas a direta e a indireta ou flexível. Mas quando dançamos não precisamos escolher apenas uma coisa, e sim um pouco de tudo; o que torna mais interessante; como mover o braço direito para cima enquanto que o outro braço pode fazer pequenos círculos até chegar à frente; podendo acontecer com qualquer parte do corpo.

Propus que elas dançassem com várias músicas, pensando em ocupar esses vários espaços com movimentos nos planos e pelas trajetórias e direções. Compreendendo a improvisação como um campo fértil de experimentação, diálogo corporal, criação e saberes, considera-se que:

Se desenvolvida de forma coletiva, consciente e crítica, num diálogo construtivo entre professor e aluno, a improvisação ultrapassa o mero objetivo de “desinibir”, tendendo a configurar-se num processo de aprendizagem, passando a jogar com os saberes específicos da dança e a história corporal dos indivíduos, o que já implica uma condução por ambas as partes, professor e aluno (Corrêa, 2017, p.38).

Em primeiro momento as deixei livre, apenas com o estímulo das músicas, e depois estimulei a variação por meio da minha voz, por exemplo: agora usando plano alto e indo para o lado, então o plano baixo rodando para trás.

Foi uma atividade bem interessante, as crianças se desafiaram com novas possibilidades. Tadeu, apesar de adorar os movimentos no chão, utilizou também outros planos; e as meninas buscaram também o chão, o que normalmente não é muito usado por elas.

Chamei todas as crianças para brincar de “lança poderes”. Perguntei se elas sabiam algum personagem de desenho que lançava poder, e elas falaram da Elsa (do filme Frozen), e propus também o Homem-Aranha que lança a teia (personagem que essa idade adora). Então falei para as crianças que eu era a Elsa e elas precisavam fugir para não serem congeladas. Foi importante ressaltar que não era para correr, era para ficar o máximo possível dentro do quadrado delimitado pelo piso no chão. Nesse momento, trabalhamos as direções, os planos, dinâmicas variadas com ligações de movimentos por novas experiências corporais de movimento.

*Foto 18: Trabalho com o fator espaço. Brincadeira em grupo.*



*Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.*

Depois pedi para que se distribuissem em duplas. As crianças logo se organizaram, uma de frente para a outra; tendo uma criança como a lançadora de poder, enquanto a outra criança fugiria para não ser atingida, mas não poderia sair muito do lugar para não bater nos demais colegas. Combinei de fazermos devagar, meio que anunciando o local que seria lançado o poder, para dar tempo do/a colega se esquivar. Estimulei um ritmo de lançamentos, para iniciarmos. Precisei reforçar para não sair do local, pois já havia criança correndo pela sala para não ser “atingida”; mesmo porque a intenção era delas mudarem os planos e direções. Troquei as funções entre as crianças e seguimos com o aumento da velocidade. Ao se esquivarem, as crianças produziam uma movimentação, que conforme fomos acelerando, ficava cada vez mais dançante, e com passagens por movimentos corporais pouco explorados anteriormente por elas. Essa experimentação espontânea, impulsionada pelo jogo e pela imaginação, ampliava as possibilidades expressivas e resolutivas do corpo em movimento. Nesse sentido, compreende-se que

O dançar aliado ao brincar imaginativo sócio dramático tem como fim o aprimoramento biopsicossocial da criança. Por meio do faz-de-conta, as crianças aprendem a compreender o ponto de vista de outra pessoa, a desenvolver habilidades na resolução de problemas sociais e a expressar a sua criatividade (Santos; Lucarevski; Silva, 2005, p. 4).

O cansaço e a velocidade faziam com que elas realizassem movimentos menos posados e controlados, com fluxo mais livre, expondo uma sensação de mais leveza e continuidade.

*Foto 19: Brincadeira de mobilidade, em duplas - Fator Espaço.*



*Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.*

A seguir, convidei-as para assistir as demais crianças fazendo as experimentações: uma dupla de cada vez. Esse lugar de espectador/a também foi um lugar de aprendizado, apreciação, inspiração e construções. Percebi nas expressões e inquietações corporais a diversão e a extensão do mover de quem realizava a atividade para quem contemplava (em alguns momentos não se seguravam e se moviam juntas).

Finalizando, em roda de conversa perguntei sobre o sentimento quando faziam as atividades; com respostas curtas disseram ter gostado, uma menina disse que gostava de dançar, que ela “viajava” na dança e que dessa vez ela dançou mais no chão. O menino disse que gostou de “lançar poder”, pois fugiu muito e a colega não havia conseguido pegá-lo. Outra menina disse que foi legal mesmo.

Perguntei para elas se gostaram de assistir os/as colegas fazendo, e todos responderam que sim. Lili disse que Tadeu faz rápido mesmo e se joga para um

lado e para o outro. Ele ficou todo satisfeito. Lembrei-as que quando mudamos a velocidade estamos falando do Fator Tempo, que já havíamos trabalhado; assim como no momento em que aumentamos a velocidade e o movimento ficou mais contínuo, e nesse momento o fluxo não era mais o interrompido e sim o livre, com menos peso, menos força. Disse pra elas que quando estavam assistindo os/as colegas, muitas vezes se mexiam juntos; a colocação de uma menina foi interessante, pois disse que parecia que ia pegar nela e ela tentava fugir também. O que nos remete ao envolvimento integral da atividade, mesmo que naquele momento era na posição de espectador/a, uma função receptiva. Mas a imersão no mundo imaginário mostra a contemplação subjetiva a partir da atividade, o alcance de estado de espírito lúdico. Momento que evidencia o caráter artístico da linguagem comunicativa dança, que proporciona

[...] certo prazer estético no sujeito receptor por meio da sua fruição; mas, para que esta afetação suceda, exige do espectador uma ação ativa, e porque não também criativa, já que o objeto artístico se revelará no ato participativo do espectador (Carvalho, 2014, p. 72).

Para Merleau-Ponty (2005, p. 156, *apud* Carvalho, 2014, p. 75) essa experiência “nos abre para aquilo que não somos”. É uma oportunidade de nos relacionarmos, aprendermos e constituir um novo eu a partir da contemplação da alteridade e do novo. Como ocorreu nas crianças que foram cativadas pelo que viam o que reverberou na materialização de um imaginário em fruição de emoções e movimentos corporais.

## 5.9 O PESO NO MOVIMENTO

Nessa aula tratei do Fator Peso. Iniciei associando objetos pesado e leves. Perguntei qual objeto elas conheciam que era pesado, que tinha que fazer força para levantar. Tadeu respondeu carro, Lili bicicleta, completando que a mãe dela conseguia levantar, mas ela não; disse que depende da nossa força, que a mãe era adulta e tinha mais força que ela que era pequena, então depende pra quem as coisas são pesadas ou leves. Nathy também disse que o pai dela era pesado, ele conseguia levantar ela, mas ela não conseguia levantar ele. Bianca lembrou-se da irmã bebezinha, que ela consegue pegar, mas que é muito pesada.

Então pedi para representarem o Fator Peso; podia ser algo pesado, leve, forte, fraco ou tenso. Preferiram o pesado, o forte e o tenso. Disse que podiam sair do lugar; o deslocamento foi com muita marcação e pisada forte dos pés. Mas em seguida pedi o leve, para perceberem a oposição; e teve borboletas voando, pisadas como se equilibrassem na ponta dos pés.

*Foto 20: Representação do Fator Peso.*



*Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora*

Fizemos, uma roda e pedi que imaginassesem um objeto de qualquer peso e forma e interpretassem como elas pegariam e o manipulariam, seja fazendo muita força ou pegando mais fácil e passariam para os/as colegas esse objeto fictício. Como se utilizassem primeiro o objeto e só depois passassem, para que todos pudessesem imaginar juntos qual o objeto que estaria presente naquele momento. Essa proposta de imaginar e manipular objetos invisíveis instigou um jogo coletivo de imaginação e construção simbólica. Ao simular a presença concreta do objeto, as crianças se engajaram em um fazer performativo, que exigia atenção, escuta e corporeidade sensível. Tal dinâmica se aproxima da ideia de que “O jogo se dá, a princípio, por uma convenção, uma espécie de contrato entre artista e receptor, em considerar o “como se fosse” o que parece ser, criando juntos uma realidade artificial a partir do “como se fosse” essa a realidade” (Carvalho, 2014, p. 75).

E assim, Tadeu imaginou uma bola; Ingrid uma caixa pesada; Nathy imaginou uma pena e fez cosquinha na Flávia. Patrícia imaginou um bambolê e fingiu girá-lo. Lili imaginou uma guitarra e tocando passou para Mayra. Mayra

imaginou uma flor. Carol imaginou um avião que se fundiu com seu próprio corpo e ela abriu os braços para demonstrar o avião com suas asas a voar. Bianca imaginou uma mochila e a Flávia um caderno. De acordo com Cintra (2022, p. 21) “O jogo simbólico é uma transposição do imaginário real [...] As situações imaginárias definem os contextos e os significados dos ambientes em que acontecem as trocas e interações”, evidenciando como esse tipo de brincar se configura como expressão legítima da criança em sua relação com o mundo. Nessa perspectiva, o jogo simbólico se revela como parte essencial das culturas da infância, onde as crianças reelaboram suas vivências cotidianas de maneira criativa. Assim, comprehende-se que

As crianças têm diversas histórias e muitos questionamentos que trazem por meio das suas experiências de vida. É por meio das culturas infantis que as crianças representam seu cotidiano, constroem fantasias, imaginam e brincam (Cintra, 2022, p. 32).

No primeiro momento não foi utilizado música para que houvesse mais atenção na produção dos colegas e concentração para pensarem nas suas. Seguimos com novas voltas e outros objetos surgiram e novas representações, cada vez mais à vontade. Foi quando inseri música instrumental como fundo musical; foi usado “Saber quem sou”<sup>14</sup> (música do filme de animação Moana) e “Vejo uma porta abrir”<sup>15</sup> (do filme de animação Frozen). Fiz com elas também, procurei manipular o objeto com partes do corpo que elas não estavam utilizando muito. E cada vez mais foram explorando as possibilidades de movimento corporal.

<sup>14</sup> “Saber quem sou” é a versão em português da música “How Far I’ll Go”, escrita e produzida por Lin-Manuel Miranda, é uma obra do filme de animação “Moana”. Disponível pelo link <https://www.youtube.com/watch?v=mUVUmG9vOFw>

<sup>15</sup> “Vejo uma porta abrir” é a versão em português da música “Love Is na Open Door”, composta pelo casal Kristen Anderson-Lopez e Robert Lopez; obra do filme de animação “Frozen: Uma aventura congelante”. Disponível pelo link: <https://www.youtube.com/watch?v=78KnNoyYFSk>

*Foto 21: Encenação do tocar uma guitarra - Fator Peso.*



*Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.*

Essa atividade especificamente, Bianca não quis fazer. Perguntei se estava bem e se precisava de algo. Não sendo uma prática comum a ela, e com a sua resposta negativa, eu a deixei à vontade, mas disse que precisava que ela observasse os/as colegas fazendo, para nos ajudar no momento de conversar sobre a prática. Estando ela de fora, poderia perceber algo diferente das crianças que estavam participando. Falei também que se ela adivinhasse o objeto, e quisesse, poderia falar, e a qualquer momento que ela sentisse vontade de participar, era só voltar para a atividade. Nessa atividade ela não retornou, ficou sentada quieta, observando. Em alguns momentos percebi suas expressões de quem estava se divertindo vendo os colegas representando e chegou a opinar em três representações das outras crianças.

Dei sequência à aula recordando sobre o Fator Peso, mas reforcei que não se trata apenas do pesado e do forte, o leve e o fraco, por exemplo, também são partes dele.

Disponibilizei balão para elas (um atrativo bem-vindo às crianças, por adorarem) e um tempo para explorar sem direcionamento. Nesse momento Bianca que estava sentada pediu para realizar a atividade.

Depois coloquei músicas como: “Samba da Bailarina”<sup>16</sup> e algumas cantigas de roda. Algumas crianças dançaram por enquanto que brincavam com os balões.

O lúdico se manifesta com intensidade no uso do balão e da música,

*Foto 22: Explorando o movimento corporal com o balão - Fator Peso.*



*Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.*

elementos que despertam a imaginação, a curiosidade e o prazer em se mover. Essas mediações sensíveis favorecem a expressão espontânea e a escuta do corpo. Ao inserir o som da música, as crianças exploram ritmos, intensidades e relações, vivenciando o movimento de forma criativa e afetiva. Galgando um estado do ser lúdico em uma conexão mais potente entre música, objeto e descobertas corporais, a partir da experiência corporal expressiva e criativa.

Ao final da aula, em roda de conversa, Nathy disse que quando ela fazia o pesado, ela parecia que estava com raiva. Então conversamos sobre a relação da tensão do movimento com as emoções e as possibilidades de também não externalizar o sentimento nos movimentos, mas o corpo pode demonstrar mesmo parado. De acordo com Vieira et al. (2018, p.2), ao considerar as ideias de Lowen,

<sup>16</sup> A música “Samba da Bailarina” tem a letra e música de Walter Amantéa. Pode ser encontrada com a Voz de Maísa Lacerda pelo link: <https://www.youtube.com/watch?v=FHYgn5VP-Sc>

“[...] um trabalho que tenha como foco a liberação das tensões que limitam a respiração, ajuda a relaxar todo o corpo, a elaborar os conflitos emocionais e promover a espontaneidade e expressão dos sentimentos”. O corpo, ao reprimir emoções consideradas indesejadas, também contrai sua musculatura como forma de contenção, impedindo que impulsos emocionais alcancem a consciência, ou seja, que cheguem “à superfície, onde ocorrem a sensação e a percepção” (Vieira *et al.*, 2018, p. 1). Esse processo de bloqueio não se limita a aspectos emocionais isolados, mas compromete a respiração, a mobilidade e a vitalidade corporal de maneira mais ampla. Conforme apontam Vieira *et al.* (2018, p. 5), “os efeitos desses bloqueios afetam todo o funcionamento do indivíduo, sua relação consigo e com o mundo”.

Diante disso, o trabalho com a dança na Educação Infantil pode se apresentar como uma via potente de desbloqueio e ressignificação desses entraves psicofísicos, promovendo variações controladas de movimento e favorecendo o livre fluxo de energia corporal. Viabiliza-se uma abertura para a liberação de tensões, sentimentos e expressões, em um caminho que alia o sensível e o consciente na busca por equilíbrio diante das demandas cotidianas. Nesse sentido, ao compreendermos o corpo como um território onde emoções se manifestam e se inscrevem por meio das tensões musculares, a abordagem do movimento ganha densidade expressiva. A dança, enquanto linguagem que mobiliza tanto aspectos internos quanto externos do ser, torna-se um meio privilegiado para acessar e dar forma a essas tensões emocionais. É nesse ponto que as contribuições de Laban se evidenciam: “Para Laban, cada tensão de movimento é expressiva de um sentimento ou emoção correspondente: todo estado emocional coincide com uma tensão corporal muito definida” (Fernandes, 2007, p. 36). Seu olhar integrador estabelece relações entre polaridades — como mobilidade e estabilidade, interno e externo, sentimento e forma — (Fernandes, 2007). Compreendendo o movimento como síntese dinâmica das experiências humanas.

Sendo assim, o estado emocional e o pensamento vão variar as combinações e diferenciar os elementos de sua forma básica: linha reta, espiral, onda, dentre outros.

Perguntei sobre a atividade de imaginar o objeto e passar para as outras crianças; elas disseram ter gostado. Eu disse que chutaram a bola forte em mim, tirando risada delas. Disse então que ainda bem que era uma bola leve, Carol disse

que era de mentirinha que não doía. Flávia disse que era de mentirinha, mas que ela tinha sentido cosquinha de verdade.

Perguntei para Bianca, que havia ficado sentada, se ela tinha percebido alguma coisa; ela respondeu que todo mundo fez direitinho que dava pra saber o que eram as coisas (objetos), mas que a maioria das coisas eram leves. Falei para todos que mesmo sentada, Bianca percebeu tudinho; e disse pra ela: “olha como o seu olhar também dançou com a gente!” Coloquei o quanto é bom quando todo mundo participa mesmo de jeitos diferentes. E perguntei a todos: “Será que os corpos estavam contando alguma história?”. Eles responderam que sim. Bianca disse: “de um objeto que vai de um lugar para outro”. Eu concordei e perguntei: “E como essa história foi contada, com as palavras?”. Tadeu respondeu: “com o corpo” e Ingrid completou: “com o corpo mexendo”. Satisfeita disse: “Isso mesmo” e acrescentei que ao carregarmos, brincarmos ou usarmos objetos com formas, cores, pesos, tamanhos e até cheiros diferentes; acabamos nos mexendo de várias formas. Nath e Carol perguntaram quase que juntas: “Cheiro?”. Eu disse que sim, exemplifiquei com uma meia com chulé, que pegamos nas pontinhas dos dedos e com braço esticado e a cabeça quase que toda virada para o lado contrário para ficar distante do nosso nariz, e se fosse uma dança, seria a dança do “corre-corre do chulé”; elas riram muito e alguns ainda com a expressão de repulsa.

Tadeu perguntou se o balão podia levar, porque elas adoram. Respondi que sim e finalizamos assim a aula.

## **5.10 O LEVE E O PESADO NA DANÇA**

Na décima aula, iniciei relembrando o que vimos na aula passada. Segui com a proposta de dançar com várias tensões e pesos, manipulando o balão.

Então, coloquei a música para elas dançarem. Trecho de músicas de rock, hip hop, clássica e com barulhos da natureza. Elas foram dançando buscando alterar a qualidade dos movimentos de acordo com o Fator Peso, mas também se preocupando em mudar os planos, de acordo com o Fator Espaço.

De acordo com Fux (1983) citado por (Santos; Lucarevski; Silva, 2005, p. 4) “[...] dançar faz fluir sensações de alegria provenientes da forma lúdica de movimentar-se livremente”; com efeitos terapêuticos pela expressão de sentimentos e pensamentos, percepção, melhor condução e identificação desses.

*Foto 23: Exploração do movimento corporal dançante - Fator Peso*



*Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.*

Acredito que principalmente por causa do balão, o chão quase não foi usado, já que o uso habitual do balão é mantendo-o no ar e para isso é muito mais fácil das crianças estarem de pé. Precisei mediar e estimular tal variação; enfatizei um pouco mais a ocupação dos espaços vazios e a mudança de planos e trajetórias. Também reforcei que poderiam dançar no chão com o balão, para estimular novas possibilidades de movimento. Nessa proposta pude ver o avanço na variabilidade das qualidades do movimento que as crianças estavam apresentando. Além de uma entrega maior e com menos timidez na exploração do mover-se.

*Foto 24: Crianças demonstrando os três Planos - Fator Espaço.*



*Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.*

O balão (bexiga) é sempre algo que encanta as crianças com a utilização dos balões coloridos, o encantamento foi ainda maior. Dessa vez, elas exploraram mais os movimentos, pois os balões não necessariamente deveriam estar flutuando. Em alguns momentos os balões se soltavam das mãos e as crianças iam buscar sem ligação e continuidade com o lugar que estavam alcançando ao dançar; o que me fez sugerir que as crianças continuassem dançando para buscar o balão, sem perder o envolvimento com o espetáculo que estavam apresentando.

Ao observá-las dançando com os balões, percebi que o objeto assumia diferentes papéis simbólicos ao longo do processo lúdico e imaginativo do mover-se dançante. Em alguns momentos, parecia tornar-se uma extensão do corpo — como uma asa, uma fita, um chocalho que marcava movimentos fortes, ou até mesmo uma bola — alimentando a fantasia em movimento. Em outros, funcionava como um manto invisível, oferecendo certa proteção da visibilidade ao outro, um tipo de resguardo que diminuía a exposição do corpo. Havia ainda situações em que o balão assumia o papel de parceiro de dança, um duo imaginário que dividia olhares e tirava o foco direto da criança, criando um espaço mais confortável para se expressar. Nessa interação simbólica e sensível, percebi que elas se permitiram

explorar movimentos que antes não haviam vivenciado, revelando-se com mais liberdade e autenticidade.

Brincaram e exploraram o dançar com batidas de pé representando o forte, e momentos que representavam a leveza com respiração de braço, pernas subindo, movimentos de mais flexibilidade também no chão. Alguns momentos buscaram as outras crianças para interagir, ora rendeu movimentos interligados, ora não; o que as faziam buscar outras crianças, ou voltar a fazer sozinhas seus próprios movimentos.

*Foto 25: Improvisação livre com balões.*



*Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.*

Encerrei com a roda de conversa e elas contando que adoram o balão. Patrícia falou da dificuldade de dançar com o balão, pois ele fica “fugindo”. Mayra e Flávia disseram que ficaram com medo dele estourar.

Eu disse às crianças que foi muito lindo assisti-las, pois estavam entregues. Elas estavam imersas em um estado de presença lúdica e sensível no qual corpo, imaginação e emoção se fundiam de forma indivisível em uma experiência estética, subjetiva e de vida.

Segui expressando minhas percepções sobre a dança das crianças, observando suas explorações mais amplas dos espaços, a aproximação maior do chão, as variações entre movimentos fortes e leves, bem como as mudanças no ritmo e no fluxo. Percebi que, de forma sensível e espontânea, estavam colocando em prática os elementos que víhamos aprendendo e vivenciando nas aulas, revelando uma apropriação progressiva dos fatores do movimento e uma ampliação da consciência corporal.

É importante ressaltar que o conteúdo estava sendo absorvido não pela repetição de falas sobre conceitos ou de uma atividade mais enfática; mas por meio das experiências, vivências lúdicas múltiplas que ampliaram signos e suas combinações as quais dançavam pelas qualidades do movimento, de forma mais orgânica e subjetiva a cada criança. Mello *et al.* (2015, p. 32) nos trás que “[...] os infantis não recebem apenas uma cultura construída, mas operam transformando essa produção cultural, seja sob a forma de interpretar e integrar, seja nos efeitos que nela produzem”.

Ver o Tadeu fazendo passos de hip-hop e dançando muito mais em pé, foi gratificante. As meninas, dessa vez, procuraram os movimentos mais leves e flexíveis, como se a qualidade do balão as induzisse a tal aproximação com o objeto, ou talvez por dar uma sensação de asas. Elas falaram que gostaram de dançar com os balões, e pediram para levá-los para casa; o que com certeza aconteceu.

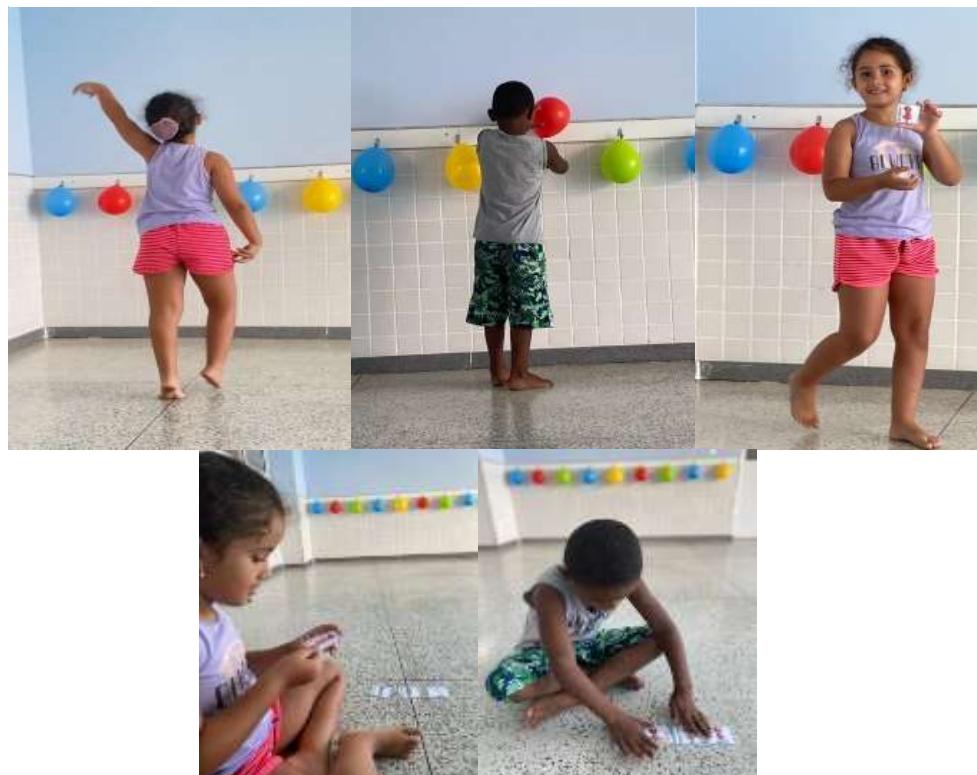
## **5.11 DESCOBRINDO O FATOR DE MOVIMENTO**

A turma já havia realizado suas apresentações do projeto de ballet, restando apenas a aula destinada à apresentação final do trabalho desenvolvido ao longo do ano, voltada para os responsáveis pelas crianças. Acreditei que a maioria das crianças compareceria, mas, considerando a proximidade do encerramento do ano letivo e o fato de ser o dia seguinte a uma das apresentações, houve um número significativo de ausências nessa aula (11<sup>a</sup> aula). Essa possibilidade já estava prevista no planejamento, e mesmo diante desse cenário, optei por realizar uma atividade alternativa de reforço dos conteúdos explorados, como forma de continuidade e consolidação do processo vivenciado.

Então planejei uma atividade em que colocaria balões presos pela sala com um papel enroladinho dentro com desenhos representativos dos fatores de movimento. Quando as crianças estourassem os balões, encontrariam o desenho. Mas como algumas crianças demonstraram, na aula anterior, medo do balão estourar, mudei a estratégia. Coloquei as figuras grudadas na parede, por trás dos balões. Eles se deslocavam dançando até um balão, pegavam a gravura e a representava para o/a colega que tentava acertar.

As crianças presentes saíram-se muito bem, na representação e no acerto. Demonstrando que o aprendizado estava sendo consolidado. Achei que por terem poucas crianças, fossem ficar tímidos, mas não aconteceu.

*Foto 26: Jogo - improvisação e interpretação dos Fatores de Movimento.*



*Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.*

Em conversa com elas, falaram que se divertiram e gostaram, queriam mais figuras para acertar. Demostraram entusiasmo com o jogo. Acredito que daria muito certo com todas as crianças.

As demais atividades planejadas foram postergadas para a próxima aula onde se esperava ter maior presença de alunos/as, garantindo, assim, condições mais favoráveis para uma análise consistente da receptividade do grupo em relação às atividades e da possível imersão no estado lúdico.

Atendendo ao pedido das crianças para aprenderem a dar estrelinha, finalizei a aula com uma proposta mais sistematizada voltada à exploração desse movimento corporal. A realização da estrelinha envolve não apenas a vivência de uma nova organização do corpo no espaço, exigindo controle e coordenação, mas também a superação de receios e confiança. Em uma perspectiva simbólica, o movimento oferece ainda a possibilidade de uma nova visão de mundo — de cabeça

para baixo — revelando o quanto o corpo, ao se mover, pode também ressignificar modos de perceber e de estar no mundo.

### 5.12 FINALIZANDO NOSSO PERCURSO

Na décima segunda aula, iniciamos com a roda de conversa relembramos os quatro Fatores de Movimento e contei um pouco que Rudolf Van Laban havia estudado e escrito sobre eles, com a ilustração de algumas fotos. Eles ficaram atentos, demonstrando interesse.

Segui com a proposta das crianças dançarem a partir da apresentação de imagens representativas de diferentes qualidades do movimento. A cada nova imagem revelada, os corpos se colocavam em ação, traduzindo visualidades em gestos. A identificação imediata entre as imagens e os Fatores de Movimento de Laban — que havíamos explorado ao longo das aulas — demonstrava que o conhecimento estava ali, incorporado e vivido, revelando um processo de construção coletiva e significativa.

*Figura 6: Imagens apresentadas como estímulo visual para indicar a qualidade de movimento corporal.*



*Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, imagens construídas no aplicativo Canva.*

Na sequência, propus a criação de uma composição coreográfica. Sem a orientação de um estilo específico ou narrativa fechada, o objetivo era que cada criança sugerisse um movimento pensando nas variações das qualidades e, os encadeássemos até formarmos uma dança. A proposta desafiava a lógica reprodutiva e abria espaço para a imaginação e a criação. Como aponta Vygotsky (2009, *apud* Santos, A., 2020, p. 50),

Além da conduta reprodutora, memorizadora, há a conduta que cria por meio de combinação, por exemplo, quando se imagina algo que nunca foi vivenciado pelo indivíduo. Sendo assim, as atividades que não se limitam a apenas reproduzir algo, estão ligadas à função criadora.

Tadeu se prontificou a começar, e seguimos com as demais. Atuei como mediadora, guiando para que cada gesto se conectasse ao próximo com naturalidade e continuidade. Em certo momento, Patrícia hesitou em propor um movimento, mas seu corpo falou por ela: mexeu as pernas e escondeu um dos braços no rosto. Parabenizei e acolhi esse gesto como proposição coreográfica, repeti para o grupo e integrarmos à sequência. Ela pareceu surpresa, oscilando entre a timidez, o alívio e o encantamento de ter sido reconhecida em sua expressão espontânea.

A dança foi ganhando forma com giros, quedas, saltos, movimentos de expansão e contração, percorrendo o corpo inteiro em sua potência expressiva.

*Foto 27: Criação de Sequência Coreográfica pelas crianças*



*Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.*

Ao final, empolgadas com a criação, as crianças perguntaram se poderiam apresentá-la. Propus, então, que mostrassem essa dança na aula demonstrativa do

projeto de ballet, no último dia do ano. Saíram da sala entusiasmadas, contando aos responsáveis sobre o feito coletivo, orgulhosas daquilo que construíram juntas.

Ali, naquele instante, não era apenas uma coreografia. Era a expressão do corpo-criança em estado de invenção. A dança emergia como linguagem viva, nascida do lúdico e do mover-se com sentido, onde cada gesto era criação, cada escolha, autoria, e cada olhar, cumplicidade. Um fecho em movimento, que não encerra, mas reverbera.

## **6 INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS À GUIA DE CONCLUSÃO**

Sendo a experiência interna difícil de mensurar, por ser particular de cada um, buscamos nos momentos de roda, compartilhar as sensações e percepções. Mas respostas curtas como “gostei” e “foi legal” foram as mais expostas. Sendo crianças pequenas sem um vocabulário vasto percebeu-se a necessidade de aproximar do entendimento e leitura do grau de plenitude da vivência, pela percepção comportamental que de alguma forma se revelava como respostas às propostas e estímulos. Mas ainda assim, essa ressonância é um pouco parte da própria pesquisadora-professora, já que se faz necessário uma analogia às próprias experiências e respostas.

A adaptação da escala de Leavers (2000) em 5 estratégias pedagógicas lúdicas foram essenciais para as dinâmicas a partir da Pedagogia Relacional. Iniciando com o diagnóstico do interesse das crianças, desde a atividade aos materiais, sendo utilizados brinquedos, objetos, música e o próprio movimento corporal, muitas vezes não comum a elas, porém atrativos.

A dinamicidade dos impulsos estimulantes com variação da expressão corporal e vocal, falas de incentivo e abordagem positiva, fizeram com que as crianças se sentissem acolhidas, confiantes e participativas. O que se oportunizou participações e intervenções enriquecedoras e significativas.

A mediação do processo se estabeleceu com sensibilidade e reconhecimento e valorização das subjetividades e potencialidades das crianças. Regras e acordos foram estabelecidos para garantir a integridade física das crianças, bem como uma socialização respeitosa e harmônica e um processo

colaborativo, reflexivo e experiencial de construção de conhecimento pelas sensações, sentimentos e reforço dos valores humanos.

Esta foi uma proposta de trabalho com a mediação do lúdico para se alcançar as experiências corporais proporcionadas pela variabilidade das qualidades do movimento, a partir da ideia de fatores de movimento pontuadas por Laban (1978). As atividades foram estruturadas por meio de jogos e brincadeiras que exploraram múltiplas possibilidades expressivas: com o corpo e suas ações, com a imaginação e o faz de conta, com adivinhas e desafios simbólicos, com brinquedos, objetos e instrumentos musicais, com histórias e narrativas inventadas, e com a arte.

As crianças aprenderam sobre os Fatores de Movimento, estimuladas pelas proposições pedagógicas estabelecidas no processo de aula de Dança, por meio dessas construções brincantes e dançantes, que potencializaram a experimentação sensível e significativa do movimento na infância e ampliaram seus repertórios motores expressivos.

Os estímulos ocorreram a partir da mediação profissional para buscar interações com maior qualidade em relação ao desenvolvimento da criança e o enriquecimento corporal. Também com o uso da música, sobre o que percebi que a própria música, a transformação das mediações em música, bem como as nuances e teatralização da voz, são fatores que impulsionam o estado lúdico das crianças. A música, sonoridade no geral ou ainda o ritmo interno, está intimamente ligada ao impulso dançante dos sujeitos. Essa relação profunda entre corpo, som e movimento revela que, muitas vezes, o próprio ritmo interno é suficiente para desencadear o gesto dançante. Como aponta Santos, T. (2020, p. 126),

A Dança é a necessidade intrínseca do corpo de manifestar o ritmo através do movimento corporal. O movimento na maioria das vezes é provocado pela música e quando a música não se faz presente a dança é provocada por ritmos espontâneos, corporais e por uma musicalidade própria.

Nessa experiência, o brincar estabeleceu uma conexão consigo, com o outro, com o meio, com viagens sem sair da sala de aula, com as descobertas e com o aprendizado. Tornou-nos um todo construído por tantas diferenças. Um caminho pedagógico sempre bem-vindo às infâncias, mas também a qualquer período da vida.

A Dança pensada como uma experiência de movimento corporal a ser explorada pelas crianças da Educação Infantil oportuniza ainda mais o caminhar

com o lúdico; e potencializa o interesse nas vivências e os benefícios desse saber. Mas não é a dança propriamente dita que se aplica, a tal propósito, e sim “[...] a técnica empregada na educação do movimento” (Laban, 1990, p. 17), da criança.

Vendo a imersão das crianças nas atividades, percebi que nem sempre o estado lúdico tem como parte do resultado visível o riso e a diversão; como o que nos referenciamos a alegria estampada no rosto. Mas uma transposição a um local que só a pessoa imersa tem dimensão, mas que nem sempre consegue explicá-la com a linguagem oral. São sensações e organizações de percepções, signos e assimilações de conhecimentos conectados em uma combustão de emoção e sinapses, que impulsionam a uma viagem única. Essa experiência subjetiva e profunda revela que o estado lúdico não se limita a expressões externas padronizadas, mas se manifesta de maneiras singulares em cada ser. Afinal, “as atividades que evocam sentimentos lúdicos são únicas para cada um de nós” (NIFPLAY, 2024), traduzindo-se em vivências que ultrapassam o visível e se inscrevem no sensível e no simbólico de cada sujeito.

A expressão facial ou corporal pode ter tensão e ainda assim pode ser lúdico. Uma pessoa que dança tango, ou dança espanhola, ou interpreta a morte do cisne, ainda assim, podem estar em um estado lúdico profundo, em um nível complexo e intenso de entrega, prazer e conexões químicas, físicas, emocionais, psíquicas, por fazer algo que ama e estar em um local mágico que lhe proporcione o alcance do estado lúdico. O que torna essa quantificação impossível pela subjetividade de cada ser, a cada instante vivido.

Esta pesquisa propôs a busca por estratégias lúdicas, atividades e mediações da professora/pesquisadora que buscasse ser prazerosa para o contexto da infância. Atividades brincantes e dançantes conectadas aos interesses das crianças participantes, mas com foco no conteúdo a ser desenvolvido, os Fatores de Movimento (Laban, 1978).

Para isso a atuação pedagógica foi traçada no que Gonzaga (2009) nos apresenta como sendo pontos importantes para uma atuação pedagógica de excelência pelo lúdico:

[...] a essência do bom professor está na habilidade de planejar metas para aprendizagem das crianças, mediar suas experiências, auxiliar no uso das diferentes linguagens, realizar intervenções e mudar a rota quando necessário. Talvez, os bons professores sejam os que respeitam as crianças e por isso levam qualidade lúdica para a sua prática pedagógica (Gonzaga, 2009, p.39, *apud* Almeida, 2014, p.36).

Justino e Minerbo (2021) apresentam quatro dimensões que compõem o conceito de engajamento escolar: a cognitiva (vinculada à autorregulação e à definição de metas de aprendizagem), a comportamental (caracterizada por uma postura positiva e participativa), a emocional (relacionada ao interesse e ao sentimento de pertencimento) e a agente (expressa na atitude ativa de criar e personalizar o próprio aprendizado). Tais dimensões, a meu ver, se entrelaçam com manifestações do estado lúdico das crianças. Quando demonstram interesse pela atividade, seja por meio da postura corporal atenta, da participação ativa, das contribuições criativas e das expressões de alegria e satisfação, é possível inferir que estão imersas em uma vivência lúdica. Essa imersão favorece o processamento do conhecimento, potencializa a aprendizagem e permite a (re)significação das experiências. Assim, o espaço da Educação Infantil é redimensionado como um território legítimo para viver intensamente a infância, com suas expressões, descobertas e sentidos próprios.

Aliar a dança e o lúdico à educação obriga a atuação pedagógica a arroupar uma postura interativa e mais dinâmica junto à criança. Que impulsiona a exploração mais afundo e a exposição mais desinibida por parte das crianças; como se eu falasse para elas, estou aqui confiando em vocês, mostrando mais de mim e isso é divertido e incrível. Sinto que as crianças são motivadas a também experienciar tal liberdade e mais descobertas.

Nesse momento se fortifica o vínculo afetivo, a partir desse corpo adulto atento, responsável, mas carinhoso, divertido e confiável; envolvimento que vai além da escuta e acolhimento. Desenvolvendo na criança uma visão de mundo e de si, concomitante à emoção positiva no processo. Um tecer de laços relacionais, complexo e intenso, para ser acolhedor, motivador e significante.

A utilização de comandos de movimentos do/a professor/a para todas as crianças em repetição ao que se mostra, tem seu espaço nas aulas de dança, mesmo porque tem alguns alunos/as, que o tem como zona de conforto, sem a exposição e julgamento de sua produção, ou mesmo pelo aprendizado de um movimento mais técnico. Nesses momentos também se percebe o estado lúdico na maioria das crianças.

Na proposta dessa pesquisa, esses momentos de repetição de movimento ofertado pelo/a professor/a, tornam-se pobres, no que se refere às construções expressivas, criativas e subjetivas de cada criança. Mesmo porque o objetivo não

era de passos técnicos e sim descobertas individuais pelo lúdico a partir da variação da qualidade do movimento. Para isso é preciso potencializar as experiências de movimentos corporais pela exploração mais espontânea, mediadas pela atuação pedagógica propositiva.

Ao se estabelecer uma nova relação com as crianças, diante as diferentes propostas, entre o ensinar ballet (mesmo com todas as suas adaptações à infância e ao contexto escolar) e o ensinar elementos da dança, uma nova postura corporal foi autorizada, em silêncio. Os corpos posturados foram relaxados pelo simples fato de falar do brincar, que mostra a sensação de pertencimento, a esse universo da infância. Foi percebida a expressão mais natural de cada corpo, onde o mover-se ocorreu com mais amplitude e euforia, uma espécie de “descarga motora”; desvelando a participação do movimento na expressão das emoções, uma manifestação do estado lúdico. Isso não corresponde a impulsividade, e sim ao manifesto de suas emoções e pensamentos pelo movimento. Isto é muito importante ao se pensar na proposta de corpos que possuem uma historicidade; onde o movimento é uma linguagem de expressão de suas emoções e que permeia as relações com o meio; significando, ressignificando, transformando e sendo transformado. Essa mudança de abordagem — do ensino de um ballet adaptado para a infância ao ensino dos elementos da dança — oportunizou a participação mais ativa das crianças (pela Pedagogia Relacional) e uma escuta mais atenta dos corpos e das infâncias, promovendo a emergência de movimentos mais autênticos e expressivos, que revelam não apenas energia, mas sentidos e emoções. Como afirma Galvão (1996, p. 45), “impedir a criança de se mexer pode significar impedi-la de pensar”, e, nesse caso, permitir que se movam livremente é também permitir que pensem, sintam e se expressem integralmente.

Ao vivenciarem a dança de forma mais aberta, simbólica e integradora, as crianças não apenas se aproximaram entre si, mas criaram coletivamente histórias carregadas de sentido e imaginação. Esse processo aponta para a potência da dança como experiência estética e relacional, capaz de promover encontros e romper barreiras simbólicas e sociais, como destaca Marques (2001). Afinal, “é na coletividade que esses valores se estabelecem e se fortalecem; a dança, pois, cumpre sua função educativa nas escolas” (Vieira, 2018, p. 12). Potencializando a construção de sujeitos mais sensíveis, respeitosos e comprometidos com a transformação do mundo.

Com esse processo de pesquisa, confirmo que nossa formação e estudos, por mais vastos, nunca serão o suficiente, ao lidarmos com a complexidade das relações humanas e as subjetividades das corporeidades dos “eus” e dos sujeitos com os quais nos relacionamos. De acordo com Mello *et al.* (2014, p. 468), os docentes “[...] ao fazerem uso dos conhecimentos, criam estilos próprios de ensinar e aprender, imprimindo formas, grafias de saber e de fazer, construindo uma maneira pessoal e coletiva de agir”. Ao se falar no coletivo, compõem a interferência mútua que a práxis pedagógica constrói no processo, mudando e sendo mudada, justamente pela adaptação necessária mediante à cada subjetividade, relação ou conjunto de relações que se estabelecem no processo dos cotidianos de diferentes contextos educativos.

Mediar um processo que permite as muitas manifestações do ser criança é desafiador a cada instante. Fazendo-nos, a todo tempo, questionamentos sobre a medida adequada do estímulo, da mediação e do comando. Nessa perspectiva, posso dizer que não há e nunca haverá uma fórmula exata, pois nunca seremos os mesmos nem estabeleceremos as mesmas relações galgadas das mesmas variáveis. Mas oportunizar e estimular a atuação ativa da criança no processo pedagógico ameniza as dificuldades por aproximá-las da figura do/a professor/a e por despertar cada vez mais seu sentimento de pertencimento e responsabilidade com o processo, consigo e com o outro.

O corpo dançante é lócus de ação e relação com o meio, construindo e reconstruindo significados aos signos, recursos e respostas que transcendem as palavras. Cada movimento dançante é uma exposição de cada infância e das individualidades de cada criança, suas percepções, suas ressignificações. Ao não ser sensibilizado, fragiliza o processo de ensino-aprendizado.

E sim, precisamos estar sempre problematizando as situações e especificidades das infâncias no espaço-tempo da Educação Infantil, um estímulo aos estudos, trocas de experiências, em busca das melhores opções a cada particularidade. O melhor ingrediente, com certeza, perpassa pela ética, responsabilidade com a criança e com a missão da Educação, carinho no trato humano, reflexões e definições de estratégias pedagógicas propositivas e significativas a partir de cada contexto.

A presente pesquisa evidenciou que o lúdico, mais do que uma metodologia de ensino, constitui-se como um estado do ser que potencializa experiências

significativas na infância, especialmente quando articulado ao ensino da dança e aos Fatores de Movimento de Laban: peso, fluxo, tempo e espaço. A vivência lúdica se manifestou não apenas por meio de brincadeiras ou jogos, mas através de um engajamento genuíno das crianças, perceptível nas expressões corporais, no encantamento, na escuta sensível da mediação docente e no florescimento da sensação de descoberta. Embora muitas das percepções tenham passado pelo olhar da pesquisadora, diante da subjetividade que marca o universo infantil, foi possível reconhecer, nos gestos, olhares e movimentos das crianças, sinais de valorização, alegria, pertencimento e autoria que imbricam no estado lúdico que possivelmente as crianças imergiam. O corpo, em movimento dançante, revelou-se território fértil de significações, onde o aprender se dá na integração entre sentir, pensar e agir — e onde o lúdico se consolida como linguagem fundamental da infância.

## 7 PROPOSIÇÕES FINAIS

Vivemos um momento em que as crianças estão passando muito tempo do dia conectados em aplicativos de redes sociais, vivendo vidas imaginárias mais que as reais, “uma vez que passam parte do seu tempo conectadas com essas redes, roubando os momentos que deveriam aproveitar com a família, por necessidade ou por opção” (Cintra, 2022, p. 29). Limita outras vivências lúdicas e o próprio movimento corporal. Nessa perspectiva, muitas vezes os movimentos dançantes são limitados pelo emolduramento da tela de tecnologias móveis, “princípios de cópia das coreografias frontais e blocadas do tronco para cima” (Allemand; Bonfim, 2021, p. 12), com sequências fáceis e de curta duração; comprometendo o Fator de Movimento Espaço, principalmente, e toda relação com o meio que esse oferta. Não pretendo aqui aprofundar o assunto, que envolve diversas questões negativas, mas que também pode ter seus pontos positivos. Apenas relacionar a encaixotamento do movimento dançante e a limitação da potencialidade do dançar contido nessa forma de entretenimento, vazio de saber da dança, que pouco diz e que pouco se tem a dizer.

É importante que a dança na escola ofereça caminhos em que os próprios alunos/as construam a sua dança, descobrindo possibilidades e as recriando a partir de seus contextos, percepções, necessidades, desejos e inquietações.

Quando nos apropriamos da dança como linguagem, também estamos nos apropriando de uma nova forma de decodificar, perceber, articular, reorganizar, criar e recriar possibilidades de existência, novas formas de ler o mundo e se transformar nele e por ele, nova forma de ser no mundo e transformá-lo. Vista a partir de nossa corporeidade, das relações diversas entre corpo, espaço, tempo, fluxo e peso diversos que multiplicam olhares e sentidos.

Na Educação Infantil, uma abordagem curricular precisa incluir uma variedade de linguagens em uma proposta de alfabetizar corporalmente as crianças pequenas, onde o movimento é o fundamento essencial para o desenvolvimento e educação das crianças. A atuação de professores/as profissionais, especialmente professores de educação física, não pode prescindir de se utilizar o tema dança como expressão, autoconhecimento, meio relacional e caminho para que a criança faça a leitura do mundo que a cerca, se instrumentalizando do lúdico nas estratégias didáticas, seja nas atividades bem como no direcionamento às crianças.

O Lúdico é uma estratégia pedagógica essencial e eficaz às intervenções que se propõem a sensibilizar e engajar as crianças pequenas nas atividades e proposições. Bem como pensar e construir uma prática pedagógica percebendo o corpo como ser-no-mundo, em uma perspectiva fenomenológica, no contexto de uma práxis pedagógica com formação unilateral. Principalmente por se tratar do mover-se em dança conduzido pelo seu caráter expressivo e artístico.

Podemos dizer que a ludicidade é um estado de espírito que encanta o ser, principalmente o ser criança; diretamente ligado ao imaginário, o qual percebe e comprehende o mundo ao seu redor, e que aos poucos reelaboram as suas representações mentais e vão construindo o futuro domínio dos signos sociais. É mais que uma ação e uma proposição, ela é um meio de ver e viver a vida, muitas vezes inconsciente. É a linguagem pela qual a criança se relaciona e aprende significativamente de forma plena, integrando o sentir, pensar e agir. Nesse sentido, compreender a ludicidade como um estado de ser que atravessa o imaginário e a maneira como a criança se lança ao mundo nos permite valorizar não apenas os conteúdos ensinados, mas principalmente as experiências vividas. É nesse mergulho sensível, onde a dança e o brincar são linguagens plenas, que o aprender se enraíza no corpo e na emoção. Como nos lembra Silva (2011, p. 20), onde “na atividade lúdica, o que importa não é apenas o produto da atividade, o que dela

resulta, mas a própria ação, o momento vivido”, revelando que é no processo — e não apenas no resultado — que mora o verdadeiro sentido da aprendizagem.

A dança da escola deve ser um momento de descoberta, desenvolvimento e aprendizagem do eu, mas também um momento de conexão com o outro que transforma, engrandece e estabelece novas possibilidades do eu em um mundo mutável, sócio-cultural e multiplurais.

Laban (1978) nos apresenta os fatores de movimento: fluxo, peso, espaço e tempo, que proporcionam uma técnica não codificada de dança, bem como a pluralidade do mover-se subjetivo e expressivo, mas também consciente e evolutivo; que oferta uma viagem por nós mesmos, e todas as relações que transformamos e nos transformam.

Desenvolver a técnica de dança a partir do entendimento corporal pelos fatores de movimento (Laban) sem codificar os movimentos pelo restrito trabalho de algum estilo de dança é respeitar o ser criança. Além disso, de desenvolver processos mais condizentes às subjetividades e especificidades da infância e da pedagogia à que se refere, potencializando o criativo, a leitura de mundo, escritas e falas próprias com a sua corporeidade. Não obstante à respeitável manifestação das diversas danças estruturadas e/ou formativas em tempos e espaço múltiplos, faz-se necessário perceber e construir a autonomia e a identidade corporal da criança pequena por uma linguagem expressiva pelo aprendizado em dança. Os estudos de Laban, trabalhados no tempo-espacó da Educação Infantil traz uma excelente possibilidade de estratégia lúdica de aprender a se movimentar na e pela dança. Importante também levar em consideração o momento do desenvolvimento infantil, suas necessidades, contexto em que se inserem as crianças, especificidades próprias e a chave de acesso, o lúdico.

Na dança é possível e plausível permear diferentes soluções para cada objetivo. A criança ainda não entendeu o que fazer e como fazê-lo, o que ocorre lentamente à medida que a criança tenta repetir o mesmo método de solução; o que Keogh (*apud* Andrade Filho; Silva; Figueiredo, 2006, p.87), chama de “ganho de consistência”. Mas a dança, sem pretensões de definir códigos corporais, não requer a diminuição da variabilidade de resposta corporal, ampliando a flexibilidade cognitiva; o que mesmo assim decorre de mudanças nas respostas, transitando por novas perspectivas.

Parece-me adequada a utilização da Pedagogia Relacional. Isso é, utilizar-se de uma mediação do aprendizado pelo/a professor/a, com escuta das crianças, participação ativa e autonomia das crianças na construção do processo; ao mesmo tempo em que o/a professor/a percebe o momento para ser diretivo, conduzir o processo e sistematizar e definir conteúdos, saberes e ações, tendo consciência que é um/a profissional e que precisa atuar, propor e intervir adequadamente nas mais diversas situações da dinâmica escolar diante da responsabilidade do cuidar e do educar, repassando, ressignificando, mediando e construindo o saber com as crianças, pelo conhecimento específico da área a qual atua, bem como diante das competências específicas necessárias à tal função. Sempre levando em consideração a maturidade e especificidades da turma diante da proposta pedagógica.

O/a professor/a polivalente é fundamental nessa conquista, “[...] cujo papel é o de mediador na relação ensino-aprendizagem, no sentido de favorecer o desenvolvimento da autonomia, compreendendo os modos próprios de a criança se relacionar, agir, sentir, pensar e constituir conhecimentos” (Andrade Filho; Silva; Figueiredo, 2006, p.80). Articular saberes múltiplos e complexos, para fundar alicerces nas relações e desenvolver um trabalho de qualidade, com proposição e significado à criança. Sempre buscando ofertar um ambiente propício para o desenvolvimento e aprendizado infantil. Assim a criança, ao experimentar por meio de sua própria corporeidade, percebe as potencialidades e limites, a diversidade e as possíveis relações do eu e do outro, podendo o outro ser um objeto; despertando o autoconhecimento, o respeito, a solidariedade, ampliando suas relações e compreensão de mundo e de suas possibilidades de ser, nessas conexões.

Dessa forma, ao favorecer experiências significativas mediadas pelo corpo em movimento, o/a professor/a amplia as possibilidades de formação integral da criança, promovendo interações que conectam sensações, pensamentos e afetos. Nesse contexto, a dança se apresenta como uma linguagem que ultrapassa o estético, convocando a criança a se relacionar consigo, com o outro e com o mundo de maneira crítica, ética e sensível. Afinal, como apontam Rengel *et al.* (2017, p. 10), a “Dança é relação, é ação, por meio de um conjunto de elementos que se comunicam. A Dança não se aparta da reflexão, da consciência crítica e ética”.

As aulas de Dança me parece ser uma das poucas permissões que se manifestam nas dinâmicas da escola. Deve se apresentar como um momento em

que as necessidades do mover-se dentro das necessidades e expectativas das crianças podem transpassar a “interdição do movimento” decorrente da cultura escolarizante, como problematizada por Andrade Filho (2013) em seus estudos. O autor enfatiza que “[...] as experiências de movimento corporal das crianças são uma fonte instituidora de um modo válido de reconhecer a ela como sujeito de ação social, a partir de seu ponto de vista” (p.62). O autor acrescenta ainda que:

“Experiências de movimentos corporais vividas pelas crianças são necessárias como fontes de ação e realização, possibilidade efetiva de aquisição de um tipo de conhecimento objetivo, estruturante, regulador e revelador das experiências, das ações, da linguagem, da subjetividade, das representações das dimensões reais e virtuais da vida e das condições efetivas de socialização da criança” (Andrade Filho, 2013, p.69).

Trago tais questões sem intenção de romantizar a permissividade; já que acredito que a criança não pode estar sempre autônoma nesse processo. Mesmo porque entendo o papel do professor/a como fundamental para estimular o desenvolvimento e mediar todo o processo ensino-aprendizagem, principalmente com as crianças pequenas as quais necessitam do educar e do cuidar; mostrando-lhes a motivação por trás das “interdições do movimento”, visto a importância das intervenções e do desenvolvimento do controle inibitório. A ideia é sensibilizar o olhar para o balanceamento das necessidades criativas e expressivas do ser criança (importante alimento para o dançar a vida), da possibilidade de participarem da construção do seu processo de formação (entendendo estas como sujeitos de direito), das escolhas do/a professor/a para um fazer pedagógico humano, propositivo, atrativo e (re)significativo.

Façamos do tema Dança, nos contextos educativos infantis, um momento de experiência, produção e desenvolvimento subjetivos de seres pelo processo de autoconhecimento e de descoberta do mundo, junto às relações que se manifestam em oportunidades de aprendizados do ser e estar no mundo. Ancorados na principal chave que acessa ao ser criança, o lúdico, sendo a força transformadora da educação e da vida.

A existência do ser inicia com seu corpo; a corporeidade e o entendimento de si dão significado e emoção ao seu existir, conectar-se e agir.

Sabendo que será sempre um ensaio a compreender a imensidão das possíveis conexões entre o dançar e o ser criança em seu dançar a vida.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, K. F. e ROCHA, M. L. **Práticas Universitárias e a Formação Sócio-política.** *Anuário do Laboratório de Subjetividade e Política*, nº 3/4, 1997, pp. 87-102.
- ALLEMAND, Débora Souto; BONFIM, Larissa. Diálogos entre Dança na Escola e dança no TikTok: Propostas no ensino remoto. **Urdimento-Revista de Estudos em Artes Cênicas**, v. 2, n. 41, p. 1-30, 2021.
- ALMEIDA, Elaine Ribeiro. **O brincar na educação infantil das escolas de Piritiba/BA: o olhar docente.** Bahia: Universidade de Brasília, 2014. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/196881288.pdf>. Acessado em: 17 de jan. de 2025.
- ALMEIDA, Anne. Ludicidade como instrumento pedagógico. **Itinerarius Reflectionis**, 2009. Disponível em: <https://www.cdoe.com.br/recrea22.htm>. Acessado em: 06 de agosto de 2024.
- ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo de; SILVA, Renata Laudares; FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. O brincar/jogar como fenômeno transicional na construção da autonomia e da identidade da criança de zero a seis anos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 27, n. 2, 2006.
- ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo de. **Experiências de movimento corporal de crianças no cotidiano da educação infantil.** 2011. Tese de Doutorado. [sn].
- \_\_\_\_\_. Observação compreensivo-crítica das experiências de movimento corporal das crianças na educação infantil **Movimento**. Porto Alegre, v. 19, n. 01, p. 55-71, jan/mar de 2013.
- BACELAR, Vera da Encarnação. **Ludicidade e Educação Infantil.** EDUFBA – Salvador: 2009, 144 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- \_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil / Secretaria de Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.
- BRASILEIRO, Lívia Tenório; NASCIMENTO FILHO, Márcio José do. A contribuição de Isabel Marques nas produções sobre “dança” e “ensino de dança” na Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 31, n. 1, p. 223-233, 2017.
- BROWN, Stuart. NIFPLAY: National Institute for Play, © 2007-2024. **Ciência Lúdica: o que sabemos até agora.** Disponível em: <https://nifplay.org/play-science/summary-of-key-findings/>. Acesso em: 18 de out. de 2024.

CARVALHO, N. A. de. **Por uma Estética da Recepção Criativa e da Comunicação Performativa no Teatro: imagem, imaginação e imaginário.** Arte da Cena (Art on Stage), Goiânia, v. 1, n. 1, p. 70–78, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/artce/article/view/30135>. Acesso em: 19 mar. 2025.

CINTRA, Rosana Carla Gonçalves Gomes. **Educação Infantil: a criança como sujeito de direito,—Vamos dialogar sobre isso?** A Sociologia da Infância, p. 102, 2022.

CORRÊA, Josiane Franken; SILVA, Iassanã Martins da; SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Concepções Pedagógicas no ensino de dança: apontamentos. **Revista da FUNDARTE**, Montenegro. Vol. 34, n. 34 (2017), p. 31-44, 2017. Disponível em: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/456>. Acesso em: 17 de maio de 2024.

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**, v. 4, n. 3, p. 509-526, 2014.

COSTA, Andrine Ramires. As crianças e o brincar no contexto escolar: tempos (in) sensíveis. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 42, p. e2061, 2021. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbce/a/jDzRmcYQ6shy36D3FGzPqpg/?lang=pt&format=html> . Acessado em: 18 de fev. de 2025.

EARP, Ana Célia Sá. **Princípios de conexões dos movimentos básicos em suas relações anátomocinesiológicas na dança segundo Helenita Sá Earp.** VI Congresso de Pesquisa e pós-Graduação em Artes Cênicas, p. 1-7, 2010.

FAHLBUSCH, Hannelore. Dança moderna e contemporânea. **Rio de Janeiro: Sprint**, 1990.

FASSARELLA, Cintia Silva; BUENO, Andressa Aline Bernardo; LEMOS, Allan Carlos Mazzoni; VIEIRA, Giovane Oliveira; AMARAL, Maria de Fátima Nascimento do. A TERAPIA DO RISO COMO UMA ALTERNATIVA TERAPÉUTICA. **Revista Rede de Cuidados em Saúde**, [S. l.], v. 6, n. 2, 2012. Disponível em: <https://granrio.emnuvens.com.br/rcs/article/view/1678>. Acesso em: 10 de maio. 2025.

FERNANDES, Ciane. **O corpo em movimento O Sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas.** São Paulo: Annablume, 2002.

FERNANDES, Ciane. **Pina Bausch e o Wuppertal Dança.** Annablume, 2007.

FERREIRA, Isabella Henriques Fernandes. Dança: Pensamento e prática holística nos espaços socioeducativos. **PAULUS: SOCIAL**, n. 4, 2022.

FREIRE, João Batista. **O jogo: entre o riso e o choro.** Campinas, SP: Autores associados, 2002. <https://dokumen.pub/o-jogo-entre-o-riso-e-o-choro-portuguese-edition-1nbsped-9788574963822.html>

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **A pesquisa em educação: questões e desafios.** Vertentes, n.29, p.28-37, jan./jun., 2007.

FUX, M. **Dança, experiência de vida.** (4a. ed.) São Paulo: Summus, 1983.

GALVÃO, Izabel. A questão do movimento no cotidiano de uma pré-escola. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n.98, p.37-49, ago. de 1996.

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

GARANHANI, Marynelma Camargo; NADOLNY, L. de F. O movimento do corpo infantil: uma linguagem da criança. **Caderno de formação-einfantil: Princípios e fundamentos.** São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 65-74, 2011.

GARIBA, Chames Maria Stalliviere; FRANZONI, Ana. **Dança escolar: uma possibilidade na Educação Física.** Movimento, v. 13, n. 2, p. 155-171, 2007.

GODOY, Kathya Maria Ayres de. A criança e a dança na educação infantil. **Caderno de formação: formação de professores: conteúdos e didática de artes.** São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, Unesp. Pró-Reitoria de Graduação, p. 20-28, 2011.

GONÇALVES, Taiane, MOTA, Rafael Silveira da, VIEIRA, Mauricio Aires. **A Importância da Ludicidade na Educação Infantil.** Revista Latino-Americana de Estudos Científicos. V. 03, N.13 Jan./Fev. 2022.

GUMIERI, Francielly Aparecida. A importância do lúdico para o desenvolvimento da criança: o brincar como ferramenta de aprendizagem na Educação Infantil. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro-SP, 3 (1): 66-80, 2016. Disponível em:  
<https://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/40/25042016154500.pdf> . Acessado em 22 de mar. de 2024.

JUSTINO, Cíntia Eleonora Lopes; MINERBO, Fanny Carola Ferreira Sznelwar. **Um fio de fantasia costurando o engajamento à aprendizagem - Um relato de experiência.** VII Congresso Nacional de Educação – CONEDU. 2021. Editora: Realize. Disponível em:  
[https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO\\_EV150\\_MD4\\_SA102\\_ID8361\\_27092021212211.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD4_SA102_ID8361_27092021212211.pdf) Acessado em 28 de abril de 2025

KISHIMOTO, Tizuko Mochida. A LDB e as instituições de educação infantil: desafios e perspectivas. **Revista Paulista de Educação Física**, p. 07-14, 2001.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel. **Infância: fios e desafios da pesquisa.** Papirus Editora, 2015. Disponível em: <[https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=AniADwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=Kramer+%26+Leite+\(2015\)+&ots=Vr4ppMaRC8&sig=R0eCduMN4XqU8-qLYWgzxoVR\\_U#v=onepage&q=Kramer%20%26%20Leite%20\(2015\)&f=false](https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=AniADwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=Kramer+%26+Leite+(2015)+&ots=Vr4ppMaRC8&sig=R0eCduMN4XqU8-qLYWgzxoVR_U#v=onepage&q=Kramer%20%26%20Leite%20(2015)&f=false)>. Acessado em: 01 jul. 2023.

KUNZ, M. do C. S. **Ensinand a dança através da improvisação.** Motrivivência, Florianópolis, ano V, n. 5, 6, 7, p. 166-169, dez/ 1994.

LABAN, Rudolf. **Domínio do Movimento**. Lisa Ullmann (org.). São Paulo: Summus, 1978.

LABAN, Rudolf. **Dança educativa moderna**. Tradução de Maria da Conceição P. Campos. São Paulo: Ícone, 1990.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, p. 129-147, 2016.

LOBO, Lenora; NAVAS, Cássia. **Teatro do movimento: um método para o intérprete criador**. Brasília: LGE Editora, 2003.

LOWENBERG, June S. **Metodologia de pesquisa interpretativa: Ampliando o diálogo**. Avanço na Ciência da Enfermagem, v. 16, n. 2, p. 57-69, 1993.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. Ludicidade: o que é mesmo isso, 2002.

MAGALHÃES, Giselle Modé. Atividade-guia e neoformações psíquicas: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para o ensino desenvolvente na Educação Infantil. **Crítica Educativa (Sorocaba/SP)**, v. 4, n. 2, p. 275-286, 2018.

MARQUES, Isabel A. Dançando na escola. **Motriz Revista de Educação Física**, p. 20-28, 1997.

\_\_\_\_\_. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. 2 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez; 2003.

\_\_\_\_\_. **Oito razões para ensinar dança na escola**. Artigo escrito em, 2008.

\_\_\_\_\_. Corpo e Dança na Educação Infantil. In: Blog Arteirinhos: **Arte na Educação Infantil e no Ensino Fundamental**. 8 de setembro. 2009. Disponível em: <<http://arteirinhos.blogspot.com/2009/09/corpo-e-danca-na-educacao-infantil-por.html>>. Acesso em: 10/05/2023.

\_\_\_\_\_. **Interações: crianças, dança e escola**. São Paulo: Blucher, 2012.

\_\_\_\_\_. O artista/docente: ou o que a arte pode aprender com a educação. **Ouvirouver, Uberlândia**, v. 10, n. 2, p. 230-239, 2014.

MASSA, Monica de Souza. **Ludicidade: da Etimologia da Palavra à Complexidade do Conceito**. Aprender - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação. Vitória da Conquista - Ano IX, n. 15, p.111-130, 2015.

MELLO, André da Silva et al. Educação Física na educação infantil: produção de saberes no cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 36, p. 467-484, 2014.

MELLO, André da Silva *et al.* Pesquisas com crianças na educação infantil: diálogos interdisciplinares para produção de conhecimentos. **Motrivivência**, v. 27, n. 45, p. 28-43, 2015.

MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da percepção. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

MEYER, André, EARP, Ana Célia de Sá. **Helenita Sá Earp: Vida e Obra**. Edição 1-Volume 1. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 2019. Disponível em: <<https://www.helenitasaearp.com.br>> . Acesso em 10 de maio de 2024.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista pesquisa qualitativa**, v. 5, n. 7, p. 1-12, 2017.

MONTEIRO, Leila Maria Taveira. O Professor Reflexivo: considerações teóricas e práticas. **Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias**, v. 2, n. 3, p. 91-104, 2021.

NASCIMENTO, Diovania da Silva *et al.* **Um olhar reflexivo sobre a corporeidade na formação docente**. Instituto Federal Goiano. 2022. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/3029> . Acesso em: 20/03/2024.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 13, p. 141-148, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**. Unidade Municipal Ensino Infantil Tia Nenzinha. Vila Velha - ES, 2023, 63 p.

RENGEL, Lenira Peral *et al.* **Elementos do movimento na dança**. Salvador: UFBA, 2017. 102 p.: il.

ROSA, Alice Serrôn da; TRUCCOLO, Adriana Barni. **O brincar heurístico como recurso para o desenvolvimento da socialização infantil**. Open Science Research XV. 2024. Vol. 5.

GIVIGI, Rosana Carla do Nascimento. **Tecendo redes, pescando ideias: (re) significando a inclusão nas práticas educativas da escola**. 2007. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

SÁ, Denise Maria Quelha. **A dança-educação: nos passos da memória**. 2013. Dissertação de Mestrado.

SANTOS, Ariana Aparecida Nascimento dos. **A atividade de ensino da dança nas aulas de educação física em uma perspectiva histórico-cultural.** 2020. 162 p. Tese (doutorado). Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2020.

SANTOS, J.; LUCAREVSKI, J.; SILVA, R. **Dança na escola: benefícios e contribuições na fase pré-escolar.** v. 10, 2005. Disponível em: <<http://www.psicologia.com.pt>>. Acesso em: 19 de maio de 2023.

SANTOS, Terezinha Moreira dos. **EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: a organização da prática educativa com bebês em um Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória- ES.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física). Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos. Vitória – ES, p. 184. 2020.

SERAFIM, Mauricio C. Perder tempo. **GV-EXECUTIVO**, v. 7, n. 4, p. 76-77, 2008.

SILVA, A. G. da. **Concepção de lúdico dos professores de Educação Física infantil.** Universidade estadual de londrina. Londrina: SC, 2011.

SILVA, Erineusa Maria da. **Oficina de Docência em Dança.** Vitoria: Universidade Federal do Espírito Santo, Núcleo de Educação Aberta e a Distancia, 2013.

SOUZA, Maria Inês Galvão. O ensino da dança na escola: técnica ou criatividade?. **Cadernos de formação RBCE**, v. 2, n. 1, 2011.

TANNÚS, Fernanda Machain Silva. **Corpo criança que dança, corporeidade que vive.** Orientador: Wagner Wey Moreira. 2018. 247f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação Física. Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2018.

VAZQUEZ, Adolfo Sánchez. Convite à estética. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

VIEIRA, M. de S. Interfaces entre a dança, a educação infantil e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**, Belo Horizonte, v. 8, n. 16, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15585>. Acesso em: 05 mar. 2024.

VIEIRA, Fabio Martins; VIEIRA, Andressa Santos; FERNANDES, Gisele Jacinta Rodrigues Calegari; REICHOW, Jeverson Rogério Costa. **A respiração como ferramenta de intervenção da psicoterapia corporal.** In: VOLPI, José Henrique; VOLPI, Sandra Mara. Psicologia Corporal. ISSN-1516-0688. Curitiba: Centro Reichiano, 2018. Disponível em: <http://www.centroreichiano.com.br/artigoscientificos/> Acesso em: 05 de abril de 2025.

## ACESSO AO RECURSO EDUCACIONAL

O Produto Educacional é um Caderno Didático, nomeado: Ludificando os fatores de movimento. Contém 66 páginas ilustradas, com 6 Unidades Didáticas.

Para ter acesso ao recurso educacional deste estudo use o código QR a seguir:



**APÊNDICE A - DIÁRIO DE CAMPO**

UMEI “Tia Nenzinha”

Pesquisadora: Aline Pamplona Guedes

Turma:

Data:

Início da Aula:

Término da aula:

1 – Conteúdo:

2 – Objetivos:

3 – Recursos materiais:

4 – Metodologia e procedimentos:

5 – Desenvolvimento da aula:

6 – Observações gerais:



## APÊNDICE – B: QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

LUDIFICANDO OS FATORES DE MOVIMENTO:  
estratégias de aulas com o tema Dança na Educação Infantil.  
Pesquisadora: Aline Pamplona Guedes

### QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO - PESQUISA PARA O MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

1 - Você gosta de Dança?

SIM       NÃO

2 – Você gosta de ver alguém dançando ou assistir alguma dança?

SIM \_\_\_\_\_  NÃO

3 – Você já dançou?

SIM       NÃO

4 – Onde você dançou?

CASA  ESCOLA  FESTA  IGREJA  ESCOLA DE DANÇA  OUTROS \_\_\_\_\_

5 – Qual dança você gosta de dançar?

---



---

6 – Você faz aula de dança? Se sim, qual dança você estuda?

SIM \_\_\_\_\_  NÃO

7 – Você já dançou na escola?

SIM       NÃO

8 – Em que momento dançou?

FESTA  APRESENTAÇÃO  AULA DE ARTES  AULA DA REGENTE  AULA DE EF  
 OUTROS \_\_\_\_\_

9 – Você já teve aula de dança na Educação Física?

SIM       NÃO

10 – Você aprendeu alguma dança na Educação Física? Qual?

SIM \_\_\_\_\_  NÃO

11 – Você lembra como foi a atividade de dança na aula de Educação Física?

SIM \_\_\_\_\_  NÃO

12 – Você gostaria de aprender algo sobre dança?

SIM \_\_\_\_\_  NÃO

13 – Você gostaria de brincar de dançar, ou dançar brincando?

SIM       NÃO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
E DESPORTOS – PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO  
FÍSICA EM REDE NACIONAL**

**APÊNDICE – C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO -TCLE**

**PROJETO DE PESQUISA: “LUDIFICANDO OS FATORES DE MOVIMENTO:  
estratégias de aulas com o conteúdo Dança na Educação Infantil”**

**PESQUISADORA: Aline Pamplona Guedes**

**ORIENTADORA: Professora Drª. Erineusa Maria da Silva**

Nome do Estudante:

---

Nome do Responsável:

---

O/A estudante sob sua responsabilidade está sendo convidado/a a participar como voluntário/a da pesquisa intitulada “LUDIFICANDO OS FATORES DE MOVIMENTO: estratégias de aulas com o conteúdo Dança na Educação Infantil”.

O objetivo do estudo é elaborar propostas didáticas lúdicas para trabalhar o conteúdo dança na Educação Infantil. Considerando a diversidade humana em todas as suas características e respeitando as especificidades de cada criança. Ofertando-as uma maior oportunidade de expressividade, criatividade e aprendizagem.

O estudo é importante, pois além de instrumentalizar outros/as profissionais de Educação Física em suas atuações, vai fomentar a utilização desse conteúdo potente para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, por um olhar lúdico. A Dança, como conteúdo pedagógico escolar, resgata e valoriza saberes culturais, bem como oportuniza qualidade do movimento infantil, estendido pelas contribuições do envolvimento do caráter artístico.

Nota-se então a necessidade de investigar estratégias didáticas-pedagógicas que possam favorecer o processo de ensino aprendizagem em dança, para alunos/as da Educação Infantil.

A participação das crianças neste estudo se dará em: rodas de conversa sobre suas percepções, sensações e reflexões à cerca da temática, como forma de uma avaliação diagnóstica; aulas teórico-práticas, registradas em diários de campo. Enquanto estudante da instituição todas as atividades propostas para o ensino de Dança ocorrerão, no contraturno, durante o projeto de ballet. Que ocorrem em 2 aulas semanais, com duração de 50 minutos cada; tendo as intervenções 2 meses de duração. As atividades serão registradas, filmadas e fotografadas para registro e avaliação da pesquisa. As imagens geradas e as outras produções irão compor a construção de um material curricular, um Caderno de Propostas de Intervenção Pedagógica, com intuito de servir como recurso pedagógico para demais professores/as.

Desta forma, ao assinar este Termo você estará autorizando o(a) estudante a participar das atividades teóricas e práticas a serem realizadas no ambiente escolar, bem como o uso (adequado) de sua imagem. A participação é voluntária, o que significa que caso você não o(a) autorize a participação, ou caso decida retirar seu consentimento num momento posterior, isso não trará nenhum prejuízo para a criança. Os/as estudantes que não forem autorizados a participar receberão atividades equivalentes. A pesquisadora não divulgará o nome dos/das participantes, visando diminuir os riscos, que seriam de divulgação de dados confidenciais (registrado no TCLE). Como recomendado será feito download de todos os termos, fotos e vídeos não deixando nenhum registro online ou em nuvem. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

## RISCOS POTENCIAIS

O/A estudante poderá sentir-se constrangido/a e desconfortável ao ser filmado/a ou fotografado/a no decorrer das aulas, sendo assim, a vontade da criança quanto a sua imagem será respeitada. Durante as atividades praticadas na escola haverá risco de queda, contusões, torções, cortes, lesões leves, luxações (aos quais todos os/as estudantes estão sujeitos em todas as aulas de Educação Física ou não). Caso ocorra, a criança será acolhida pela professora e terá o suporte necessário, seja de primeiros socorros (a que lhe for cabível), encaminhamento ao médico e/ou demais procedimentos de práxis orientados pela gestão da escola e

seus órgãos superiores. Reiteramos que, caso queira, você poderá interromper e desistir de contribuir com este estudo, a qualquer momento. Garantimos o direito de buscar indenização em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

## BENEFÍCIOS POTENCIAIS

A realização desta pesquisa, bem como a participação dos estudantes possibilitará no aprofundamento científico sobre temas relacionados ao currículo da Educação Física escolar e da cultura corporal de movimento com crianças através da dança.

## SOBRE PAGAMENTOS E CUSTOS

Participando desta pesquisa, o/a estudante não receberá nenhum tipo de pagamento, brinde ou bonificação da pesquisadora ou de qualquer uma das instituições envolvidas. Da mesma forma, se houver gasto com a participação na pesquisa haverá ressarcimento.

## CONSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_, responsável pelo(a) estudante \_\_\_\_\_ li e entendi o que será feito pela professora-pesquisadora. Perguntei e obtive as respostas para todas as minhas perguntas. Sei que posso não autorizar a participação do(a) estudante nesta pesquisa ou que posso pedir para que ele(a) se retire dela a qualquer momento. Estou ciente de que não terei nenhuma despesa material ou financeira durante este estudo, e nenhum tipo de bonificação será oferecido.

[ ] Autorizo que o(a) estudante pelo qual respondo participe da pesquisa.

[ ] Autorizo que a imagem e a fala do(a) estudante pelo/a qual respondo possam ser gravadas e utilizadas na pesquisa.

Em concordância com estes termos, assinarei as duas vias deste formulário juntamente com o pesquisador e tomarei posse de uma delas.

Vila Velha, \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / 2024.

Responsável pelo(a) estudante:

---

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Erineusa Maria da Silva

Aline Pamplona Guedes

Pesquisadora Responsável

Professora Pesquisadora

- Para qualquer tipo de esclarecimento entrar em contato com:

Pesquisadora responsável: Aline Pamplona Guedes, telefone: (27) 99995-7414

Email: [alinepg.pesquisa@gmail.com](mailto:alinepg.pesquisa@gmail.com)

Universidade Federal do Espírito Santo – Centro de Educação Física e Desportos. Av. Fernando Ferrari, 514 Campos Universitário Goiabeiras, Vitória – ES, Cep: 29.075-810, Tel: (27)4009 – 2620.

- O Comitê de ética em pesquisa com seres humanos deverá ser contatado para o caso de denúncias e ou intercorrências na pesquisa e que o contato poderá ser feito: pelo telefone (27) 3145-9820, pelo e-mail [cep.goiabeiras@gmail.com](mailto:cep.goiabeiras@gmail.com), pessoalmente ou pelo correio, no seguinte endereço: Av. Fernando Ferrari, 514, Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29.075-910.



UFES

## APÊNDICE – D: TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ECLARECIDO - TALE

**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ECLARECIDO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS

PESQUISADORA: ALINE PAMPLONA GUEDES  
ORIENTADORA: PROF.<sup>a</sup>. DR.<sup>a</sup>. ERINEUSA MARIA DA SILVA

*Para crianças de 5 anos*

CONSTRUÍDO NO APPLICATEV GINNÍ

2024

**OLÁ CRIANÇAS!**  
**MEU NOME É ALINE PAMPLONA.**  
**SOU PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA**  
**E DANÇA. QUERO CONVIDÁ-LOS**  
**A PARTICIPAR DA MINHA PESQUISA PARA**  
**O MESTRADO. ONDE VOCÊS SÃO**  
**MUITO IMPORTANTES.**

**PESQUISA:**

**LUDIFICANDO OS**  
**FATORES DO MOVIMENTO:**  
**ESTRATÉGIAS DE AULAS**  
**COM O CONTEÚDO DANÇA**  
**NA EDUCAÇÃO INFANTIL.**



**PRECISO REGISTRAR A PESQUISA, COM FOTOS E FILMAGENS.  
MAS SE VOCÊ SE SENTIR DESCONFORTÁVEL É SÓ FALAR.**

**SÓ VOU FILMAR E FOTOCARAFAR VOCÊ, SE ESTIVER TUDO BEM.**

**E SE TIVER TUDO BEM, NÓS TEREMOS  
IMAGENS PARA MOSTRAR O QUE FIZEMOS.**

**E IRÃO AJUDAR OUTROS  
PROFESSORES E OUTRAS CRIANÇAS.**

**OS RESPONSÁVEIS POR VOCÊS JÁ AUTORIZARAM.**

**MAS ATENÇÃO.**

**VOCÊS SÓ PARTICIPARÃO DA  
PESQUISA SE QUISEREM. A QUALQUER  
MOMENTO PODEM SAIR DA PESQUISA.**

**CONTINUARÃO A FAZER A AULA NORMALMENTE.**

**QUALQUER DÚVIDA**

**PERGUNTE**

**IREI TE AJUDAR**

**MACHUCOU**

**SENTIU-SE MAL**



## ANEXO – A : FOLHA DE ROSTO PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA COM SERES HUMANOS



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP  
FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: <b>LUDIFICANDO OS FATORES DO MOVIMENTO: repensando estratégias de aulas de educação física com o conteúdo dança na Educação Infantil.</b>			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 25			
3. Área Temática: Educação Física			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 4. Ciências da Saúde, Grande Área 6. Ciências Sociais Aplicadas, Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes			
<b>PESQUISADOR RESPONSÁVEL</b>			
5. Nome: <b>ALINE PAMPLONA GUEDES</b>			
6. CPF: 093.654.547-00	7. Endereço (Rua, n.º): Av. Capixaba SANTA INÉS Cond. Villa St. Inês, T.2 1701 VILA VELHA ESPÍRITO SANTO 29108036		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 27999957414	10. Outro Telefone: 27999990947	11. Email: aline.pamplona@edu.vilavelha.es.gov.br
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: <u>17</u> / <u>08</u> / <u>2023</u>		Assinatura _____	
<b>INSTITUIÇÃO PROPONENTE</b>			
12. Nome: <b>UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO</b>	13. CNPJ: <b>00.000.000/0001-00</b>	14. Unidade/Orgão: <b>Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo</b>	
15. Telefone: (27) 4009-2636	16. Outro Telefone: <b>0000-0000</b>		
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: <u>Otávio Guimarães Tavares da Silva</u>		CPF: <u>847.176.457-15</u>	
Cargo/Função: <u>Diretor do CFED/ UFES</u>			
Data: <u>18</u> / <u>08</u> / <u>2023</u>		Assinatura _____	
<b>PATROCINADOR PRINCIPAL</b>			
Não se aplica.			

## ANEXO – B : PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
ESPÍRITO SANTO CAMPUS  
GOIABEIRA - UFES**



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### **DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** LUDIFICANDO OS FATORES DO MOVIMENTO: repensando estratégias de aulas de educação física com o conteúdo dança na Educação Infantil.

**Pesquisador:** ALINE PAMPLONA GUEDES

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 75481123.3.0000.5542

**Instituição Proponente:** Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### **DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 6.730.187

#### **Apresentação do Projeto:**

O projeto se origina do mestrado profissional em rede nacional em Educação Física (PROEF) através de uma pesquisa intervenção por meio de uma abordagem qualitativa e que buscará como método de estudo produzir dados a partir intervenções pedagógicas lúdicas, por meio do conteúdo dança nas aulas de Educação Física; com crianças de uma turma do infantil 5 do turno matutino da UMEI ´Vereador Arnaldo Borgo` da rede pública de ensino do município de Vila Velha - ES um total de 25 alunos será aplicada nos participantes: Roda de conversa, intervenção pedagógica prática em dança, nas aulas de educação física.

Este estudo adota uma abordagem de caráter qualitativo, segundo Minayo (2014), pois permeará manifestações que envolvem um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Tendo, esse, a pesquisa intervenção como método de estudo que busca produzir dados por meio de intervenções pedagógicas que fará parte do desenvolvimento de uma unidade didática para o ensino da dança, permeada pelos princípios da ludicidade, como conteúdo das aulas de Educação Física na Educação infantil, na UMEI de Arnaldo Borgo, da rede pública de ensino do município de Vila Velha, ES.

**Endereço:** Av. Fernando Ferrari,514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

**Bairro:** Goiabeiras

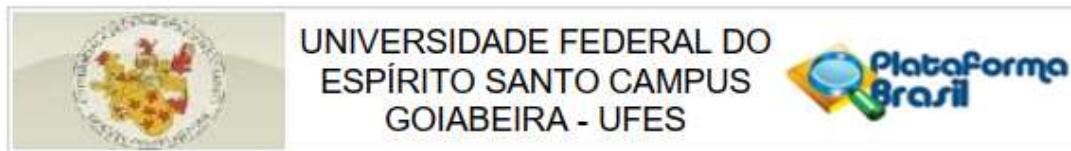
**CEP:** 29.075-910

**UF:** ES

**Município:** VITORIA

**Telefone:** (27)3145-9820

**E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 6.730.187

A escola fica situada no bairro Praia das Gaivotas e atende aproximadamente 480 alunos/as, divididos em turmas do infantil 1 ao infantil 5.

A pesquisa será realizada apenas com crianças de 5 anos, de uma turma do grupo 5, por entender que essas crianças já percorreram uma adaptação ao ambiente escolar e dessa forma, estarem mais disponíveis às atividades das aulas.

Para tal, se utilizará de processos pedagógicos que buscarão a aquisição de conhecimentos acerca das individualidades, coletividade e construções de novas possibilidades corporais dançantes. Nosso propósito será desenvolver o projeto em 5 etapas:

: Etapa 1: Será encaminhado a gestora da UMEI (Arnaldo Borgo), a carta de anuência, explicando os objetivos, as etapas da pesquisa e as contribuições do referido estudo para a secretaria de educação do município de Vila Velha e para a comunidade escolar envolvida.

Etapa 2: Será encaminhado aos responsáveis das crianças o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE, em que será explicado os objetivos e os procedimentos da pesquisa, os termos da participação voluntária, os possíveis riscos e benefícios esperados na participação do estudo, tal como será exposto a confidencialidade e a privacidade dos/das participantes. Vale enfatizar que as práticas relacionadas à pesquisa só se iniciarão após a assinatura dos termos citados acima.

Etapa 3: Será seguido com uma roda de conversa a fim de explicar para as crianças como o estudo se desenvolverá ao longo das aulas, apresentando alguns caminhos que serão percorridos no desenvolvimento da pesquisa. Nesse momento será explicado às crianças sobre o direito a não fazer parte da pesquisa, a livre escolha de participar ou não, mesmo que a pesquisa já tenha sido iniciada. Sendo assim verificada, através do TALE, e respeitada

a vontade de cada criança de estar contribuindo ou não com a pesquisa, através de sua participação e/ou imagem, sem que tenha nenhum tipo de constrangimento ou penalidade. Ainda nessa etapa produziremos dados por meio do registro das falas das crianças acerca de suas compreensões, percepções e conhecimentos prévios da dança.

**Endereço:** Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

**Bairro:** Goiabeiras **CEP:** 29.075-910

**UF:** ES **Município:** VITÓRIA

**Telefone:** (27)3145-9820

**E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 6.730.187

**Etapa 4:** Será produzido uma sequência didática nas aulas de Educação Física com intuito de elaborar, organizar e colocar em prática uma proposta de unidade temática para a atuação pedagógica em dança. Com isso, será considerado a diversidade humana em todos os sentidos oferecendo às crianças uma maior oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento integral.

**Etapa 5:** A partir da etapa 4, será avaliado o que foi produzido, experimentado e sistematizado durante as aulas, através do diário de campo, fotos, desenhos, vídeos ou outros instrumentos de registro e avaliação, para analisar os dados da referida pesquisa.

**Etapa 6:** Será organizado um momento onde todos os envolvidos, diretamente e indiretamente, serão convidados a participar; sendo explanado sobre a pesquisa, seus caminhos, as análises e conclusões obtidos. Em cumprimento o que prescreve a Resolução/CNS 466/12, somente após a aprovação dessa pesquisa no Comitê de Ética em pesquisa em seres humanos é que será iniciado os procedimentos pra a coleta de dados, conforme previsto no cronograma.

#### Metodologia de Análise de Dados:

Os dados da pesquisa serão analisados considerando as recorrências que emergirem das práticas propostas como intervenções pedagógicas como proposto pela análise de conteúdos em Bardin (2008). A característica da análise de conteúdos é a inferência. Para Bardin (2008), estão no domínio da análise de conteúdo todas as empreitadas que, partindo de um conjunto de técnicas individuais, porém interdependentes, tenham como objetivo revelar e organizar o conteúdo das mensagens, assim como a expressão desse conteúdo, com o auxílio de indicadores que possam ou não ser quantificados. Para efeito de organização dos dados, a análise de conteúdos sugere a elaboração de categorias

#### Objetivo da Pesquisa:

##### Objetivo Primário:

Elaborar uma proposta de intervenção/reformulação dos processos de trabalho, em educação física, que dialogue com as peculiaridades da primeira infância, a partir da ideia de ludificação dos fatores do movimento (LABAN, 1978) da dança.

##### Objetivo Secundário:

a) Compreender as possibilidades do lúdico no trato com a dança em aulas para escolares na educação infantil;

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

CEP: 29.075-910

UF: ES

Município: VITÓRIA

Telefone: (27)3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 6.730.167

- b) Realizar pesquisa diagnóstica acerca de conhecimentos, experiências e percepções prévios das crianças participantes da pesquisa, em relação à dança.
- c) Elaborar uma unidade temática para o trato pedagógico em dança na Educação Infantil.
- d) Experimentar estratégias pedagógicas, considerando os fatores do movimento nas aulas de educação física em uma instituição de educação infantil.
- e) Avaliar as construções resultantes das estratégias pedagógicas produzidas durante o processo de pesquisa.
- f) Compartilhar com os/as professores/as, por meio de um caderno de Propostas de Intervenção Pedagógica ou similar, as experiências advindas das estratégias pedagógicas realizadas, como forma de subsidiar e fortalecer práticas de intervenção pedagógica em dança para crianças na educação infantil.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

##### Riscos:

o risco é de caráter psicológico porque no decorrer das aulas e diálogos que permeiam a pesquisa a criança pode se sentir desconfortável.

Durante as atividades práticas na escola haverá risco de queda, contusões, torções, cortes, lesões leves, luxações (aos quais todos os/as estudantes estão sujeitos em todas as aulas de Educação Física).

Ademais, tendo em vista que a criança será fotografado/a e filmado/a pode haver alguma situação na qual o/a participante se sinta constrangido/a.

Em quaisquer dessas situações descritas ou outras não previstas a criança será acolhida e atendida de acordo com procedimento de práxis orientado pela gestão da escola e órgãos superiores, se necessário será encaminhada ao médico.

Sendo ainda garantido o direito de manifestar sua insatisfação e interromper a sua participação

Endereço: Av. Fernando Ferrari,514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

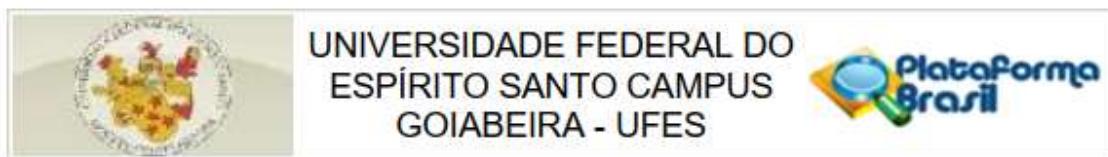
CEP: 29.075-910

UF: ES

Município: VITORIA

Telefone: (27)3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 6.730.187

a qualquer momento, seja na atividade ou na pesquisa. Caso sofra eventual dano decorrente da pesquisa, garantimos o direito de buscar indenização.

Visando diminuir os riscos, que seriam de divulgação de dados confidenciais registrados no TCLE, como recomendado, será feito o download de todos os termos, não deixando nenhum registro online ou em nuvem.

Ademais, no TCLE garante que mesmo que o/a participante aceite participar da pesquisa, poderá voltar atrás ou retirar a autorização de participação a qualquer momento. A participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade. A pesquisadora não divulgará o nome dos/as participantes.

#### Benefícios:

Quanto aos benefícios da participação, as crianças poderão refletir sobre o aumento da sua consciência corporal e desenvolvimento de suas habilidades psicomotoras e sócio-emocionais, bem como ampliar seu repertório motor e da cultura corporal de movimento, compreender a importância de se expressar corporalmente pelos espaços/tempos de aula, perceber e respeitar as diferenças corporais e de movimento que se entrecruzam nos espaços escolares e comunitários. A participação das crianças possibilitará aprofundamento científico sobre temas relacionados ao currículo da Educação Física escolar e da cultura corporal de movimento com alunos/as da Educação Infantil.

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa tem relevância social e acadêmica e trará grandes contribuições para a área de discussão.

#### Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

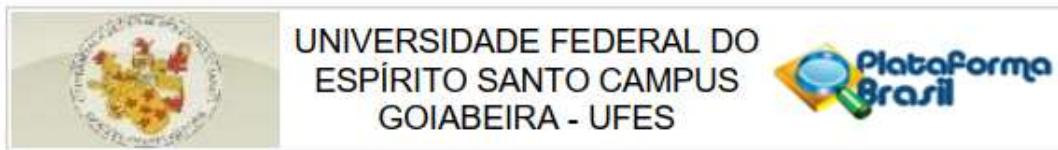
A pesquisadora apresenta todos os termos conforme as Resoluções vigentes e pertinentes.

#### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

#### Considerações Finais a critério do CEP:

<b>Endereço:</b>	Av. Fernando Ferrari,514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
<b>Bairro:</b>	Goiabeiras
<b>UF:</b>	ES
<b>Município:</b>	VITORIA
<b>Telefone:</b>	(27)3145-9820
	CEP: 29.075-910
	E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 6.730.187

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇOES_BASICAS_DO_PROJECTO_2197972.pdf	12/02/2024 02:05:01		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoPesquisa_AlinePamplona_2023_2024_.pdf	12/02/2024 02:04:05	ALINE PAMPLONA GUEDES	Aceito
Cronograma	cronograma_AlinePamplona_ProjPesquisa2023.pdf	12/02/2024 02:02:57	ALINE PAMPLONA GUEDES	Aceito
Brochura Pesquisa	ProjetoPesquisa_AlinePamplona_2023_2024.pdf	12/02/2024 02:02:45	ALINE PAMPLONA GUEDES	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇOES_BASICAS_DO_PROJECTO_2197972.pdf	31/01/2024 19:02:10		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoPesquisa_AlinePamplona_2023_2024.pdf	31/01/2024 19:01:25	ALINE PAMPLONA GUEDES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoPesquisa_AlinePamplona_2023_2024.pdf	31/01/2024 19:01:25	ALINE PAMPLONA GUEDES	Postado
Brochura Pesquisa	ProjetoPesquisa_AlinePamplona2023.pdf	31/01/2024 18:58:34	ALINE PAMPLONA GUEDES	Aceito
Brochura Pesquisa	ProjetoPesquisa_AlinePamplona2023.pdf	31/01/2024 18:58:34	ALINE PAMPLONA GUEDES	Postado
Cronograma	cronograma_AlinePamplona_ProjPesquisa2023.pdf	31/01/2024 18:58:04	ALINE PAMPLONA GUEDES	Aceito
Cronograma	cronograma_AlinePamplona_ProjPesquisa2023.pdf	31/01/2024 18:58:04	ALINE PAMPLONA GUEDES	Postado
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇOES_BASICAS_DO_PROJECTO_2197972.pdf	17/01/2024 00:26:59		Aceito
Cronograma	cronograma_AlinePamplona_ProjPesquisa2023.pdf	17/01/2024 00:24:04	ALINE PAMPLONA GUEDES	Aceito
Cronograma	cronograma_AlinePamplona_ProjPesquisa2023.pdf	17/01/2024 00:24:04	ALINE PAMPLONA GUEDES	Postado
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoPesquisa_AlinePamplona2023.pdf	17/01/2024 00:23:28	ALINE PAMPLONA GUEDES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoPesquisa_AlinePamplona2023.pdf	17/01/2024 00:23:28	ALINE PAMPLONA GUEDES	Postado
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_AlinePamplona2023.pdf	17/01/2024 00:21:25	ALINE PAMPLONA GUEDES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_AlinePamplona2023.pdf	17/01/2024 00:21:25	ALINE PAMPLONA GUEDES	Postado

Endereço: Av. Fernando Ferrari,514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

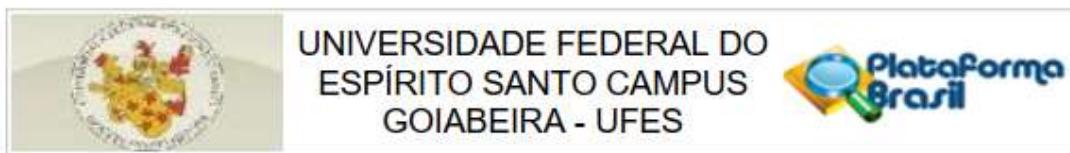
CEP: 29.075-910

UF: ES

Município: VITORIA

Telefone: (27)3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 6.730.187

Brochura Pesquisa	ProjetoPesquisa_AlinePamplonaGuedes 2023.pdf	17/01/2024 00:18:59	ALINE PAMPLONA GUEDES	Aceito
Brochura Pesquisa	ProjetoPesquisa_AlinePamplonaGuedes 2023.pdf	17/01/2024 00:18:59	ALINE PAMPLONA GUEDES	Postado
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_AlinePamplona2023.pdf	12/12/2023 14:14:14	ALINE PAMPLONA GUEDES	Aceito
Outros	TermoCompromisso_AlinePamplona2023.jpeg	27/08/2023 20:50:57	ALINE PAMPLONA GUEDES	Aceito
Outros	CartaAnuencia_ProjetoPesquisa_AlinePamplona2023.pdf	27/08/2023 19:57:23	ALINE PAMPLONA GUEDES	Aceito
Folha de Rosto	FolhaRosto_Mestrado_AlinePamplona.pdf	27/08/2023 18:50:22	ALINE PAMPLONA GUEDES	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

VITORIA, 27 de Março de 2024

Assinado por:

**KALLINE PEREIRA AROEIRA**  
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Fernando Ferrari,514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN	
Bairro: Goiabeiras	CEP: 29.075-910
UF: ES	Município: VITORIA
Telefone: (27)3145-9820	E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com

## ANEXO C - CARTA DE ANUÊNCIA



PREFEITURA DE  
**VILA VELHA**

central@vilavelha.es.gov.br  
27 3349-7200

Avenida Santa Leopoldina, 840  
Coqueiral de Itapera  
29101-915

Processo: 19866/2024 | Autor: ALINE PAMPLONA GUEDES

### FOLHA DE DESPACHO

#### À Protocolo Externo

Tendo em vista a relevância do pedido ora solicitado e a anuênciam da direção da unidade escolar, autorizamos a referida pesquisa, devendo-se entrar em contato com a direção para alinhamento das ações.

Em 17 de abril de 2024

**TATIANA DE CASTRO NOGUEIRA**

Secretário(a) Municipal de Educação Interino(a)



Autenticar documento em <https://processos.vilavelha.es.gov.br/autenticidade>  
com o Identificador 310031003500340036003100380035003A005400. Documento assinado  
digitalmente conforme art. 4º, II da Lei 14.063/2020.