Ministério da Educação
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM
Minas Gerais – Brasil
Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas
Reg.: 120.2.095–2011 – PROEXC/UFVJM
Nº 01 – Ano I – 05/2012
www.ufvjm.edu.br/vozes

A Dança e a criança: apontamentos de uma prática pedagógica

Priscilla Alvarenga Rocha
Especialista em Dança e Teatro
Universidade Federal de Viçosa
E-mail: priscilla_alvr@hotmail.com

Ana Cristina Alvarenga França
Especialista em Psicopedagogia
Universidade Estadual de Minas Gerais
E-mail: a.cristinafranca@yahoo.com.br

Resumo: Visando relatar o trabalho realizado durante dois anos com as crianças frequentadoras do Laboratório de Desenvolvimento Humano (LDH) da Universidade Federal de Viçosa (UFV), buscou-se rememorar e apontar caminhos significativos para o educador que anseia trabalhar com a Dança voltada ao público infantil. Desse modo, realizou-se um estudo qualitativo, de natureza exploratória e descritiva a fim de expor um breve contexto histórico da educação infantil, delineando os caminhos selecionados para a aplicação das atividades expressivas em Dança no LDH.

Palavras-chave: Educação infantil. Lúdico. Dança-educação.

Introdução

O seguinte estudo aborda a respeito das aulas de Dança lecionadas para as crianças na faixa etária de cinco anos, frequentadoras do Laboratório de Desenvolvimento Humano (LDH) da Universidade Federal de Viçosa (UFV).

Rememorar esse trabalho desenvolvido nos anos de 2008 e 2009, descrevendo alguns apontamentos que foram essenciais para a sua significância, foi de extrema importância para revisitar andanças plenas e relevantes para o crescimento dos alunos e, também o nosso, enquanto futuros docentes.

O interesse em desenvolver um trabalho com crianças sempre esteve presente em nossa trajetória acadêmica. A afeição por essa faixa etária contribuiu para abraçarmos mais intensamente esse trabalho que fora realizado no laboratório.

A partir das aulas lecionadas, foram germinados caminhos interessantes para o educador em Dança, que carecem ser sistematizados enquanto estudo.

Por meio de uma oportunidade oferecida pela Faculdade Angel Vianna em aprofundar a respeito de alguma temática constituindo um artigo, buscamos expor nossas experiências e vivências no LDH, que foram tão substantivas.

Desse modo, propomos, por meio deste estudo, ressalvar um breve contexto histórico da educação infantil, bem como descrever e apontar os caminhos selecionados para a aplicação das atividades expressivas em Dança no Laboratório de Desenvolvimento Humano.

1. Metodologia

Para realizarmos este relato sobre o contexto histórico, descrevendo e apontando os caminhos trilhados para a aplicação das atividades expressivas em Dança, buscamos trabalhar com uma pesquisa qualitativa. Segundo Neves (1996), por meio desta, obtemos dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com o objeto de estudo.

A presente pesquisa é de natureza exploratória e descritiva, sendo constituída por uma revisão de literatura sobre o contexto histórico da educação infantil, promovendo o diálogo com as aulas ministradas no LDH, descrevendo-as e apontando os caminhos empregados para sua aplicação.

Primeiramente, foram realizadas observações participantes durante as atividades que aconteciam em um período de quarenta minutos, com uma periodicidade única por semana, no próprio LDH. Essas observações consistiam em averiguar como as crianças se portavam nas aulas, seu interesse e participação,

analisando as estratégias mais pertinentes e correspondidas pelos alunos durante a aplicação das atividades em Dança.

Além das observações, foi realizada uma entrevista com as docentes da classe, nomeadas neste estudo como FE e KEL, para coletarmos dados em relação às sensações e influências das aulas de Dança para as crianças, expondo a eficácia dos caminhos selecionados e relatando os acontecimentos ocasionados durante as aulas. As entrevistadas assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido que nos permitiu analisar e divulgar os conteúdos.

Coletamos, também, informações dos alunos durante as aulas, por meio de conversas informais sobre as atividades, em que relatavam seus interesses, dificuldades, o que lhe despertavam veemências, entre outros aspectos.

2. Aporte teórico

2.1. Apontamentos históricos sobre a Educação Infantil

Para o desenvolvimento deste estudo, inicialmente procuramos compreender o contexto histórico da Educação Infantil, com o intuito de dar início às reflexões a respeito das aulas ministradas no LDH.

Antes do século XVI, a criança aprendia por meio do convívio social, em meio a adultos, crianças, enfim, a pessoas de várias faixas etárias. Até o ano de 1889, segundo Aroeira, Soares e Mendes (1996), há muito pouco registrado em termos de atendimento à criança pré-escolar.

> Durante muito tempo, a educação da criança foi considerada uma responsabilidade das famílias ou do grupo social ao qual ela pertencia. Era junto aos adultos e outras crianças com os quais convivia que a criança aprendia a se tornar membro deste grupo, a participar das tradições que eram importantes para ele e a dominar os conhecimentos que eram necessários para a sua sobrevivência material e para enfrentar as exigências da vida adulta (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p.13).

No entanto, com a influência de fatores como o alto índice de mortalidade infantil, a desnutrição generalizada e o aumento do número de acidentes domésticos, alguns setores da sociedade, os religiosos, os empresários e

educadores, começaram a pensar em um espaço de cuidados da criança fora do âmbito familiar. A partir dessa preocupação, a criança começou a ser vista pela sociedade com um sentimento caritativo, assistencial e, assim, passou a ser atendida fora da família.

No final do século XIX, período de abolição da escravatura no país, quando se acentuou a migração para as grandes cidades e o início da República, houve iniciativas isoladas de proteção à infância, no sentido de combater os altos índices de mortalidade infantil. Desse modo, foi criado um número significativo de creches por organizações filantrópicas. A criação dos jardins de infância, também, foi defendida por alguns setores da sociedade por acreditarem que os mesmos trariam vantagens para o desenvolvimento infantil, porém, outros a criticavam, afirmando serem cópias europeias.

No entanto, com o processo de implantação da industrialização no país e a inserção da mão de obra feminina no mercado, os movimentos operários ganharam força e começaram a se organizar nos centros urbanos, reivindicando melhores condições de trabalho, dentre elas, a criação de instituições de educação e cuidados para seus filhos.

Os donos das fábricas, procurando diminuir a força dos movimentos operários, foram considerando como benefícios sociais a criação das instituições escolares, visando, assim, novas formas de disciplinar seus trabalhadores, buscando controlá-los dentro e fora das fábricas. Para tanto, foram criadas vilas operárias, creches e escolas maternais para os filhos dos operários.

Com o decorrer dos anos, a industrialização avançou e cresceu o número de mulheres de classe média no mercado de trabalho, o que ampliou ainda mais a demanda pelo serviço das instituições de atendimento à infância.

Contudo, foi vista a necessidade de expansão e universalização da educação pré-escolar, que, somente na década de 1980, teve a adesão de diferentes setores da sociedade, como ONGs, pesquisadores na área de infância, população civil, entre outros, com o objetivo de sensibilizar a sociedade sobre o direito da criança a uma educação de qualidade desde o nascimento.

Portanto, observamos que a criança só teve garantido seu direito à educação na legislação com a Carta Constitucional de 1988, que visava assegurar "[...] os princípios e as obrigações do Estado com as crianças" (BRITTAR, 2003, p.30).

A pressão de diversos segmentos na Assembleia Constituinte possibilitou a inclusão da creche e da pré-escola no sistema educativo ao inserir na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, o inciso IV cujo "[...] dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade" (BRASIL, 1988). A partir dessa lei, as creches, vinculadas à área de assistência social, passaram a ser de responsabilidade da educação.

Podemos observar que a constituição contribuiu para a garantia de nossos direitos, visto que, segundo Leite (2001), foi um marco decisivo na afirmação dos direitos da criança no Brasil. Além disso, de acordo com Aroeira, Soares e Mendes (1996), a Constituição de 1988 apresentou a concepção de criança integral, o que corresponde a um atendimento unificado à criança pré-escolar em um período contínuo de 0 a 6 anos e não de 0 a 3 e de 4 a 6 anos.

Dois anos após a aprovação da Constituição Federal de 1988, foi aprovado o Estatuto da Criança e Adolescente – Lei 8.069/90, que, ao regulamentar o art.227 da Constituição Federal, inseriu as crianças e adolescentes no mundo dos direitos humanos. Segundo Ferreira (2000), essa lei é mais do que um simples instrumento jurídico, pois forneceu o direito de vivenciar a infância e a adolescência.

Nos anos seguintes à aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, entre os anos de 1994 a 1996, foi publicada pelo Ministério da Educação uma série de documentos intitulados "Política Nacional de Educação Infantil", estabelecendo diretrizes pedagógicas e de recursos humanos com o objetivo de expandir a oferta de vagas e promover a melhoria da qualidade de atendimento nesse nível de ensino.

Além da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Esta inseriu a educação infantil como primeira etapa da educação básica, afirmando ser sua finalidade promover o desenvolvimento integral da criança até os seis anos, complementando a ação da família e da comunidade.

Em consonância com a legislação, o Ministério da Educação publicou, em 1998 – dois anos após a aprovação da LDB –, os seguintes documentos: “Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de educação infantil”, que contribuiu para a formulação de diretrizes e normas da educação da criança pequena em todo o país; e “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)”, com o objetivo de contribuir para a implantação de práticas educativas de qualidade no interior dos centros de Educação Infantil.

O RCNEI (1998), em específico, mostra-se muito significante para a Educação Infantil, pois assinala metas de qualidade que contribuem para o desenvolvimento integral das crianças, propiciando o acesso aos conhecimentos da realidade social e cultural.

Dentre as diretrizes apontadas, notamos a sugestão de atividades que utilizem as diferentes linguagens (corporal, musical, escrita, plástica, entre outras), enriquecendo a capacidade expressiva, propiciando brincadeiras que garantam a troca entre as crianças, e cooperando para a demonstração dos seus modos de agir, pensar e de sentir.

Em meio às linguagens sugeridas, a corporal é de extrema relevância, pois possibilita às crianças a apropriação e o conhecimento das potencialidades corpóreas, o autoconhecimento e o uso do corpo na expressão do seu imaginário. A Dança é um exemplo de linguagem corporal muito proeminente para essa faixa etária, traduzindo-se, segundo Bagatini, Maronesi e Murmann (2006), na criação de movimentos criativos e de livre expressão, permitindo a evolução em relação ao domínio do corpo, desenvolvendo e aprimorando as possibilidades de movimentação, descobrindo novos espaços e formas.

Além das contribuições citadas acima, a Dança pode realizar uma parceria muito enriquecedora com as brincadeiras de faz-de-conta, tão presentes no mundo infantil. Com essas aliadas, a Dança permite à criança assumir papéis, transformando-se em pessoas e personagens diferentes, enfim, experimentar todas as possibilidades de movimento.

Desse modo, para Bagatini, Maronesi e Murmann (2006), a Dança pode trabalhar com o diálogo entre o movimento e a ludicidade, permitindo à criança vivenciar diferentes ritmos, criar e atuar por meio de incitações fornecidas pelos

docentes e explorar o espaço. A criança, ao ter esta experiência, desvenda o seu mundo, explorando, tocando, manipulando objetos, movendo-se e deslocando-se pelo ambiente.

2.2. LDH

Antes de traçarmos os caminhos percorridos, serão realizados breves apontamentos a respeito da instituição em que fora desenvolvido o estudo, para que possamos situar e compreender o seu papel nas aulas ministradas.

O LDH foi idealizado e criado pelo Departamento de Economia Doméstica da Universidade Federal de Viçosa, em 1979. O laboratório tinha a finalidade de atender atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão relacionadas à área de Família e Desenvolvimento Humano, competindo-lhe especificamente o atendimento às crianças, aos filhos e tutelados de servidores da UFV, e demais órgãos vinculados oficialmente a esta instituição, na faixa etária de três a seis anos.

De acordo com sua filosofia e seus objetivos, o LDH atendia, em período parcial, crianças de 3 a 6 anos nos aspectos físico-motor, social, emocional, cognitivo e moral, em espaço adequado às suas necessidades infantis, bem como orientando suas respectivas famílias sob supervisão e execução de Economistas Domésticos com formação na área de Família e Desenvolvimento Humano.

A partir de 2007, o LDH passou a atender, em regime de período integral, crianças na faixa etária de 5 a 6 anos de idade, visando propiciar um ambiente socioafetivo adequado e contribuir para o desenvolvimento de atividades lúdicas de forma espontânea.

Observamos que o trabalho desenvolvido por essa instituição encontra-se em consonância com os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; sendo estes éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, dos direitos e deveres de cidadania, exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática, estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade, da qualidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

É interessante ressaltarmos, também, que essa instituição – fundamentada na Teoria Piagetiana – acredita que a Educação Infantil cumpre um papel socializador, possibilitando a construção da identidade das crianças por meio de aprendizagens diversificadas em situações de interação diversas.

Desse modo, o LDH proporcionava distintas atividades, como jogos, desenhos, histórias, cooperando para o desenvolvimento integral das crianças. Entretanto, com o intuito de buscar momentos para se trabalhar as potencialidades corpóreas das crianças, solicitaram à coordenação do Curso de Dança, da Universidade Federal de Viçosa, um acadêmico que pudesse desenvolver esse trabalho. Assim, a docente Laura Pronsato[1] propôs e orientou o desenvolvimento do trabalho nesse laboratório.

Inicialmente o trabalho seria realizado apenas no ano de 2008, mas, com o sucesso da proposta, foi estendido para o ano de 2009. Esse êxito nas atividades propostas foi alcançado principalmente devido às fundamentações e à filosofia da instituição, que nos fornecia liberdade para explorar as potencialidades corpóreas e artísticas das crianças. Além disso, os discentes correspondiam a cada atividade de forma intensa e significativa, pois eram instigados em seu cotidiano escolar a serem autônomos, críticos e reflexivos, o que contribuiu para tornar o trabalho mais expressivo.

Por fim, observamos o quanto o LDH colaborou para o trabalho ter sido realizado de forma mais efetiva. O apoio dos docentes e as atividades que eram desenvolvidas com as crianças durante a semana complementaram e abarcaram as aulas de Dança acopladas ao lúdico, contribuindo para enriquecer integralmente a criança.

2.3. Ludicidade como instrumento pedagógico nas aulas de Dança

O Lúdico, de acordo com Almeida (2009), tem sua origem na palavra latina *ludus*, que quer dizer jogo. O vocábulo refere-se à brincadeira, ao movimento espontâneo, e faz parte das atividades essenciais da dinâmica humana.

[1] Atualmente é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp na área de concentração "Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte". É professora do Curso de Dança da Universidade Federal de Viçosa (UFV).

Além disso, pode se caracterizar como atividades que propiciam uma experiência de plenitude, que envolve o indivíduo por inteiro, sendo flexíveis e saudáveis. A autora relata que essas são povoadas pela fantasia, pela imaginação e pelos sonhos que se articulam como teias repletas de materiais simbólicos. Desse modo, são consideradas lúdicas as atividades que propiciam a vivência plena do aqui-agora, sendo caracterizadas por brincadeiras, jogos ou dinâmicas de integração grupal, pelas muitas expressões dos jogos dramáticos, movimentos expressivos e atividades rítmicas, que podem ser realizados por meio da Dança.

Observamos, então, que é possível, por meio da Dança, trabalhar de forma lúdica. Aliando a essa linguagem artística, pode-se propiciar momentos de fantasia, de ressignificação e percepção, momentos de autoconhecimento e conhecimento do outro.

Acreditando que o lúdico coligado à Dança é fundamental para a faixa etária de cinco anos e que pode fornecer diversificadas contribuições, foram expostos alguns caminhos para a aplicação das aulas as crianças do LDH, denominados como:

- Temáticas lúdicas como fios condutores e planejamento flexível;
- Invenções de histórias e encenações; e
- Criação de músicas e sons.

Além das temáticas acopladas à ludicidade referidas acima, também foram retratados dois pontos muito pertinentes para a efetivação plena das aulas, classificados como:

- Participação ativa dos docentes; e
- Espaço físico.

3. Trilhando caminhos pedagógicos: possibilidades de organização

3.1. Temáticas lúdicas como fios condutores e planejamento flexível

Para ministrar as aulas de Dança ao LDH, propomos um trabalho com variadas temáticas que seriam propostas ou trazidas pelas crianças, sempre

envolvendo o lúdico. Dessa forma, apresentávamos um planejamento flexível e estávamos atentas às pistas fornecidas pelas crianças. Craidy e Kaercher (2001) ratificam essa necessidade de estruturação das aulas em torno de eixos organizadores, relatando

> [...] que as atividades podem se estruturar [...] como temáticas, que através de um fio condutor, poderão se explicitar de modo interessante e contextualizado para as crianças. Assim pode-se partir de uma situação problema, de um fato surgido na sala de aula ou na comunidade, de um relato interessante que uma criança fez e organizar estratégias pedagógicas para a construção de um *estudo* de modo adequado a faixa etária dos alunos (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p.71).

Durante as aulas foram trabalhadas diversas temáticas, como “obras de arte”, “Ben 10”, “baianas”, “cowboy”, trecho do livro “Bisa Bia, Bisa Bel”, de Ana Maria Machado, dentre outros temas[2]. Estes eixos flexíveis exemplificados eram trabalhados a cada aula, sendo extremamente mutáveis de acordo com o que as crianças sinalizavam. Um exemplo foi na aula das “baianas”, em que trabalhamos movimentos de extensão e flexão dos joelhos, dando estabilidade para as baianas rodarem, além de movimentos espontâneos fornecidos pelas crianças de acordo com suas concepções do que acreditavam ser as baianas; o que fazem e em que local vivem.

Permitimos, assim, que as crianças fossem ao centro de uma roda constituída e realizassem movimentações ora dobrando, ora estendendo os joelhos e girando. Foi colocada, também, uma música para que pudessem realizar as movimentações. O trabalho com as baianas estava planejado para ser realizado em duas aulas e, nesta primeira, havíamos tido uma boa receptividade, pois todos os alunos demonstraram empenho e participaram da atividade, transformando-se em “baianas da cidade de Salvador”.

Porém, durante toda a atividade, os meninos sinalizavam por meio de falas e gestos, características de um desenho animado que é transmitido em rede nacional,

[2] A opção por trabalhar com temas relacionados a histórias e desenhos animados que são explorados pela mídia foi devido à presença desses no universo infantil, nutrindo o imaginário das crianças. Ressaltamos que visamos aproveitar essas temáticas apreciadas pelos discentes e exploradas pela mídia para construir uma análise crítica, pois apesar de apresentarem pouca idade são muito incitados por esses contextos. Sendo assim, dialogamos, reinventamos histórias e personagens com propósito de desconstruir e produzir questionamentos acerca do que já vem sendo afirmado tão enfaticamente pela mídia.

chamado “Ben 10”[3]. A partir de pistas como falas pronunciadas pelo personagem, o uso de um relógio, camisetas e chinelos que retratavam o “Ben 10”, refletimos sobre a modificação do nosso planejamento e da possibilidade de trabalharmos essa temática na próxima aula. Assim sendo, pesquisamos o desenho e sua música e levamos uma atividade na aula seguinte, e o resultado não poderia ser distinto, vinte “Ben 10” extremamente participativos e interessados na aula.

Outro exemplo de flexibilidade no planejamento ocorreu em determinada aula que havia sido marcada sem o nosso conhecimento, no horário do recreio das crianças, quando essas almejavam brincar e não realizar uma atividade dirigida. Vendo a inquietação e o desinteresse, resolvemos modificar nosso plano e propomos às crianças que subíssemos em uma casinha de brinquedo que havia no pátio.

Após aceitarem a proposta, subimos e realizamos a brincadeira “escravos de Jó”, porém cantando a música que compõe esse jogo de diferentes formas, utilizando o som vocal, corporal e a ausência dele. Este *feeling* presente no momento em que chegamos permitiu que modificássemos nosso programa e, assim, conseguíssemos, naquela situação inesperada, realizarmos uma aula que detivesse a atenção das crianças.

De acordo com Moran (2007), o *feeling* é algo relevante na prática docente, sendo conquistado no cotidiano por meio das relações estabelecidas entre o professor e os alunos. Então, a partir dessas relações, foi possível desenvolver uma sensibilidade para apreender as necessidades de modificação no programa idealizado, que é tão importante no ato de lecionar.

Esta flexibilidade no planejamento permitiu que as aulas ministradas no LDH fossem mais cativantes, interessantes e contextualizadas para as crianças, pois abordavam temáticas adequadas à faixa etária e de grande significância para as crianças. Craidy e Caercher (2001) expõem a necessidade de explorarmos em

[3] Ben 10 é um desenho que retrata a história de um menino que possui um relógio chamado Omnitrix que guarda o DNA de 10 espécies alienígenas diferentes cada uma com sua caracerística própria. Esse aparelho tem a capacidade de transformar o usuário em qualquer uma delas e pode transformá-lo em inúmeros alienígenas para o combate contra o mal. Apesar de o desenho animado propor essa dualidade entre o bem e o mal, fizemos a opção de inseri-lo por se apresentar presente no cotidiano e no mundo fantasioso das crianças. Desse modo, propomos um trabalho diferenciado, explorando e instigando outras facetas do personagem.

nossas aulas assuntos que despertem a curiosidade das crianças e que façam parte do seu imaginário. A docente dos alunos do LDH relatou, por meio de uma entrevista, que uma das "estratégias mais significativas utilizadas nas aulas foram trazer o planejamento flexível, respeitando a construção do movimento das crianças e sua cultura" (PROFESSORA FE, 2010), o que comprova a importância dessa maleabilidade.

3.2. Invenções de histórias e encenações

Em determinadas aulas, também percorremos um caminho importante para a devida faixa etária, que fora a criação de histórias e encenações. Com isso, visamos valorizar ainda mais o potencial criativo das crianças, permitindo que criassem suas próprias histórias e as encenassem.

Durante esse momento inventivo, sugeríamos um problema e levávamos diferentes objetos para que pudessem manusear e compor suas histórias. À medida que mostrávamos os mais diversos objetos, como rolo de papel higiênico, sombrinha, caderno, escova de cabelo, entre outros, as crianças encenavam, criavam personagens, sons e movimentos e assim teciam a história.

Ao realizarmos essa atividade pela primeira vez, no Dia das Crianças, fomos surpreendidas pela receptividade positiva. Durante a aula, as crianças sentiram-se muito à vontade, criaram histórias fantásticas, ricas em gestos e sons, inventando frases de movimentos primorosas. A partir desse dia, adotamos em algumas aulas atividades que permitiam a encenação e invenção de suas próprias histórias e personagens.

Sabemos que na faixa etária de cinco anos as crianças apresentam grande interesse em encenar e criar narrativas em que são personagens ativos. Craidy e Kaercher (2001) expõem esse empenho dos alunos em realizar tais atividades, relatando que, nesta idade, imitar personagens é extremamente prazeroso, pois criam movimentos e sons vocais, compondo cenários e manuseando objetos.

Durante o trabalho com as crianças do LDH, buscamos instigá-las a esquivar da imitação e do manuseio estereotipado dos objetos. Em determinada aula, estávamos fantasiadas de bruxa e fada, porém, antes de principiarmos a criação e

vivência da história, expomos que os personagens eram muito amigos e pessoas afáveis. Ou seja, buscamos subtrair a ideia de que toda representação do personagem bruxa é perversa. Desse modo, procuramos desmistificar alguns personagens, denominados como maldosos, tristes, fortes, entre outros.

Já em relação aos objetos, foi fornecida grande liberdade para que as crianças se transformassem no que almejassem, sendo estimuladas e questionadas em relação a sua funcionalidade. Um exemplo foi com o rolo de papel higiênico, que, ao ser utilizado, sempre era remetido ao uso do banheiro. Questionamos, assim, outras utilidades desse objeto na história que estávamos criando, quem poderia utilizá-lo e qual sua finalidade. As crianças, então, "desatavam os nós da sua imaginação", e os rolos transformavam-se em pedras, bolas, sabonetes, entre outros objetos.

Percebemos, então, que esse trabalho oportunizou momentos para que as crianças criassem movimentos, explorassem sons, bem como sua capacidade crítica e de imaginação. Observamos, ainda, contribuições para o desenvolvimento da socialização e da afabilidade. Essa afirmativa pode ser ratificada pela professora FE, que assegura:

> As aulas de Dança foram mais uma oportunidade trazida às crianças para criarem movimentos e explorarem ritmos. Nas atividades a capacidade de expressão e de comunicação de ideias entre eles foi muito explorada contribuindo para o desenvolvimento da afetividade e da socialização (PROFESSORA FE, 2010).

Assim sendo, observamos o quanto tal estratégia foi eficaz no trabalho com as crianças frequentadoras do LDH, pois lhes gerou vivacidade e deleite, além de oportunizar um trabalho rico, envolvendo a fantasia e o movimento artístico/corporal.

No entanto, sabemos que este só foi efetivado com sucesso, pois as crianças cooperaram para sua significação, sendo extremamente comunicativas, autônomas e ativas em toda a atividade, demonstrando suas opiniões, criando sons, movimentos e músicas com grande facilidade.

Sabemos que, em muitas outras instituições, a receptividade pode ser diferenciada, devido à própria concepção pedagógica adotada pela escola, que não estimula a participação dos alunos. Ainda assim, este trabalho pode ser dificultado, mas não impossível, podendo ser introduzido inicialmente com mais instigações pelo

docente e, aos poucos, encorajar as crianças a falar, a criar e a vivenciar o movimento corporal.

3.3. Criação de músicas e sons

Além da concepção e encenação de narrativas, propomos, também, momentos específicos para a criação de músicas e de sons vocais e corporais**.**

Segundo Britto (2003), esses elementos podem ser trabalhados de variadas formas na educação infantil. Esta autora relata que ainda há, em algumas instituições, muitos resquícios de um ensino que utiliza a música para formação de hábitos, condicionamento da rotina, comemorações de datas diversas, entre outros. A música é vista, assim, como uma ferramenta para atingir objetivos considerados adequados à instrução e à formação infantil.

No entanto, Britto (2003) certifica que trabalhar com a música na educação infantil não significa somente ensinar a reproduzir e interpretar músicas, mas considerar a possibilidade de experimentar, improvisar, inventar como uma linguagem importante na construção do conhecimento musical.

Desse modo, acreditando que o fazer musical envolve criação, improvisação e composição dos mais diversificados sons, sendo estes instrumentais, corporais e vocais, visamos ministrar algumas atividades que contemplassem som, movimento, dança e invenções musicais (vocais e instrumentais).

A atividade com a temática “Chocalho” exemplifica esse trabalho realizado de forma diferenciada com a música. Nesta aula, foram levadas garrafas vazias para confecção de chocalhos. Inicialmente, cada criança preparou seu instrumento e, depois, organizamos dois grupos, nos quais conduzimos para a criação de uma música que envolvesse o instrumento criado, o corpo e a voz. Os alunos sugeriram várias sonoridades, como batidas com o chocalho no chão, sacudindo, girando, saltando, emitindo sons graves e agudos e até pronunciando palavras cantadas como “Experimenta! Experimenta!”, “Ben, Beeeeeeeeen 10”, entre outras.

Craidy e Kaercher (2001) explicitam que, durante essas atividades que propiciam a experimentação e invenção de sons, são comuns tais entonações vocais diferentes, variando sons fortes e fracos, alongando sílabas, modificando o

timbre habitual da voz e cantando palavras sem sentido, como relatado acima. As autoras afirmam que, a partir desse trabalho, as crianças aprendem a fazer parcerias, a criar e reproduzir pequenas combinações, que são esboços das regras que regem os sons de sua cultura.

Além disso, o manuseio de objetos musicais é de extrema importância, como é afirmado por Craidy e Kaercher (2001, p.130): “as crianças precisam ter experiências concretas com objetos que emitem sons, instrumentos musicais ou outros e formar um vocabulário específico para se referir a eventos sonoros.” Percebemos que o manuseio de objetos sonoros criou situações em que foi possível agrupar ou separar os sons, classificar e seriar, proporcionando noções de sequência: antes, agora, depois, muito tempo, início, meio, final, que são algumas aprendizagens que o trabalho com instrumentos musicais propiciam.

Vemos, então, que por meio dessa atividade os alunos do LDH puderam experimentar e inventar sons, músicas, movimentos em diferentes níveis (baixo, médio e alto) e tempos (rápido, lento), tendo explorada sua potencialidade criativa, auditiva, e estimulada a noção de duração, silêncio e emissão de voz.

De tal modo, acreditamos que esse trabalho foi muito plausível, pois contribuiu para o desenvolvimento musical, o que é muito relevante para as aulas de Dança e para a vida das crianças. Estas ampliaram questões como saber escutar, o momento de se silenciar, de falar, de se mover ou não, as noções do agora, do antes, de início, meio e fim, que são essenciais para o seu cotidiano.

Outro trabalho realizado com a música e que foi muito significante, refere-se à criação de uma sonoridade que continha apenas duas palavras: “baixo” e “alto”. Tais palavras eram cantadas de forma baixa e alta, com o movimento de abaixar e levantar, no encerramento das aulas ou em um momento de grande dispersão, buscando novamente captar a atenção das crianças. Esta pequena sonoridade era uma forma de resgatar a atenção dos alunos e agregar todos para a finalização da aula. A estratégia utilizada foi relevante e significativa, pois as crianças concentravam-se e gostavam de cantar, o que as atraía e, ao mesmo tempo, facilitava a organização do nosso trabalho.

3.4. Participação ativa dos docentes

Um caminho trilhado que também foi efetivo caracterizou-se pela nossa participação ativa nas aulas. Durante os quarenta minutos em que eram realizadas as atividades, desempenhávamos todas as movimentações juntamente com as crianças.

Um exemplo foi na aula dos “Detetives”, em que fantasiamos e levamos objetos que remetiam a esta profissão, buscando, juntamente com as crianças, transpor vários obstáculos dançantes para desvendarmos um grande mistério. Dentre os obstáculos dançantes, encontravam-se deslocamentos pelos barrancos, rolamentos na grama, movimentações nos diversos níveis (baixo, médio e alto) e em distintas direções, saltos e corridas.

Embora nossa resistência física fosse menor, realizamos todas as atividades juntamente com as crianças, que se lançavam com maior entusiasmo. Notamos que em alguns momentos que solicitávamos a realização de algumas ações, os alunos nos olhavam aguardando que as desempenhássemos, ou seja, sentiam-se mais à vontade, seguras e presentes no momento em que também efetuávamos os movimentos.

Estas contribuições trazidas pela participação do docente nas aulas podem ser ratificadas por Craidy e Kaercher (2001). As autoras expõem a necessidade de reaprendermos a brincar com as crianças, pois, assim, estas dificilmente negam a realização da atividade (principalmente os meninos que, muitas vezes, sentem-se acanhados com o movimento corpóreo). Além disso, terão mais empenho, demonstrando interesse em absorver sua cultura, valores, desejos e as necessidades que têm de compreender na realidade que cerca a brincadeira.

Além destas contribuições citadas, a participação efetiva nas aulas era tão contagiante que a professora FE certa vez afirmou não se conter em apenas apreciar. A partir desse dia, a docente participou de todas as aulas, o que foi de grande valia, pois as crianças dedicavam-se mais, levando a atividade com seriedade e comprometimento. Além disso, FE relatou o quanto as aulas eram significativas tanto para as crianças como para ela, pois facilitou a imaginação, a

expressão, a criação de movimentos, fornecendo a possibilidade de ouvirem o outro, respeitando-o e constituindo regras.

> As aulas de Dança foram muito importantes para minha prática docente, pois pude perceber quantos benefícios que esta arte trouxe às crianças e a mim mesma, já que procurava participar sempre de todas as aulas, na perspectiva de um profissional de dança (PROFESSORA FE, 2010).

Por fim, observamos que a participação das docentes nas aulas, tanto da docente de Dança quanto da professora regente, tornou as aulas mais atrativas. As crianças, ao verem as professoras efetuarem as atividades expressivas, sentiam vontade de participar, apresentando menos timidez. Além disso, o professor é visto como algo inatingível e, ao realizar atividades livres em meio aos alunos, a distância existente é anulada e as aulas tornam-se mais encantadoras.

3.5. Espaço físico

Além dos caminhos percorridos e citados acima, observamos que pensarmos sobre o espaço físico em que serão realizadas as aulas é fundamental.

O espaço fornecido pelo LDH era amplo e apresentava condições favoráveis para atividades livres e que envolviam o movimento corporal. Este apresentava um gramado extenso, além de objetos fixos no pátio que favoreciam as atividades, oportunizando a manipulação pelas crianças e estimulando o faz-de-conta.

A adequação do espaço contribuiu para que as aulas obtivessem êxito, pois permitiam a liberdade de movimento, garantindo mobilidade na composição cênica, gestual e sonora, gerando prazer e dedicação em realizar as atividades.

> Outra estratégia que considero importante foi aproveitar todo o espaço oferecido pelo LDH (área coberta brinquedos externos e barranco), gerando prazer e contribuindo para uma melhor coordenação motora e capacidade de equilíbrio, forca, velocidade e liberdade de movimento (PROFESSORA FE, 2010).

Santos (2005) afirma a respeito da necessidade de um espaço adequado para a realização de atividades que envolvam o corpo dançante, relatando que ele deve possibilitar o desenvolvimento das capacidades de criação e imaginação,

sendo um espaço neutro, que possibilite às crianças a composição visual mais adequada aos seus propósitos durante a brincadeira simbólica.

Além disso, notamos que em um espaço adequado, como o fornecido pelo LDH, as crianças tinham maior liberdade para criar os movimentos e para explorar o ambiente. Porém, averiguamos que em um espaço maior existem algumas dificuldades, como organizar as crianças quando necessitávamos pronunciar algum recado ou algo importante que necessitasse de sua atenção por completo. Para sanar este problema criamos a estratégia da música, citada anteriormente visando facilitar este agrupamento.

Vemos então, que nem sempre temos acesso a espaços perfeitos, tanto no que se refere à dimensão, à luminosidade, ao mobiliário e, até mesmo, às condições de segurança e higiene, para a realização das atividades a que se propõem.

Nesse sentido, acreditamos que o docente deva buscar minimizar dificuldades, procurando criar estratégias ou transformar o ambiente da sala de aula, adequando-o às suas necessidades e às de seus alunos. O LDH, por exemplo, apesar de apresentar um ambiente adequado às aulas, não proporciona uma área coberta nos dias de chuva. Nestes dias, então, dedicamos alguns minutos para organizar o espaço da sala de aula e solicitamos a ajuda das crianças. Segundo Craidy e Kaercher (2001), isso é muito produtivo e estimulante, pois os alunos sentem deleite e dedicação ao se envolver nas tarefas, o que cria um ambiente cooperativo. Sabemos que, nesse espaço, a atividade corporal será um pouco mais limitada, por isso levamos atividades que proporcionam liberdade de movimento, visando segurança.

Por fim, vemos que o espaço físico é um fator de grande relevância para que uma aula de Dança aconteça. No entanto, não devemos considerar isso como fator limitante. Devemos organizar e estruturar o local fornecido da melhor forma possível para proporcionarmos vivências corporais, por menores que sejam. No entanto, acreditamos que não há necessidade de nos conformar com tais espaços, e sim buscarmos a cada dia condições melhores para que o trabalho com a Dança possa ser efetivado com mais significância.

4. Considerações Finais

Observamos que os caminhos trilhados foram muito expressivos para a formação dos discentes e também dos docentes. Estes, por meio das aulas de Dança, modificaram planejamentos, vivenciaram o lúdico, participando e mergulhando no mundo infantil.

Já os discentes, tiveram a oportunidade de experimentar atividades expressivas em dança atreladas à ludicidade, adequadas à faixa etária, cooperando para o seu desenvolvimento.

Ressaltamos que esse trabalho com temáticas lúdicas possibilitou tranquilamente a coligação com a Dança e seus conteúdos, sendo possível introduzir conhecimentos em relação à espacialidade, do tempo e peso que foram realizados durante as atividades expressivas.

No que diz respeito aos caminhos percorridos, a invenção de histórias e encenações desempenhadas pelas crianças foi de grande valia, pois os alunos podiam inventar cenas e histórias, utilizando objetos, sons, músicas, compondo cenários, o que valorizou seu potencial criativo, promovendo maior socialização e afabilidade.

A criação de sons e músicas caracterizou-se como outra alternativa adotada em nossas aulas, visando a experimentação, invenção e improvisação de sonoridades. Estas aulas que trabalhavam com a confecção de sons por meio de instrumentos musicais proporcionaram noções de sequência e duração, potencializando a criatividade e audição.

A concepção de uma sonoridade também foi uma estratégia para atrair a atenção das crianças e agregá-las para a finalização da aula. Desse modo, as crianças a escutavam e já se reuniam cantando juntos, sendo, assim, atraídos e reunidos, facilitando a organização e o término da aula. Verificamos que a utilização de alguma estratégia, seja ela uma música, ou um assovio, pode contribuir para a disposição da aula, principalmente nos momentos em que se requer a atenção ou o agrupamento das crianças após uma atividade muito livre pelo pátio.

Em meio aos caminhos percorridos, notamos que a participação ativa nas aulas e o espaço físico adequado foram essenciais para o desenvolvimento das

propostas expostas. Ao participarmos das aulas juntamente com as crianças, elas se lançavam com maior entusiasmo, afinco e sem acanhamentos, o que facilitou a criação de movimentos, a imaginação e expressão.

O espaço físico também foi fundamental, pois favorecia as atividades e oportunizava a manipulação dos objetos levados e fixos no próprio pátio, estimulando o faz-de-conta e a criação de movimentos livres. Desse modo, confirmamos que o espaço pode influenciar na qualidade das atividades, pois um espaço adequado, arejado e limpo proporciona uma facilidade para propor os mais diversos desafios, cooperando para um desenvolvimento integral da criança.

Portanto, vemos que os caminhos percorridos para ministrar aulas de Dança no LDH foram muito eficazes, pois eram apropriados para as características das crianças, apresentando planejamentos flexíveis aos sinais fornecidos por estas.

Por fim, as propostas de trabalho citadas não são receitas a serem seguidas, mas apontamentos de uma prática dinâmica e expressiva aos alunos do LDH, que possuem suas peculiaridades, concepções pedagógicas diferenciadas, estrutura e organização singular.

ABSTRACT: Aiming to report the work done during two years with the children attended the Laboratory of Human Development (LDH), Federal University of Viçosa, we look back and point out ways meaningful to the teacher who longs to work with the Dance directed at children. Thus, we conducted a qualitative, exploratory and descriptive, aiming to expose a brief historical context of early childhood education and delineating the paths selected for the application of expressive activities in Dance in LDH.

Keywords: Early childhood education. Playful. Dance education.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Anne. **Recreação:** ludicidade como instrumento pedagógico. 2009. Disponível em: <http://www.cdof.com.br/recrea22.htm>. Acesso em: 13 jan. 2010.

AROEIRA, Maria Luísa C.; SOARES, Maria Inês B.; MENDES, Rosa Emília A. **Didática de pré-escola:** vida criança: brincar e aprender. São Paulo: FTD, 1996. 167p.

BAGATINI, Eliana; MARONESI, Viviana da Rosa Deon; MURMANN, Cinara Valency Enéas. A Dança e seu papel na Educação Infantil: Ressignificando a Prática Pedagógica. In: **Anais...** 58ª REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 2006, Florianópolis. Florianópolis: 2006. p.1-2.

BITTAR, Mariluce; SILVA, Jória Pessoa; MOTA, Maria Cecília. Formulação e implementação da política de educação infantil no Brasil. In: BITTAR, Mariluce; RUSSELF, Ivan (Orgs.). **Educação Infantil, política, formação e prática docente.** Campo Grande: UCDB, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** v. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.101p.

CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. **Educação Infantil -** Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. 164p.

FERREIRA, Maria Clotilde Rosseti. **Os fazeres na educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2000. 208p.

LABAN, Rudolf. **Dança Educativa Moderna.** São Paulo: Ícone, 1990.128p.

LEITE, Filho. A. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: GARCIA, Regina Leite; LEITE, Filho Aristeo (Orgs.). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.29-58.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos:** novos desafios e como chegar lá. São Paulo: Papirus, 2007.176p.

NEVES, José Luís. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração,** São Paulo, v.1, n.3, p.1-5, 2º semestre/ 1996.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Atenção: crianças brincando! In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da Cunha (Org.). **Cor, som e movimento.** Porto Alegre: Mediação, 2005, p.93-125.

Texto acadêmico publicado em 10 de maio de 2012, na
Revista Vozes dos Vales da UFVJM: Publicações Acadêmicas – MG – Brasil – Nº 01 – Ano I – 05/2012
Reg.: 120.2.095–2011 – PROEXC/UFVJM –
www.ufvjm.edu.br/vozes