



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**A dança na Educação Infantil: minhas experiências.**

Ana Paula Villar

Brasília, DF  
2013

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**A dança na Educação Infantil: minhas experiências.**

Ana Paula Villar

Projeto de monografia apresentado como pré-requisito para conclusão do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Professora orientadora:  
Dra. Patrícia Lima Martins Pederiva

Brasília, DF  
2013

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Dra. Patrícia Lima Martins Pederiva (Orientadora)

---

Penélope Ximenes (UnB)

---

Wanessa Ferreira (UnB)

---

Alisson Costa (UnB - Suplente)

Dedico esse trabalho à minha família  
que sempre me apoiou no caminho e no  
amor à arte.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me colocado numa família tão maravilhosa, que me entende e apoia

A meus pais, José Carlos e Mônica, por terem me acompanhado nessa jornada me motivando e apoiando, com muito amor e carinho. A meus irmãos, Rafael e Felipe por serem exemplos de perseverança e caráter, pelos conselhos e dicas, por me ouvirem e ajudarem sempre que precisei.

A Renata Soares, por ter ficado do meu lado, mesmo nos momentos mais difíceis, me ajudando não só no trabalho, mas também em todos os momentos da vida. Obrigada por estar comigo, mesmo que só em silêncio enquanto eu escrevia.. A Beatriz Nobre e Viviane Rossi, que estiveram sempre ao meu lado, me ajudaram e entenderam quando não pude estar ao lado delas, dando prioridade à minha carreira e trabalho.

À minha segunda mãe e professora de ballet clássico Liana Romano, que além de ter contribuído na minha formação como professora e bailarina, contribuiu também para a minha formação de caráter e personalidade. A Thaís Barata, por ter me ensinado a ser uma professora compreensiva, passando o conhecimento com muito amor e carinho pelos alunos.

A Flávio Verne e Rafael Portela que além de serem grandes amigos, me ajudaram com seu conhecimento na área da dança, e me convenceram a acreditar no meu potencial como professora e bailarina.

Aos professores da ETMB, em especial Michelle Fiuza, Aleska Ferro, Karol Castro e Thais Uessugui, por serem tão dedicadas, por acreditarem em mim e não desistirem, mesmo quando o desafio parece não ter fim.

Em especial à minha orientadora Patrícia Pederiva, por ter acreditado em mim e me incentivado nas minhas ideias. Agradeço também à Penélope Ximenes pela ajuda e apoio e a todos os professores e professoras que fizeram parte da minha trajetória e que me ensinaram tanto.

Por fim, agradeço a todos os membros da banca examinadora por terem aceitado o convite e poderem estar aqui neste momento tão importante e significativo para mim.

A TODOS VOCÊS, o meu sincero muito obrigada!

*“Quando uma criatura humana desperta para um grande sonho e sobre ele lança toda a força de sua alma, todo o universo conspira a seu favor. Não basta dar os passos que nos devem levar um dia ao objetivo; cada passo deve ser ele próprio um objetivo em si mesmo, ao mesmo tempo que nos leva para diante.*

*Não existe meio mais seguro para fugir do mundo do que a arte, e não há forma mais segura de se unir a ele do que a arte.”*

Johann Goethe

## Sumário

Agradecimentos.....	5
Sumário.....	7
Resumo.....	8
Memorial.....	9
Introdução.....	18
<b>1. Educação Infantil.....</b>	<b>20</b>
1.1. História da Educação Infantil.....	21
1.2. História da Educação Infantil no Brasil.....	24
1.3. Educação Infantil Atual.....	28
<b>2. Dança como Atividade Educativa.....</b>	<b>31</b>
2.1. História da dança na Escola.....	32
2.2. Papel da dança como Atividade Educativa.....	36
2.3. Papel do professor de dança como Atividade Educativa.....	37
<b>3. Ensinando Ballet: minhas experiências.....</b>	<b>39</b>
3.1. Funcionamento da Aula.....	39
3.2. Análise das Atividades.....	46
Considerações Finais.....	51
Perspectivas Profissionais.....	52
Referências Bibliográficas.....	53
Anexo A – Fotos das Aulas.....	56

## RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso caracteriza-se por uma investigação de atividades intitulado: *A dança na Educação Infantil: minhas experiências*. Trás como objetivo geral, investigar o papel da dança na Educação Infantil, e como objetivos específicos, investigar o que tem sido entendido por Educação Infantil, investigar o papel da dança como atividade educativa, além de analisar as atividades de dança em uma escola particular de Brasília-DF. No decorrer dos capítulos há considerações sobre a história da Educação Infantil e seu desenvolvimento até se tornar o que é hoje, a história da dança na Educação bem como o papel do professor de dança na educação. A metodologia utilizada para realização da investigação foi a observação das aulas ministradas por uma professora de ballet clássico formada em psicologia – além das minhas próprias experiências como professora de ballet clássico – e, portanto, a pesquisa ação, uma abordagem científica para a solução de problemas.

**Palavras chaves:** dança, educação infantil, professor.



## Memorial

*“Sem a música, a vida seria um erro.”* Friedrich Nietzsche

Essa frase me lembra a trajetória da minha vida. Em todos os momentos a música, bem como a dança estavam presentes e, acredito que sem elas, a vida seria sem cor, sem sentido e assim, um erro!

Nasci em Brasília, no ano de 1990. Antes disso, fui a terceira gravidez de minha mãe, e por isso, a mais tranquila. Diz ela que me ninava com a música “Pingo de Luar”, desde que descobriu que eu viria a ser um bebê. Acredito que, desde antes de nascer, já tinha o ouvido aberto para a harmonia musical, e devo isso à minha mãe.

No dia três de setembro, vim à este mundo recheado dos mais variados sons, acordes e movimentos. Até ter idade para ir à escola, passava muito tempo com meus pais. Meu pai trabalhava no período do dia e, minha mãe, no período da noite, então, nunca estava sem algum dos dois por perto. Quando completei a idade para entrar na Educação Infantil (na época chamasse “Maternal”), meus pais me matricularam na Escola Paroquial Santo Antônio.

Lembro muito bem dos meus primeiros dias na escola. Sempre fui muito apegada aos meus pais, portanto, minha primeira vitória na vida foi ir sozinha à escola. Depois de perceber que na escola eu poderia encontrar pessoas que gostavam de mim, assim como meus pais, passei a gostar muito de ir para lá. Sempre me apeguei aos professores e lembro de todos eles e da ligação que tive com cada um.

Na escola, cantávamos antes de fazer qualquer coisa. Lembro bem do tio Edi, um senhor muito simpático que, quando começava a tocar violão no pátio da escola, chamava todas as crianças para a preparação do início das aulas. Cantávamos músicas de todos os tipos e eu gostava muito daquele momento.

Entrei no ballet com 4 anos de idade, no Clube dos Previdenciários. Lembro muito dos dias de ballet, brincávamos muito nas aulas, juntamente com o aprendizado das nomenclaturas e com os alongamentos e

fortalecimento dos músculos. Era uma delícia! Adorava as aulas, a professora e minhas amigas. Quem me buscava nas aulas era o meu avô paterno, que sempre me levava na “banquinha” do clube para eu escolher algo para lanchar, um brinquedo, ou um doce. Esse ato de carinho do meu avô, também me traz muitas lembranças boas...

Ao mesmo tempo, em minha casa, sempre tivemos uma forte tendência à musicalidade. Meus pais se conheceram no grupo que tocava músicas na missa da Igreja e, desde então, sempre estiveram presentes nesse tipo de grupo. Portanto, quando eu e meus irmãos nascemos, estávamos sempre em meios musicais, em casa, na Igreja, na escola, no carro, em qualquer lugar!

Quando perguntei à minha mãe se eu era uma criança que dava muito trabalho, se eu a fazia ir conversar com os professores e se recebia muitas reclamações, ela disse que não; que, pelo contrário, sempre fui uma criança exemplo nas escolinhas. Isso me fez pensar que talvez isso tenha uma forte influência na minha escolha profissional. Observando também um trabalho escolar de quando eu tinha mais ou menos 6 anos, vi que na pergunta “O que você quer ser quando crescer?”, eu respondi “Professora”. Creio então que, mesmo que somente no meu inconsciente, meu futuro já estava traçado.

Aos 5 anos, comecei a fazer aulas de ballet e tive a minha primeira apresentação no teatro. Foi inacreditável, inebriante e lembro de estar muito feliz! Estar presente nos bastidores, vendo a correria das bailarinas mais experientes, as trocas de figurinos, pessoas rezando, pessoas se aquecendo, cada um cuidando do nervosismo do seu jeito, foi realmente uma experiência inesquecível. O espetáculo era “A Arca de Noé”, e naquela época, as escolas ainda davam valor à apresentação de espetáculos completos (Por exemplo, apresentar “O Quebra Nozes”, ou “O Lago dos Cisnes” e não apenas números isolados de vários espetáculos diferentes.)

Eu era da turma das abelhinhas, e lembro exatamente de momentos antes de entrar no palco, quando nos levantamos da fila, e estávamos prontas para entrar. Não fiquei muito nervosa, mas completamente feliz. Estava muito feliz de poder mostrar para meus pais e irmãos o que eu sabia

fazer. (Aliás, gosto de fazer isso até hoje!) Para mim, foi minha segunda vitória.

Depois disso, nos anos seguintes, assumi os papéis de Flor do Campo e Balão. Era sempre uma experiência nova. Aliás, até hoje, quando piso no palco aprendo algo novo e sinto algo diferente. Talvez por isso ele seja tão atraente para mim.

Com irmãos e primos atores e cantores, sempre estávamos fazendo pequenas apresentações, seja de música, de dança ou de Teatro Musical. Lembro quando ia dormir na casa de meus primos, e fazíamos apresentações por qualquer motivo. Apresentações de uma história contada pelas músicas do novo CD dos Pokemons, apresentações de historias que aprendemos na catequese, apresentações de fantoches, de danças com os CDs de Sandy e Júnior, apresentações de todos os tipos!

Quando fiz 10 anos, meu avô, que me levava para as aulas de ballet, faleceu. Foi um ano muito difícil para todos da minha família, uma vez que nunca tínhamos perdido ninguém. Em meio a outras dificuldades além das dificuldades financeiras e de locomoção, eu saí das aulinhas de ballet. Passei três anos sem muita ligação com a música, com a dança ou com o teatro. São os anos que menos lembro do que aconteceu.

Então, quando fiz 13 anos, pedi ao meu pai que me colocasse para estudar violino. Não lembro ao certo o porque de ter me encantado pelo instrumento, mas eu bati o pé e disse que queria estudar violino. Por sorte, havia aberto uma nova escola de música, perto de onde morávamos, a BSB Musical. Fomos até a escola, e meu pai fez minha matrícula para o curso de violino. Dentro dos módulos de estudo do instrumento propriamente dito, eu também deveria estudar Teoria Musical. Nem sabia o que era isso...

Comecei a estudar violino com uma professora que me ajudou muito. O nome dela era Elizabeth, e ela era a simpatia em pessoa, além de ser uma professora muito boa! Não tive mais muitas notícias dela, mas da última vez que soube, ela estava tocando fora do país. Foi com ela que apresentei com o violino pela primeira vez, e foi tão incrível como estar no palco de um teatro (pois apresentamos na escola mesmo).

Lembro do dia que ganhei meu primeiro violino (até então estudava com um que a professora Elizabeth me emprestou). Foi um dia mágico, fiquei muito feliz por ter o meu próprio instrumento, o meu próprio violino! Poderia tocar a hora que eu quisesse, e apresentar pra quem eu quisesse. Agradeço aos meus pais por me proporcionarem momentos tão realizadores como aquele em que ganhei meu primeiro violino.

Na BSB Musical, as aulas de teoria também eram muito divertidas. Eu achava tudo muito fácil, não sei se pelo nível da turma, ou pela facilidade que adquiri com o tempo e com o acesso fácil à arte. Sempre tirava notas boas, e ficava muito feliz por isso!

Apesar de gostar muito do violino e também me divertir bastante nas aulas de teoria, depois de dois semestres estudando, começou a ficar mais difícil. As aulas de teoria não eram mais tão divertidas e o estudo do violino estava começando a ficar cansativo<sup>1</sup>. No dia de renovação da matrícula, lembro do meu pai me perguntar “Você ainda quer estudar violino, certo?” E eu respondi “Na verdade, não sei.”. Então conversamos sobre o assunto e decidimos que eu não mais iria estudar violino, até porque estava entrando no ensino médio, e não teria muito tempo para o estudo do instrumento.

Novamente, fiquei mais 3 anos sem muito contato com a arte (apesar de já ter um contato maior que o normal). Foi aprovada então, a lei que obrigava o ensino de artes cênicas e música nas escolas. Como minha escola era muito conceituada, foi uma das primeiras a inserirem as disciplinas no currículo escolar. Comecei a ter aulas de música (e relembrar dos estudos anteriores) e aulas de artes cênicas. No final do segundo ano do ensino médio, estava então com 17 anos e decidi que gostaria de voltar a estudar violino e dançar ballet, e quem sabe até fazer um curso de licenciatura em Música na UnB.

Voltei à BSB Musical, procurando a professora Elizabeth, mas ela não dava mais aulas por lá. De qualquer forma, gostaria muito de fazer aulas, então escolhi o outro professor, Diogo Brito. Além disso, deveria voltar a

---

<sup>1</sup> O estudo do violino começa na primeira posição dos dedos. Apesar de existirem mais posições (na média de sete), a criança estuda a primeira posição por no mínimo um ano até mudar para a segunda.

estudar teoria, e por ter ficado tanto tempo sem estudar, voltei ao segundo módulo do estudo.

Diogo foi um professor que significou muito na minha história, pois também era um profissional incrível! Apesar de dar aulas na BSB Musical, ele me encorajou muito a fazer o teste da Escola de Música de Brasília, me ajudou nos estudos e nos conselhos para se acaso eu passasse no teste. Fui fazer o teste e passei, quase no fim das vagas! Foi outra grande vitória, pois no dia da prova fiquei bem nervosa. Comecei a estudar violino então, oficialmente na Escola de Música de Brasília no primeiro semestre do ano de 2009.

Além disso, juntei três amigas e voltei à minha antiga escola de ballet, para saber como poderíamos fazer para ter aulas de ballet. Infelizmente fomos muito mal recebidas, as antigas professoras não estavam mais lá, e a nova professora nos tratou com muito pouca cordialidade. As minhas amigas ficaram completamente desmotivadas, e foram procurar outra modalidade, como por exemplo a Dança de Salão. Eu fui com elas, fizemos uma aula experimental no mesmo dia, mas ainda assim, eu queria muito voltar a fazer aulas de ballet.

Ao mesmo tempo, um dos meus primos que andou comigo nessa trajetória da arte, estava estudando na Escola de Teatro Musical de Brasília (ETMB), que funciona na Claude Debussy. Lá, ele também fazia aulas de ballet e de street jazz. Não pensei duas vezes: fui procura-lo para saber o que ele achava das aulas, se recomendava e etc. Com muito boas recomendações, fui procurar uma professora de ballet na Claude Debussy.

Chegando lá, fiquei tentada a buscar informações também sobre a Escola de Teatro Musical de Brasília (ETMB), mas não me sentia segura para fazer a audição<sup>2</sup>, então deixei de lado e me matriculei somente no ballet. Conheci minha professora de ballet atual, que considero minha segunda mãe: Liana Romano. Tudo que sei hoje sobre a dança e também sobre muitas outras questões pessoais, devo à ela.

---

<sup>2</sup> Para fazer parte do elenco da Escola de Teatro Musical de Brasília, o indivíduo deve passar por uma audição de canto e de cena, apresentando um solo e um monólogo à uma banca examinadora, além do teste coletivo de dança.

Fiz ballet por um semestre na Claude Debussy, e depois comecei a fazer aulas também na BodyTech, pois a Liana também dava aula lá. Fazia aulas todos os dias, e gostava muito. Como estava sempre pela Claude Debussy, via o pessoal da ETMB ensaiando e comecei a ficar amiga de algumas pessoas do elenco. Eles me encorajaram a fazer a audição, e depois de um ano, finalmente fui fazê-la.

Durante esse um ano de dúvida se fazia ou não a prova (isso tudo por não acreditar em mim!), fiz alguns cursos de teatro musical, ministrados por meu irmão e outros profissionais, em São Paulo, onde ele mora e dá aulas de canto para teatro musical. Comecei a me encantar pelo estilo, e desenvolver uma nova paixão.

Fui fazer a audição, no dia 8 de agosto de 2010. Estava até tranquila, pois tinha ensaiado muito, sabia o que eu tinha que fazer na hora. Já tinha passado o monólogo diversas vezes sozinha, e mais algumas vezes para meus pais. Fiz a audição tranquila, apesar de muitas pessoas estarem fazendo a prova.

Mesmo estando segura, a semana que se passou antes do resultado chegar foi de muita ansiedade. Quando o e-mail com o resultado chegou, fiquei muito feliz em saber que havia passado! Mais uma vitória! Não acreditava muito em mim, mas essas várias vitórias estavam me mostrando que talvez eu tivesse algum talento para a arte (sim, até então eu não acreditava muito...). Então, no segundo semestre de 2010 passei a fazer parte do elenco da Escola de Teatro Musical de Brasília.

Também no segundo semestre de 2010, conheci o projeto de extensão Música Para Crianças (MPC), que funciona no Departamento de Música da UnB. Fui convidada pelo professor Ricardo Freire a dar aulas como monitora da professora Mariana Mesquita. Aprendi muito com esses professores que também me ajudaram a perceber cada vez mais que eu gostava muito de dar aulas.

Esse foi o semestre mais difícil de todos. Fazia ballet, estudava violino, fazia parte do elenco da ETMB e além de estudar Pedagogia na UnB, também dava aula no MPC. Comecei a pensar sobre o que eu realmente queria para a vida e percebi que estava fazendo muitas coisas diferentes.

Tentei observar o que me deixava mais íntegra e com qual dessas modalidades eu não conseguiria viver sem. Apesar de estar na ETMB há pouco tempo, eu não tinha dúvidas sobre a paixão que nessa altura do campeonato já estava virando um grande amor!

Amor, eu também tinha pelo ensino e pela Pedagogia. Adorava as aulas da faculdade, além de ser o meu curso superior, por isso também não conseguiria deixar de fazê-lo. No MPC, estava aprendendo muitas coisas, que me ajudariam no futuro e na minha formação como pedagoga e como professora de música. Pensei também no ballet, uma aula que me encantava, e também era um exercício físico! E então comecei a pensar no violino...

Era um estudo cansativo, que eu não tinha motivação para estudar (ao entrar na Escola de Música, voltei para os estudos iniciais da primeira posição para corrigir a leitura de partituras que era muito devagar). Além disso, ao pisar nos palcos apresentando o estilo de Teatro Musical, me sentia completa. Era eu e eu ali na cena/música/coreografia, me sentia uma só. Com o violino, eu não me sentia assim. Já havia me sentido! Nos primeiros anos de estudo, quando apresentava ou estudava, era como se o violino fizesse parte de mim. Mas não era mais assim.

Então estava resolvido. Eu iria parar de estudar violino. Foi uma decisão muito pensada e por isso muito bem tomada, uma vez que não senti falta do estudo, e não sinto até hoje. É como se meu coração tivesse sido tomado pelo Teatro Musical, e não sobrasse espaço para o violino.

Na ETMB, eles exploram nossas carências nas três áreas: Canto, Teatro e Dança. A(s) área(s) que você tem mais dificuldade, é a que os professores mais te incentivam a trabalhar, e lá, descobri que a minha área carente era a da atuação. Então, no ano de 2011 comecei a procurar aulas de teatro, de circo, de conhecimento corporal e etc.

Fiz algumas aulas de arte circense (mas é muito difícil e pela falta de tempo não consegui chegar ao final do semestre), e minha tentativa de melhorar, falhou. Tentei nesse semestre também, dar mais atenção para a faculdade, o que estava tomando quase todo o meu “tempo livre”. Por ainda saber das minhas carências, em julho de 2011, procurei o curso de férias do

Espaço Renato Russo, ministrado pela professora Adriana Loddi. Apesar de ser um curso curto, de apenas sete dias, foi inebriante e muito proveitoso!

Decidi que queria continuar estudando teatro, separado da ETMB e procurei o curso do Abaetê Queiroz, entrando na montagem da Ópera do Malandro, no segundo semestre de 2011. Ao mesmo tempo, a Liana Romano me ofereceu um estágio juntamente à professora Thais Barata, que dava aulas de ballet na escola Cantinho Mágico. Aceitei sem pensar duas vezes, pois seria mais uma junção de duas áreas que eu amo: o ballet e a Pedagogia!

Lá estava eu, fazendo muitas coisas ao mesmo tempo novamente. Foi outro semestre bem complicado. Além das muitas coisas, consegui o meu primeiro papel com solo num espetáculo da ETMB, e teria que estudar duas músicas e algumas cenas, além da parte do coro<sup>3</sup>. Lembro bem que no dia 10 de dezembro de 2011, eu teria a apresentação das minhas alunas de ballet, a apresentação da Ópera do Malandro e o casamento da minha prima. Tive que sacrificar a ida ao casamento, e só cheguei no final da festa. Nós artistas, às vezes temos que tomar esse tipo de decisão. É quando você percebe que realmente ama o que faz...

Fazer meu primeiro papel com alguma participação maior, me deixou muito feliz. Para que a banca examinadora escolha esses personagens, os alunos passam por uma audição interna, e conseguir ser escolhida foi uma outra grande vitória para mim. Após o espetáculo, as críticas foram muito boas, apesar de não ter muita experiência na parte do teatro, o que me incentivou e incentiva a cada dia mais querer estudar, aprender e me aperfeiçoar.

Nas aulas de teatro, além de estar sempre aprendendo sobre mim e sobre o teatro em si, aprendi muito sobre como dar aula. Também aprendi muito observando as aulas da Liana, bem como as aulas da Thaís. Foi um semestre de muito aprendizado para o meu conhecimento pedagógico e artístico.

---

<sup>3</sup> Num musical, o papel do coro é fundamental para o desenvolvimento do espetáculo. São os atores que não tem papel principal, mas que cantam e dançam a maioria dos números de grupo.



No primeiro semestre de 2012, a Thaís me informou que gostaria muito que eu continuasse com ela na Escola Cantinho Mágico, e disse que iria ter que fazer uma viagem por duas semanas no mês de abril, e precisaria que eu assumisse as turmas nessa escola e também na academia de dança dela, a Ritmos. Além disso, uma creche no Cruzeiro havia ligado para ela com o intuito de fazer uma nova parceria de aulas com a Ritmos, e ela precisaria de uma professora para assumir as turmas de lá.

Ela me ajudou bastante a dar as aulas sozinha, já me treinando para quando eu tivesse que substituí-la, e viu que eu poderia assumir as turmas da creche sozinha. Então, em março de 2012, comecei a dar aula de ballet na creche Raio D'Luz, além das aulas da Cantinho Mágico, onde continuo sendo monitora da professora Thaís e das aulas de música no MPC, onde hoje em dia sou professora das turmas de Pré Instrumental.

Hoje percebo que realmente me encontro no que faço. Sou completamente apaixonada pelas aulas de ballet, de música e pelos meus alunos, bem como pelo Teatro Musical. Quero continuar estudando e aprendendo novas técnicas, métodos e estratégias para poder fazer cada vez melhor o que me faz ser melhor a cada dia: ser artista!

## Introdução

Quando comecei a dar aulas, percebi que muitos pais de alunos simplesmente colocavam as crianças nas aulas de ballet, sem saber ao certo quais eram os benefícios que aquela atividade extracurricular traria para a criança. Muitas vezes o ballet é indicado por profissionais, como psicólogos, fonoaudiólogos ou até mesmo médicos neurologistas, para que a criança tenha um desenvolvimento mais completo. Mas o que isso realmente quer dizer?

Pensando nessa questão, decidi pesquisar sobre o papel da dança no desenvolvimento infantil, atividade que tantos pais procuram e mesmo tantas crianças querem fazer: aulas de ballet infantil.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), instituiu o ensino obrigatório de Artes em território nacional e no ano seguinte, a dança foi incluída como uma das linguagens artísticas a ser ensinada pela disciplina Arte, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Dessa forma, algumas escolas particulares iniciaram o ensino da dança. Na academia Ritmos, bem como na escola Cantinho Mágico, as crianças podem entrar no ballet a partir dos 2,5 anos. Na aula, o foco é o desenvolvimento biológico, o psicológico e o social, e em casos de época de espetáculos, temos os ensaios das coreografias.

Assim, os objetivos dessa investigação são:

Objetivo Geral:

Investigar o papel da dança na Educação Infantil.

Objetivos Específicos:

1. Investigar o que tem sido entendido por Educação Infantil
2. Investigar o papel da dança como atividade educativa.
3. Analisar as atividades de dança em uma escola de Educação Infantil.

Para tanto, o primeiro capítulo desse trabalho tratará do universo da Educação Infantil, principais conceitos como criança e Infância e a história da Educação Infantil no Brasil e no mundo, bem como sua legislação.

O segundo capítulo fará uma revisão de literatura no que se refere ao que tem sido escrito sobre dança como atividade educativa.

O terceiro capítulo relatará as atividades desenvolvidas por mim em uma escola de Educação Infantil, buscando analisar as atividades que foram desenvolvidas.

## 1. Educação Infantil

*“Ninguém é tão grande que não possa aprender, nem tão pequeno que não possa ensinar.”* Esopo

Educação infantil é aquela educação pré-escolar; é a educação das crianças antes do ensino obrigatório. Levando em consideração que o ensino obrigatório começa quando a criança tem seis anos, a Educação Infantil é ministrada normalmente no período compreendido entre zero e seis anos de idade.

A concepção existente de criança e de infância é uma construção histórica e social, que foi sendo modificada ao longo dos anos nas diversas culturas. De acordo com Kuhlmann (1998), a infância vem sendo estudada desde o fim do século XVII e a estrutura da educação infantil foi criada de acordo com esses estudos.

Ariès (1978), vem apresentar o conceito de “sentimento da infância”, que não significa uma simples afeição pelas crianças, mas sim, uma conscientização da particularidade infantil. Na Idade Média essa conscientização não existia. Assim que a criança era capaz de viver sem a dependência materna, ela era inserida na sociedade adulta e não era mais considerada diferente dos adultos ou jovens.

Uma vez que a criança nascia, era muito difícil ela continuar viva até atingir a maturidade física; o índice de mortalidade infantil era muito alto. “Assim que a criança superava esse período de alto nível de mortalidade, em que sua sobrevivência era improvável, ela se confundia com os adultos” (Ariès, 1978, pag. 100).

A conscientização da particularidade da criança começou a existir na arte, onde a sua representação dava a ela um “traje especial que a distinguiu dos adultos.” (Ariès, 1978, pag. 100). Um sentimento da infância ia surgindo, onde a criança se tornava uma distração para os adultos, o que teve o nome de “paparicação”. Algumas pessoas se opunham a esse sentimento de “paparicar” as crianças e para esses indivíduos, segundo Ariès (1978), “as pessoas se ocupavam demais com as crianças.”

Aos poucos esse sentimento da infância foi sendo modificado e a criança – reconhecida como tal – foi se integrando cada vez mais na sociedade. Ariès (1978) afirma que entre os moralistas e educadores do século XVII foi-se difundindo um outro sentimento da infância que inspirou toda a educação do mundo até o século XX. Antes, o apego à infância era expressido por meio da distração, da brincadeira e da “paparicação”; Partindo disso, o foco passou a ser o interesse psicológico e a preocupação moral.

Esses dois sentimentos da infância foram muito importantes para o desenvolvimento da ideia de infância. O primeiro sentimento apareceu no núcleo da família e por isso, dentro do ambiente familiar. Já o segundo sentimento, surgiu fora do ambiente familiar, com argumentos dos moralistas. No decorrer da história, o segundo sentimento da infância acabou entrando no núcleo familiar, conforme afirma Ariès (1978): “Esse sentimento (o segundo), por sua vez, passou para a vida familiar.”

A educação infantil foi então estruturada buscando entender a mentalidade das crianças e adaptando à seu nível os métodos utilizados pelos educadores.

### **1.1. História da Educação Infantil**

Segundo Oliveira (2005), nos séculos XV e XVI, em decorrência do Renascimento, do desenvolvimento econômico, social e científico e das atividades artísticas, uma nova visão sobre a criança surgiu. Juntamente com essa nova visão, novos modelos de educação precisariam ser pensados e estruturados.

Na Europa, estavam acontecendo muitas guerras e muitas crianças acabaram sendo vítimas da pobreza, abandono e maus tratos. Sendo assim, organizaram-se serviços de atendimento à essas crianças, liderados pelas mulheres da comunidade. Segundo Machado e Paschoal (2009), essas primeiras instituições criadas tinham como objetivo cuidar e proteger as crianças enquanto suas mães estavam fora.

De acordo com Rizzo (2003):

criou-se uma nova oferta de emprego para as mulheres, mas aumentaram os riscos de maus tratos às crianças, reunidas em maior número, aos cuidados de uma única, pobre e despreparada mulher. Tudo isso, aliado a pouca comida e

higiene, gerou um quadro caótico de confusão, que terminou no aumento de castigos e muita pancadaria, a fim de tornar as crianças mais sossegadas e passivas. Mais violência e mortalidade infantil. (RIZZO, 2003, p. 31).

Aos poucos esse atendimento às crianças foram se tornando mais formais, organizando as condições para o desenvolvimento infantil segundo o pensamento da época. Segundo Kuhlmann (1998), essas instituições se preocuparam com questões não só de cuidados, mas de educação, visto se apresentarem como pedagógicas já em seu início. As atividades eram voltadas para o bom comportamento e para a internalização das regras morais e valores religiosos. Oliveira (2005) afirma ainda que:

Eles (os educadores pioneiros) defendiam um rigoroso planejamento do tempo nas escolas, mesmo nas que atendiam crianças pequenas, gerando uma rotina de atividades a ser observada diariamente e fundada na ideia da autodisciplina. Em outras escolas, leitura e escrita eram ensinadas a partir dos 6 anos, embora ainda dentro de um objetivo de ensino religioso.

Segundo Ariès (1978), no início, as escolas eram formadas apenas por clérigos letrados, mas enfim abriu-se a um número crescente de leigos e burgueses. Dessa forma, o colégio tornou-se uma instituição fundamental na sociedade.

Aos poucos as classes foram sendo divididas: primeiro pela capacidade e desenvolvimento de cada indivíduo, mais tarde pela idade de cada um. “A nova necessidade de análise e de divisão (...) provocou por sua vez necessidades e métodos idênticos quer na ordem do trabalho, quer na representação das idades” (Ariès, 1978 pag. 113).

Ariès (1978) afirma ainda que esse processo de divisão das classes em idade era indiferente, uma vez que o objetivo essencial da escola não era a educação infantil. Com os organizadores escolásticos dos colégios e pedagogias e também com os jesuítas surgiu “o sentido da particularidade infantil, o conhecimento da psicologia infantil e a preocupação com um método adaptado a essa psicologia” (Ariès, 1978, pag. 124).

De acordo com Oliveira (2005), em decorrência da Revolução Industrial, as condições e exigências educacionais das novas gerações foram modificadas por um processo de alteração de antigos saberes dos

trabalhadores. O mundo estava mudando e por isso, as novas gerações de trabalhadores precisavam de conhecimento suficiente para se inserir no mercado de trabalho.

Nos séculos XVIII e XIX se intensificou a discussão sobre a escolaridade obrigatória e esse momento da história foi um marco fundamental para a educação infantil:

a criança começou a ser vista como sujeito de necessidades e objeto de expectativas e cuidados, situada em um período de preparação para o ingresso no mundo dos adultos, o que tornava a escola (pelo menos para os que podiam frequentá-la) um instrumento fundamental (OLIVEIRA, 2005, pag. 62).

Infelizmente, o mesmo não acontecia com as crianças das classes mais pobres da sociedade. Alguns defendiam que não era correto para a sociedade que se educassem crianças pobres, enquanto alguns reformadores protestantes defendiam a educação como sendo um direito de todos.

Segundo Oliveira (2005), autores como Comênio, Rousseau, Pestalozzi, Montessori, entre outros, começaram a criar um sistema educacional com as bases mais voltadas para a criança em si. Elaboraram então “propostas de atividades em instituições escolares que compensassem eventuais problemas de desenvolvimento” (Oliveira, 2005, pag. 63) gerados por exemplo, por serem órfãos de guerra, ou pela pobreza.

A proposta de Rousseau (1712-1778), por exemplo, ia de encontro às ideias religiosas na educação. Ele criou uma proposta educacional que “combatia os preconceitos, autoritarismos e todas as instituições sociais que violentassem a liberdade característica da natureza” (Oliveira, 2005, pag. 64). Rousseau destacava a mãe como educadora natural da criança. Oliveira (2005) afirma ainda que:

Rousseau revolucionou a educação de seu tempo ao afirmar que a infância não era apenas uma via de acesso, um período de preparação para a vida adulta, mas tinha valor em si mesma. (...) Defendia uma educação não orientada pelos adultos, mas que fosse resultado do livre exercício das capacidades infantis e enfatizasse não o que a criança tem permissão para saber, mas o que é capaz de saber. (OLIVEIRA, 2005, pag. 64)

Essas ideias levaram Pestalozzi (1746-1827) a expor a sua proposta educacional, que também era contra o intelectualismo excessivo da educação tradicional. Ele defendia a educação baseada no amor e na bondade, tal como na família. Para Pestalozzi, “a educação deveria cuidar do desenvolvimento afetivo das crianças desde o nascimento” (Oliveira, 2005, pag. 65)

Outra preocupação da proposta de Pestalozzi foi a educação voltada para o sentidos, onde a intuição da criança seria a educadora da percepção daquela criança e o ensino priorizaria coisas ao invés de palavras. “Adaptou métodos de ensino ao nível de desenvolvimento dos alunos por intermédio de atividades de música, arte, soletração, geografia e aritmética” (Oliveira, 2005, pag. 66).

A partir das ideias de Pestalozzi, Froebel (1782-1852) levou adiante os conceitos e estudos dessa área. Influenciado por uma filosofia espiritualista, o educador alemão criou um *kindergarden* (jardim-de-infância) onde crianças e adolescentes estariam livres para aprender sobre o mundo. Além disso, Froebel considerou a intuição e “a ideia de espontaneidade infantil, preconizando uma autoeducação da criança pelo jogo, por suas vantagens intelectuais e morais, além de seu valor no desenvolvimento físico” (Oliveira, 2005, pag. 68).

Froebel elaborou canções e jogos para educar sensações e emoções, e foi quem mostrou o valor das atividades educativas que incluíam a poesia e o cultivo da horta pelas crianças. Oliveira (2005) afirma que o “manuseio de objetos e a participação em atividades diversas de livre expressão (...) possibilitariam que o mundo interno da criança se exteriorizasse.” Dessa forma, a criança poderia enxergar-se de forma objetiva, observando, descobrindo problemas e encontrando soluções.

Vários jardins-de-infância baseados nas propostas de Froebel foram sendo criados em todo o mundo e a linguagem das ideias não só de Froebel mas também dos outros autores foram sendo difundidas. Ainda assim, “a apropriação das teorias desses autores pelas instituições de educação infantil envolveu um longo processo” (Oliveira, 2005, pag. 69).



## 1.2. História da Educação Infantil no Brasil

Segundo Oliveira (2005), até meados do século XIX, o Brasil ainda era um país onde a maior parte da população vivia no meio rural. Praticamente não existiam creches ou jardins-de-infância onde as mães poderiam deixar os filhos. Sendo assim, famílias de fazendeiros assumiam os cuidados das crianças abandonadas, que muitas vezes eram fruto do abuso sexual de índias ou mulheres negras, pelos próprios fazendeiros.

Enquanto isso, na zona urbana, as crianças abandonadas eram recolhidas nas “rodas de expostos”, mecanismo que ficava embutido nas paredes de Santas Casas de Misericórdia. De acordo com Ferreira (2009), em forma cilíndrica com uma portinha, o mecanismo foi desenvolvido para que quem colocasse o bebê ali não fosse exposto à quem recolhesse o bebê dali. As rodas de expostos foram utilizadas em algumas cidades brasileiras desde o início do século XVIII.

A partir da segunda metade do século XIX, a migração para a zona urbana foi acentuada uma vez que a escravidão foi abolida. Segundo Oliveira (2005), antes da República ser proclamada, iniciativas isoladas de proteção à infância foram criadas a fim de combater, principalmente as altas taxas de mortalidade infantil da época:

Ademais, a abolição da escravatura no Brasil suscitou, de um lado, novos problemas concernentes ao destino dos filhos de escravos, que já não iriam assumir a condição de seus pais, e, de outro, concorreu para o aumento do abandono de crianças e para a busca de novas soluções para o problema da infância, as quais, na verdade, representavam apenas uma “arte de varrer o problema para debaixo do tapete”: criação de creches, asilos e internatos, vistos na época como instituições assemelhadas e destinadas a cuidar de crianças pobres. (OLIVEIRA, 2005, pag. 92)

O discurso que crescia a respeito das soluções apontadas para esse problema de acordo com Oliveira (2005) era de que a culpa pela situação das crianças era das famílias. Por outro lado, “O projeto social de construção de uma nação moderna, (...) reunia condições para que fossem assimilados, pelas elites do país os preceitos educacionais do Movimento das Escolas Novas” (Oliveira, 2005, pag. 92).

O mundo estava passando por um grande crescimento industrial e os intelectuais da elite sentiram a necessidade de preparar o país para esse

desenvolvimento. O Movimento das Escolas Novas tinha como base os preceitos da igualdade entre os homens e direito educacional para todos. Levando esses preceitos em consideração, o jardim-de-infância foi recebido por alguns com entusiasmo.

Ainda assim, gerou muitos debates políticos pois era considerado por alguns como as “salas de asilo francesas, entendidas como locais de mera guarda das crianças” (Oliveira, 2005, pag. 92). Por outro lado, os escolanovistas eram defendidos em prol das vantagens que o jardim-de-infância traria para o desenvolvimento infantil.

Os primeiros jardins-de-infância criados em 1875 no Rio de Janeiro e em 1877 em São Paulo, eram mantidos por entidade privadas. Alguns anos mais tarde foram criados os jardins-de-infância de domínio público voltados para atender crianças de extratos sociais mais desafortunados.

Segundo Didonet (2001):

Enquanto para as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche. (DIDONET, 2001, p. 13).

Rui Barbosa – o então eleito deputado geral à Assembleia da Corte – considerava o jardim-de-infância a primeira etapa da educação de uma criança, e por isso, publicava em 1882, “um projeto de reforma da instrução do país, distinguindo salas de asilo, escolas infantis e jardins-de-infância” (Oliveira, 2005, pag. 93). Assim, um movimento de proteção à infância se fortalecia. Oliveira (2005) afirma ainda que “nesse momento, já apareceram algumas posições históricas em face da educação infantil que iriam se arrastar até hoje: o assistencialismo e uma educação compensatória aos desafortunados socialmente.”

Em 1899, após a proclamação da República, foi fundado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância, que oportunizou a criação do Departamento da Criança em 1919. Escolas infantis e jardins-de-infância

foram surgindo, alguns deles criados por imigrantes europeus para o atendimento de seus próprios filhos. Levantamentos realizados em 1921 e 1924 apontavam um crescimento de 15 para 47 creches e de 15 para 42 jardins-de-infância em todo o país (Kuhlmann, 1998, pag. 481).

Enquanto isso, a urbanização e a industrialização nos centros urbanos maiores, intensificados no início do século XX, produziram um conjunto de efeitos que modificaram a estrutura familiar tradicional no que se refere ao cuidado dos filhos pequenos (KUHLMANN, 1998, pag. 482).

As mulheres precisaram sair dos seus núcleos familiares para irem preencher as vagas nas fábricas criadas, uma vez que a mão-de-obra masculina se encontrava nas lavouras. Sendo assim, as mães precisaram encontrar soluções rápidas quanto ao cuidado com os filhos, uma vez que as fábricas e indústrias não consideraram esse problema. A solução mais rápida encontrada por essas mães era a de deixar as crianças com outras mulheres que se propunham a cuidar dos pequenos em troca de dinheiro.

Começou a surgir um grande movimento operário que reivindicava melhores salários e condições de trabalho, além de locais para guarda e atendimento das crianças durante o trabalho das mães. “Para atrair e reter a força de trabalho, (alguns empresários) fundaram vilas operárias, clubes esportivos e também algumas creches e escolas maternais” (Oliveira, 2005, pag. 96).

Ainda assim, essa ideia não foi aceita por todos, uma vez que o próprio movimento operário enaltecia um ideal de mulher voltada para o lar. Oliveira (2005) afirma que as reivindicações operárias foram, aos poucos, sendo canalizadas para o Estado e atuaram como força de pressão para a criação de creches, escolas maternais e parques infantis por parte dos órgãos governamentais.

Em 1922 aconteceu no Rio de Janeiro, o primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância. Ali “surgiram as primeiras regulamentações do atendimento de crianças pequenas em escolas maternais e jardins-de-infância” (Oliveira, 2005, pag. 97).

Ao mesmo tempo, foi apoiado o movimento de renovação pedagógica conhecido como escolanovismo; a questão educacional viraria então foco das discussões políticas nacionais. Segundo Oliveira (2005), em 1924,

educadores interessados no escolanovismo fundaram a Associação Brasileira de Educação e em 1932, surgiu o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que seria parte de um processo de luta pela cultura historicamente elaborada.

O Estado adotou uma estratégia combinada de repressão e de concessões às reivindicações dos trabalhadores, no terreno da legislação social. (...) Reconheceu alguns direitos políticos dos trabalhadores por meio de legislações específicas, como a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, de 1943, que conta com algumas prescrições sobre o atendimento dos filhos das trabalhadoras com o objetivo de facilitar a amamentação durante a jornada. (OLIVEIRA, 2005, pag. 100).

Até a década de 50, as poucas creches que existiam fora das fábricas eram de entidades filantrópicas laicas e, principalmente religiosas. O caráter do trabalho com as crianças nessas creches, que recebiam doações do governo e de famílias ricas, era assistencial-protetoral. Segundo Oliveira (2005), a preocupação era alimentar, cuidar da higiene e da segurança física, sendo pouco valorizado o trabalho voltado para a educação em si.

De acordo com Oliveira (2005), durante a segunda metade do século XX, as características do sistema capitalista adotado no Brasil “continuaram impedindo que a maioria da população tivesse satisfatórias condições de vida”, e por outro lado, a industrialização continuou a crescer e a aumentar a participação da mulher no mercado de trabalho.

### **1.3. Educação Infantil Atual**

Hoje em dia, a Educação Infantil já é permeada por diversas leis e políticas nacionais. Segundo Campos (2002), “o divórcio entre a legislação e a realidade, no Brasil, não é de hoje.” O que acontece na prática, muitas vezes não é o que está escrito nas leis, e não existe uma fiscalização ocorrente em função dessa divergência.

De acordo com Campos (2002), os instrumentos legais do Brasil são caracterizados pela “opção por diretrizes amplas e a ausência de previsão de mecanismos operacionais que garantam a aplicação daqueles princípios na realidade.” No Brasil, muitas vezes acontece a transferência de uma série de atribuições de cunho governamental para o mercado, ou para ONGs, por exemplo. Uma vez que isso ocorre, as áreas como a saúde, habitação e a

educação, acumulam “déficits históricos de atendimento” (Campos, 2002, pag. 28)

O que acontece na Educação Infantil hoje faz parte dessa totalidade política maior que envolve todo o país, por isso a legislação sobre a Educação Infantil não pode ser vista isoladamente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) aprovada em 61, foi uma das primeiras leis a citar a Educação Infantil, ainda como “Educação Pré-primária”, incluindo-a no sistema de ensino. Já na segunda LDB, sancionada em 1996, e educação infantil foi inserida na educação básica, o que é o reconhecimento de que a educação começa nos primeiros anos de vida.

Além disso, a lei traz no artigo 29 da Sessão II do Capítulo II, a indissociabilidade do educar e do cuidar, mostrando que a educação infantil é a base da educação de qualquer indivíduo e portanto é essencial para todos. A lei garante que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem com finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (LDB 9394/96)

Outro ponto muito importante evidenciado pela LDB de 1996, é o da avaliação, onde garante que esta será feita como modo de registro do processo de desenvolvimento da criança e não com o objetivo de aprova-la ou não. Com isso, o acompanhamento do processo de desenvolvimento de cada criança foi valorizado, bem como suas atividades e potencialidades também passaram a ser valorizadas.

Define o Art. 62 da LDB de 1996 que “(...) admita para formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal”. Segundo Campos (2002), as orientações adotadas na LDB quanto à formação de professores deixa maior a discrepância entre o professor escolar e o educador leigo – aquele cujas condições de trabalho não são o foco dos jovens que conseguem uma escolaridade maior.

Em 2011, segundo Pompeu (2012), a câmara legislativa começou a discutir a “primeira infância”<sup>4</sup>, tendo como base o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2010. O PNE tem como proposta a universalização do atendimento pré-escolar das crianças entre 4 e 5 anos de idade até 2016 por meio de metas para a educação brasileira na próxima década. Pompeu (2012) afirma ainda que no caso das crianças de até 3 anos, o objetivo é a oferta de creches para 50% do grupo até o final da vigência do plano.

Trazendo o foco para a legislação mais recente à respeito da Educação Infantil, pode-se ressaltar a Lei 12.602 de 3 de abril de 2012, que inclui a semana e o dia nacional da Educação Infantil. A data instituída é 25 de agosto e é muito importante ver que a Educação Infantil vem criando seu espaço no meio educacional brasileiro.

Em 3 de outubro de 2012, foi aprovada a lei 12.722 que faz alterações em leis anteriores, e, além de outras providências, dispõe sobre o apoio financeiro da União aos Municípios e ao Distrito Federal para a ampliação da oferta da educação infantil. A lei insere a formação de novas turmas públicas de Educação Infantil, além do apoio financeiro da União para com as entidades responsáveis por essas turmas.

De acordo com Campos (2002), os esforços investidos na melhoria da educação infantil, deveriam estar voltados para a formação de professores qualificados à “transição em direção a patamares mais exigentes de qualificação, sem descuidar de soluções que respondam às necessidades presentes” (Campos, 2002, pag. 32). Se a discrepância entre as ideias e o que realmente é feito não diminuir, não será possível que ocorra um avanço em direção a uma educação infantil mais democrática e humana.

---

<sup>4</sup> Há controvérsias sobre a utilização do termo “primeira infância”, sendo considerado por alguns autores o período de 0 a 6 anos, enquanto por outros o período de 0 a 3 anos.

## 2. Dança como Atividade Educativa

*“Nosso sistema de educação, apegou-se à civilização do livro (...). A educação pelo movimento (...) é um primo pobre da educação.”* Roger Garaudy

Segundo Regina Katz, pedagoga, citada em Marques (1990), a dança é um “meio de comunicação e de expressão que integra o conhecimento intelectual por meio de uma vivência corporal” (MARQUES, 1990, pag. 8). Marques (1990), afirma ainda que a dança favorece uma relação íntima entre cada indivíduo e seu pensamento, enriquecendo também o “processo de aprendizagem, o desenvolvimento e o aprofundamento da percepção sensória motora da motricidade, da imaginação, da criatividade e da comunicação” (MARQUES apud KATZ, 1990, pag. 8).

A visão da bailarina e coreógrafa Maria Fux, mostra que a dança “é poesia encarnada nos íntimos impulsos de um corpo, em seus ritmos e gestos” (MARQUES apud FUX, 1990, pag. 8).

Com base nessas duas definições, em nenhum momento a dança foi definida como “execução de passos” ou “reproduzir uma coreografia de acordo com a música”. As discussões que permeiam o campo da Dança como atividade educativa hoje em dia focam a dança enquanto “forma de vida, como elemento integrante do ser humano, por si só, como ação e expressão cotidiana e espontânea” (MARQUES, 1990, pag. 10). Apesar disso, a visão que os educadores tem sobre o ensino da dança, ainda é bastante limitada e estreita, segundo Marques (1990).

Alguns anos se passaram desde que pesquisadores começaram a estudar e analisar a situação do ensino de arte no país. Segundo Marques (2010), “a dança ainda parece apresentar um risco muito grande a ser tomado pela educação formal, pois ela ainda é desconhecida da/para a escola.”

As propostas inovadoras relativas ao ensino da dança, trabalha nos educandos seus aspectos criativos e transformadores, portanto imprevisíveis e indeterminados, porém, ainda não são completamente aceitas por “aqueles

que aprenderam e são regidos pela didática tradicional. Os processos de criação em dança acabam não se encaixando nos modelos tradicionais de educação” (MARQUES, 2010, pag. 18)

O estudo e a compreensão da dança, não só o entendimento corporal, como também o intelectual, vão muito além do simples ato de dançar. Através da dança, o aluno experimenta outro meio de expressão e linguagem, que se difere da fala e da escrita. Além disso, incorporados às danças, existem vários “significados, relações, valores pessoais, culturais, políticos e sociais” (MARQUES, 2010, pag. 19), e a ideia de que dançar se aprende dançando, seria como não levar em consideração todos esses pontos.

A intenção do professor devidamente formado para o ensino da dança, seria a de “mediar, provocar situações em que a criança possa utilizar seu corpo por inteiro e descobrir através de experimentações e vivências as ações que dele possam emergir” (VERDERI, 1998, pag. 17).

Mudanças no ensino aconteceram ao longo dos anos, porém ainda não é considerado relevante a educação rítmica nas aulas de Educação Física, por exemplo. A atividade musical, diretamente ligada à dança, bem como o contato com o som, o ritmo, o movimento e tudo isso ligado aos jogos recreativos devem ser levados em consideração quando for evidenciado o desenvolvimento da formação do homem. Segundo Verderi (1998):

Antes de [a dança] ser utilizada para expressar a corporeidade de nossos alunos, ela existia para expressar a corporeidade dos homens desse mundo. E hoje, graças à evolução que ela sofreu ao longo dos tempos, podemos usufruir de seus movimentos, de sua magia, de sua expressão e plasticidade para aprimorarmos os movimentos, a magia, a expressão e a plasticidade de nossos alunos (VERDERI, 1998, pag. 18)

Nos dias de hoje, é preciso incluir nas discussões sobre dança como atividade educativa, as metodologias que permitam “problematizar, articular, criticar e transformar as relações entre a dança, o ensino e a sociedade” (MARQUES, 2010, pag. 102).



## 2.1. História da dança na Escola

*“A dança revela a alma.”* Ruth Saint-Denis

Dança, no seu significado concreto, quer dizer “série ritmada de gestos e de passos” (Dicionário Aurélio Online). É uma concepção puramente mecânica, que foi sendo construída no decorrer dos séculos em que a dança se manifesta no mundo.

De acordo com Nanni (1998), a dança, em todas as épocas da história, em todas as culturas e para todos os povos, é representação de suas manifestações, de seus “estados de espírito”, permeio de emoções, de expressão e comunicação do ser e de suas características culturais. A dança sempre esteve associada à vida e segundo Marques (1990), chegou a ser definida por Platão como “um dom dos deuses.”

Até o século XX, a dança teve uma história de condenações e repressões no convívio com a cultura das civilizações, pois, de acordo com Marques (1990), a Dança, “enquanto expressão que se dá através do corpo, era duplamente condenada pela Igreja” (MARQUES, 1990, pag. 6). Ainda assim, segundo Verderi (1998), permaneceu viva na história de cada povo.

Sendo assim, no século XX, os mestres de ballet eram em sua totalidade franceses e italianos. A dança, mais precisamente o ballet clássico, passou a ser ensinada e ensaiada transformando-se em dança para espetáculos. “Estabelece assim, um hiato entre a Dança/Educação e a Dança/Arte.” (Nanni, 1998, pag. 15). O ballet academista era altamente tecnicista e nos espetáculos separava a plateia do palco, perdendo o significado expressivo e de emoção que tinha antes. A partir daí passou a ser definida como no dicionário Aurélio, uma “série ritmada de passos”.

Ainda no século XX, começou a aparecer uma rebelião contra o academicismo da dança, surgindo assim “novas tendências que procuram recuperar a dança enquanto expressão de vida” (MARQUES, 1990, pag. 7). Assim, o ballet clássico se desenvolveu acrescido de novos estilos e influências, como por exemplo a dança criativa, ou dança verdadeira,

também muito importante para a dança na educação, pois valorizava a expressão e a emoção.

Diferente do Ballet Clássico, a Dança Criativa se apoia na expressão do corpo; no movimento natural do corpo. Segundo Marques (2010), alguns autores que defendem essa tendência da dança moderna, partem do pressuposto de que “toda criança tem o dom livre, natural e espontâneo de dançar” (MARQUES, 2010, pag. 143).

Como integrante fundamental da dança criativa, pode-se citar Isadora Duncan, que precedeu esse movimento de ruptura do ballet academista. Duncan valorizava a leveza, a expressão corporal, a dança cheia de gestos e movimentos baseados nas emoções, sem simetria e preparação.

Outra representante dessa nova tendência de dança é Pina Bausch, coreógrafa, bailarina e pedagoga de dança. Pina, que faleceu recentemente, em 2009, foi a precursora do chamado teatro-dança, voltando sua arte para uma dança cênica, diretamente ligada ao teatro falado. Os espetáculos de Pina eram baseados no sentimento de cada ser humano e o que a interessava, não era como as pessoas se movem, os passos em si; o foco das coreografias de Pina era o que move cada indivíduo.

Nanni (1998), afirma que:

a partir do século XIX, começa um movimento contra a formalização do aprendizado da dança. As duas correntes, a moderna que surgia, e a acadêmica tradicional, passam a possuir divergências estruturais em suas teorias fundamentais filosóficas onde são exigidos aos professores competências diferenciadas de ensino (NANNI, 1998, pag. 16)

Avaliando a situação do ensino da Arte nos Estados Unidos já em 1970/1980, de acordo com Marques (2011), poucas escolas norte-americanas integravam a Arte nas disciplinas acadêmicas. A forma como era ensinada na escola não dava ênfase às “contribuições culturais e históricas contidas nos trabalhos de arte” (Marques, 2011, pag. 35). No Brasil, o contexto não era diferente e além disso, o ensino de Arte enfocava mais as Artes Visuais.

Segundo Freire (2001), na mesma época, no Brasil, o ensino da dança acontecia em academias especializadas em dança, e a maioria de caráter privado. “Arte como Conhecimento” foi o slogan do ensino da arte nas

décadas de 1980 e 1990 que vem substituir, sem excluir, as crenças anteriores de “arte como técnica” e “arte como expressão”. Aos poucos, no final da década de 1990, as outras linguagens artísticas foram incluídas em discussões, debates e documentos oficiais, “como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados nos anos de 1997-98 pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC)” (Marques, 2011, pag. 36).

Pela primeira vez a linguagem da dança foi contemplada em documento nacional como uma linguagem específica de Arte. Segundo Marques (2010), a dança foi finalmente dissociada das Artes Cênicas, como aparecia nas propostas governamentais de muitos Estados e Municípios. Ainda assim, a falta de profissionais qualificados continua marcando o ensino da dança no país, o que a desqualifica como arte, uma vez que quem ensina dança são professores de Educação Física ou Educação Artística que, em sua maioria, nunca tiveram uma experiência ou reflexão pedagógica sobre a dança.

Assim, os PCNs são uma alternativa para os professores que não estão preparados, ou não conhecem a “dança como área de conhecimento e possam atuar de modo a ter alguns indicativos para não comprometer em demasia a qualidade do trabalho artístico-educativo em sala de aula” (Marques, 2010, pag. 36). Isso não quer dizer que ali se encontra uma esperança de formação ou qualificação para os professores não qualificados; são parâmetros de trabalho para que os professores possam se apoiar e focar o ensino até que o número de profissionais licenciados em dança possam atender as demandas do país.

Desde 1989 a arte (teatro, artes visuais, música e dança) está incluída como disciplina oficial do currículo no regimento das escolas públicas de São Paulo. Porém, “a distância que existe entre aquilo que é proposto e aquilo que efetivamente é praticado nas escolas tem por muitas décadas caracterizado a história da educação brasileira” (MARQUES, 2010, pag. 67). Ainda assim, a proposta que inclui a arte, bem como a dança na educação obrigatória deve ser vista com otimismo, num sentido de que agora essa inclusão está mais próxima de acontecer.

Além disso, segundo Marques (2010), a presença da dança nos PCNs também evidencia a necessidade de uma maior atuação das universidades e

outros órgãos relacionados à pesquisa, à formação de professores e à divulgação do material existente, o que é um grande passo no avanço da mudança da mentalidade e das práticas em prol da arte na educação.

A dança deve ser considerada como arte e não somente como corpo em movimento. Nesse sentido, Marques (2011) afirma que além disso, a arte deve ser emparelhada às outras disciplinas do currículo como forma de conhecimento, pois “se a arte não é tratada como conhecimento mas como ‘um grito da alma’, não estamos fazendo nem educação cognitiva nem emocional” (Marques, 2010, apud Barbosa, 1992, pag. 13).

## **2.2. O papel da dança como Atividade Educativa**

Conforme análise anterior, em 1992, a dança passou a fazer parte do Regimento da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo como linguagem artística diferenciada. Já em 1997, a dança foi incluída nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), ganhando assim reconhecimento nacional de modalidade a ser trabalhada na escola. Ainda assim, hoje em dia, dentro das escolas, a dança não é valorizada como deveria ser de acordo com os PCNs.

Segundo Marques (2010), ainda restam algumas questões a serem definidas, como por exemplo em que disciplina a dança seria ensinada, ou quem seria o profissional adequado para ensiná-la. Além disso, a dança é permeada por uma perspectiva da diversidade e da multiplicidade de propostas e ações o que faz com que seja “interessante lançarmos um olhar mais crítico sobre a dança na escola” (Marques, 2010, pag. 17)

De acordo com Verderi (1998), “a própria vida está diretamente envolvida com os processos de transformação do conhecimento e da importância na experimentação do corpo como um movimento humano consciente”, e o papel da dança na escola seria o de proporcionar ao educando a vivência de experiências do conhecimento, melhorando sua qualidade de vida, “contribuindo, sem dúvida, para momentos de prazer, espontaneidade, criatividade e formação integral” (Verderi, 1998, pag. 13).

Além disso, segundo Nanni (1998), a dança na educação desenvolverá os “padrões motores básicos referentes à cada nível de desenvolvimento e

maturação” (NANNI, 1998, pag. 42), na forma natural e espontânea de cada criança. Conforme afirmação de Nanni (1998), esse desenvolvimento motor é um processo contínuo que acontece ao longo da vida de cada indivíduo.

Pedagogicamente, a fase a partir dos dois anos, é a fase em que a criança começa um diálogo com o corpo, “fase inicial e fundamental da comunicação com o mundo” (NANNI, 1998, pag 46). Assim, o papel da dança segundo Ossona (1984) é o de modelar o corpo da criança, embelezar os movimentos, além de estimular a sensibilidade, desenvolvendo o senso de ser companheiro e enobrecer o senso crítico do aluno (OSSONA, 1984, pag. 157).

A dança, quando entendida como arte de expressar-se através do movimento, “destaca na educação a ótica da sensibilidade, da criatividade e da expressividade, como uma nova direção que se quer dar para a razão, a ética e a estética” (Fiamoncini, 2003). Fiamoncini (2003) afirma ainda que:

Almejamos uma educação que se afirme na sensibilidade, na vivência, no sentir com o outro e no sentir-se, de forma que a estética possa contribuir para o redimensionamento da percepção do ser humano como alternativa à racionalização e ao cientificismo, ao consumismo, à competição (FIAMONCINI, 2003, pag. 3).

### **2.3. O Papel do professor de dança como atividade educativa**

*“A arte não pode mudar o mundo, mas pode contribuir para a mudança da consciência e impulsos dos homens e das mulheres, que poderiam mudar o mundo.”* Maria de Fátima Pombo

O professor deve ter em mente que o aluno não é um ser que tem um corpo programado para a imitação. Segundo Verdieri (1998):

o aluno só estará satisfeito e plenamente realizado em sua corporeidade, a partir do momento em que estiver participando ativamente das atividades e podendo explorar sua criatividade, espontaneidade e rompendo com as limitações de seu corpo, descobrindo, por si só, as coisas maravilhosas que pode realizar com seus gestos (VERDIERI, 1998, pag. 64).

O professor de dança associada à educação, deve ter consciência de que seu papel é o de proporcionar que o aluno se conheça enquanto corpo e criatividade. Na maioria dos casos de aulas de dança, “o aluno é tratado

como um repetidor de movimentos mecanizados” (VERDIERI, 1998, pag. 64), elevando o professor ao patamar de comandante, o que priva a expressão natural de cada indivíduo que participa daquela aula. Cada aluno é um ser único ali, diferente de todos, e essas diferenças, inerentes aos indivíduos, interferem no processo de aprendizagem de cada um. Segundo Nanni (1998) deve-se ter em mente que:

Apesar da sequência do desenvolvimento motor ser o mesmo para todas as crianças, ele não ocorre com a mesma velocidade de progressão, esta em estreita relação com o estímulo e experiências propiciadas à criança e também em relação as diferenças individuais. Assim, uma criança jamais “correrá” antes de “andar” e diferentes crianças apresentarão padrões distintos de desenvolvimento em termos de velocidade (NANNI, 1998, pag. 43).

O professor deve considerar que o momento atual é o da inovação e que o corpo de cada indivíduo está cheio de emoções e sentimentos que precisam ser expressados de alguma forma, portanto, deve entrar no âmbito do auxílio à essa expressão e afloração da criatividade.

Além disso, o professor deve equilibrar a exigência da aula com o estímulo do interesse do aluno. Para isso, ele pode “buscar exercícios especiais que sirvam como impulsores para novas aquisições técnicas que entusiasmem o aluno” (OSSONA, 1984, pag. 156). Segundo Ossona (1984), a arte de cada ser humano começa na tenra idade, e por isso é preciso estimular essa arte desde cedo, uma vez que ela pode se perder em meio a tantos conhecimentos que podem aparecer no decorrer da vida.

Assim, percebe-se que a dança como atividade educativa auxilia na formação integral do indivíduo destacando o aumento da qualidade de vida e o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressividade.

### 3. Ensinando Ballet: minhas experiências.

Desde que comecei a trabalhar na escola Cantinho Mágico, descobri uma nova forma de realização profissional: ser professora de ballet clássico para crianças. Lá encontrei alguns desafios e muitas conquistas. Sendo assim, neste capítulo, pretendo descrever e analisar um pouco o que tem sido a minha experiência lá.

Na Cantinho Mágico, a dança é uma atividade muito enraizada dentre as atividades extra curriculares, e temos três turmas bem cheias. A professora Thaís Barata trabalha lá há 7 anos, realizando espetáculos à cada dois semestres, e foi quem me ensinou e ensina até hoje a conduzir as aulas de ballet.

A primeira turma é de Baby-Baby (2,5 a 3 anos), a segunda turma é de Baby-Class (4 a 5 anos) e a terceira turma é de Iniciante I (5 a 6 anos). Comecei a atuar mais na turma de Iniciante I somente neste ano de 2013, por isso vou focar a análise das atividades das turmas de Baby-Baby e Baby-Class, onde venho desenvolvendo meu trabalho.

#### 3.1. Funcionamento da Aula

Em todas as aulas temos atividades que se repetem, algumas delas vão se revezando, outras são as mesmas em todas as aulas, como será descrito a seguir. As crianças normalmente se divertem muito na aula de ballet, além de exporem sem medo sorrisos, espontaneidade e pureza. (Anexo A)

Sempre começamos a aula fazendo uma roda com todos os alunos dando as mãos. Depois disso, soltamos as mãos, as colocamos na cintura, fazemos *degagé*<sup>5</sup> à frente e ajoelhamos sentando sobre os dois pés, logo depois sentando na posição pé com joelho<sup>6</sup>.

Fazemos então a atividade da cesta de borboletas, onde “pegamos borboletas” no ar e colocamos na “cestinha” imaginária que se encontra à frente de cada um. Depois, deixamos as borboletas voarem, sacudindo as mãos – como se fossem borboletas – em direção ao céu. Depois deixamos as borboletinhas (mãos) caírem nas perninhas, que viram as asas da

---

<sup>5</sup> Alongar a perna, com o joelho e pés esticados.

<sup>6</sup> Senta-se com um joelho dobrado e o outro dobrado para a mesma direção, fazendo com que um pé encoste no joelho da outra perna.

borboleta (posição da borboletinha<sup>7</sup>). Por um momento fazemos um movimento rápido com as pernas, “batendo as asas da borboletinha”<sup>8</sup>.

Cantamos então a música da borboletinha (1) e da borboletinha de bailarina (2), fazendo os gestos de cada uma, respectivamente. Ao término da música, cheiramos a florzinha<sup>9</sup> e assopramos a velinha<sup>10</sup> de 3 a 5 vezes e depois disso, vamos com a cabeça até os pés para “cheirar o chulé”<sup>11</sup>. Quando chegamos com a cabeça no pé, começamos a contar até dez em voz alta. Chegando ao dez, voltamos devagar e chegando com a cabeça em cima, a professora pergunta para cada aluno qual é o cheiro do seu chulé.

Depois que todos os alunos falam, a professora propõe que entremos no bote das bailarinas, e assim, cantamos a música Bote das Bailarinas (3), fazendo os gestos da canção. Essa parte da aula é muito importante pois, além de ligarmos o nome dos números aos gestos de cada um, podemos trabalhar também a sensação de volume forte e volume fraco. Quando termina a música, estamos novamente na posição da borboletinha.

A professora sugere então que estiquemos as pernas e assim começamos a atividade de alongamento dos pés. Fazemos pés de palhaço<sup>12</sup> e pés de bailarina<sup>13</sup>, alternando os dois de 2 a 4 vezes. Depois fazemos pés de princesas, fadas e rainhas, que é outra denominação para os “pés de bailarina”, alternando com pés de bruxa, monstro e vilão, que é outra denominação para os “pés de palhaço”. Dessa vez, juntamente a mudança dos pés, mudamos também as caretas e gestos, de acordo com cada “personagem”. Depois do alongamento dos pés, alongamos as costas, alternando a posição “elegante”<sup>14</sup> e a posição “feia”<sup>15</sup>.

Ainda com as pernas esticadas, começamos a atividade das fitas. Pegamos uma fitinha imaginária e amarramos no pé direito. Puxamos a fitinha no ar com o movimento das mãos e ao mesmo tempo vamos deitando

---

<sup>7</sup> Essa posição consiste em sentar no chão com as plantas dos pés juntas, uma na outra.

<sup>8</sup> Movimento na posição da borboletinha, em que subimos e descemos as pernas, que estão dobradas.

<sup>9</sup> Cheirar a florzinha = inspirar.

<sup>10</sup> Assoprar a velinha = expirar.

<sup>11</sup> Alongamento das pernas e costas, levando a cabeça até o pé.

<sup>12</sup> Posição Flex: pés esticados com o dedo hálux em direção ao teto.

<sup>13</sup> Posição Ponta: pés esticados com o dedo hálux em direção à frente.

<sup>14</sup> Posição “elegante”: costas, abdômen e pescoço esticados.

<sup>15</sup> Posição “feia”: costas, abdômen e pescoço relaxados.



o tronco bem devagar, fazendo com que a perna direita e o tronco formem um ângulo de 90 graus. Voltamos a sentar com as pernas esticadas e o procedimento se repete com a perna esquerda. Depois, pegamos o fitão para amarrar nos dois pés juntos. Puxamos o fitão bem devagar com as duas pernas esticadas e deitamos fazendo com que as duas pernas formem um ângulo de 90 graus com o tronco.

Com as pernas esticadas para cima, começamos a fazer a “bicicletinha de bailarina”, cantando a música Bicicletinha de Bailarina (4). Ao final da música, ainda com as pernas esticadas para cima, abrimos as pernas formando um “V”, o qual chamamos de “tesourão”.

Voltamos a sentar com as pernas esticadas a frente e a professora sugere que sentemos com o “bumbum” mais para trás e abrimos as pernas, encostando um pé no pé da amiga ao lado e o outro pé no pé da amiga do outro lado. Assim, formamos uma grande roda, com os pés encostados. Cantamos então, ou a música da Formiguinha (5) ou a música das Baleias (6), alternando as duas em cada dia de aula. Quando a música termina, fechamos a perna fazendo o movimento da gelatina<sup>16</sup>.

Voltamos para a posição “elegante” e fechamos novamente as pernas na posição da borboletinha. A professora sugere que deitemos com as pernas ainda em borboletinha e sem colocar a mão no chão para ajudar. Nesse momento, as professoras se levantam para arrumar a posição das crianças. Quando os alunos deitam com as pernas em borboletinha, é necessário que eles coloquem toda a região lombar das costas no chão para não sobrecarregá-la; além disso, precisam ficar com o tronco reto, pelo mesmo motivo.

Nesse momento, passamos por cada aluno entregando o “Pó das Fadas”<sup>17</sup> ou “Pó do Super-Herói”. Orientamos para que passem o pó somente nos braços, pernas, barriga e pescoço, para ficarem brilhando como as fadas ou os super-heróis. Depois disso, a professora diz “Sapo!” e as crianças

---

<sup>16</sup> O movimento da gelatina com as pernas é para relaxar os músculos alongados. Consiste em dobrar e esticar os joelhos bem rápido, com as pernas juntas e esticadas.

<sup>17</sup> Pó das Fadas = purpurina transparente.

mudam da posição de borboletinha deitada, para a posição do Sapo<sup>18</sup>. Esse é o momento em que a professora pergunta se alguém tem alguma novidade para contar. Cada aluno conta a sua novidade e depois a professora diz “pé na cabeça!”. Ajudamos as crianças que tem dificuldade em encostar o pé na cabeça, enquanto contamos até 10.

Então, a professora diz “Cadeira da Vovó!” e todas as crianças seguram as pernas, fazendo com que as costas formem uma meia lua voltada para cima, e assim elas podem balançar o corpo para frente e para trás. Cantamos então a música Cadeira da Vovó (7).

Depois, a professora diz “Entrou na casa da tartaruga!”. E as crianças fazem a posição da Tartaruga<sup>19</sup>. A posição da tartaruga é uma forma de ensinar as(os) bailarinas(os) a levantarem de forma elegante e com cuidado. A professora vai dizendo então os passos para se levantar:

1. Tartaruga Número 1: Levanta-se somente a cabeça.
2. Tartaruga Número 2: Levanta-se o tronco, ainda sentados nos pés e com as mãos na cintura.
3. Tartaruga Número 3: Levanta-se mais o tronco, ainda ajoelhados e com as mãos na cintura.
4. Tartaruga Número 4: Levanta-se a perna direita, ficando ajoelhados somente em uma perna, ainda com as mãos na cintura.
5. Tartaruga Número 5: Levanta-se totalmente, colocando os dois pés no chão, ainda com as mãos na cintura.

De pé, vamos todas beber água. Voltando do cantinho da água, que é bem perto da sala, organizamos então a fila da Diagonal<sup>20</sup>. Depois de posicionar as flores nos quatro cantos da sala, a professora coloca a música e vai anunciando o exercício a ser feito a seguir. Começamos com “Salto Alto da Mamãe”<sup>21</sup>, depois “Corridinha de Bailarina”<sup>22</sup>. Logo em seguida, fazemos a

---

<sup>18</sup> Deitados de barriga para baixo, com os pés encostando um no outro, e os joelhos abertos. É a posição da borboletinha, mas de barriga para baixo.

<sup>19</sup> A posição da tartaruga consiste em deitar o tronco em cima dos joelhos que estão dobrados, fazendo com que a cabeça fique entre os joelhos.

<sup>20</sup> Diagonal consiste em atravessar a sala, fazendo um quadrado, passando pelas flores que posicionamos no chão, nos quatro cantos da sala. Chama-se diagonal pois quando saem do baby-class, a travessia da sala é feita na diagonal.

<sup>21</sup> Caminhada na meia ponta dos pés.

<sup>22</sup> Corrida na meia ponta dos pés, em passos bem pequenos.

“Corrida com Pé no Bumbum”, depois “Skip”<sup>23</sup> e “Galops”<sup>24</sup>. Dependendo da quantidade de tempo que ainda resta de aula, pode-se realizar ou não todos os exercícios previstos para a Diagonal.

Um por um, os alunos vão realizando os exercícios, dando a volta na sala, enquanto, se for preciso, as professoras os corrigem. Ao final da Diagonal, recolhemos as flores e a professora sugere que façamos um momento de dança livre. Ela solta a música enquanto os alunos dançam da maneira que quiserem. Temos também algumas Atividades Extras\* para caso sobre tempo no fim da aula.

Ao final da aula, fazemos novamente uma roda, com todos de pé. Soltamos as mãos e as colocamos na cintura, para fazer o agradecimento. Primeiro, damos uma Voltinha de Bailarina<sup>25</sup> para um lado e depois para o outro. Em seguida, agradecemos um pé, indo até ele com o tronco e fazendo carinho com a mão, dizendo a frase “Obrigada pé, pela aula de hoje!”; fazemos o mesmo com o outro pé. Depois a professora diz “Beijo de Bailarina pra mamãe e beijo de bailarina pro papai” e em seguida mandamos beijos de bailarinas para as professoras. Voltamos a colocar a mão na cintura e arrumar o “V da vovó”<sup>26</sup>. Para terminar, a professora diz “Palmas para a aula de ballet!” e todos batem palmas.

\*Atividades Extras:

1. Seu Mestre Mandou

A atividade consiste em a professora dizer bem alto “Seu mestre mandou...” e completa com alguma sugestão de imitação, por exemplo, “...dançar igual uma princesa”, ou “...imitar um sapo”, ou ainda “...voar igual uma borboleta”.

2. Apresentação Ensaída

Essa atividade consiste em orientar as crianças para ensaiarem uma pequena apresentação a ser feita para os outros colegas ali na hora. Pode ser em dupla ou trio. Coloca-se uma música em que ensaiam e

<sup>23</sup> salto trocado de um pé para para outro com passé (pé no joelho oposto) paralelo.

<sup>24</sup> Galopar saltando e juntando as pernas no ar.

<sup>25</sup> Rodas em volta de si na meia ponta e com os braços na terceira posição.

<sup>26</sup> primeira posição dos pés

em seguida todos sentam para assistir cada aluno ou grupo de cada vez.

3. Jardim das Flores

Coloca-se uma música para as crianças dançarem livremente e quando parar a música a professora diz “Estátua de Flor!” e sugere que elas façam uma pose de flor. A professora entra no “Jardim das Flores” e canta a música do Jardim das Flores (8), escolhendo, ao final, uma bailarina para virar florzinha (sentar para assistir as outras crianças dançarem).

4. Estátua

Coloca-se uma música para as crianças dançarem e quando a professora para a música e diz “Estátua!”, as crianças devem parar em alguma pose e não se mexerem até a música retornar. Quem se mexe, senta para assistir as outras crianças dançarem.

5. Corrida dos Bichos

Todos encostam na parede e esperam a professora dizer qual bicho eles vão ter que imitar andando até a parede do outro lado da sala. Quando a professora diz, todos saem até chegar ao outro lado. O procedimento se repete na volta.

6. A Princesa e o Sapo

Essa atividade é bem parecida com a brincadeira do “Morto e Vivo”, porém quando as crianças estão na posição em pé, elas são princesas, e a posição agachada é o sapo. A posição “Princesa” tem primeira posição dos pés e braço na terceira posição, enquanto a posição “Sapo” tem os braços entre as pernas agachadas, imitando um sapo.

Letra das músicas:

(1) Borboletinha

Ta na cozinha

Fazendo chocolate

Para madrinha

Poti Poti

Perna de pau  
Olho de vidro  
E nariz de pica-pau, pau, pau.

(2) Borboletinha

Voou, voou  
Virou uma bailarina  
Que dançou, dançou

(3) Uma, duas, três bailarinas

Quatro, cinco, seis bailarinas  
Sete, oito, nove bailarinas  
Dez no pequeno bote.  
Iam navegando pelo rio abaixo  
Quando um jacaré se aproximou.  
E o pequeno bote das bailarinas  
Quase, quase virou.  
Mas não virou!

(4) Bicicletinha

De bailarina  
Com a pontinha esticada  
Bem bonitinha  
Corre bailarina, corre bailarina, corre bailarina!  
Virou o tesourão!  
Corta, tesoura! Corta, tesoura! Corta, tesoura!  
Abriu o tesourão!

(5) Lá vai, lá vai

Lá vai a formiguinha,  
Parou um pouquinho, deu um pulinho  
E deu uma rodadinha!  
Lá vai, lá vai,  
Lá vai a formiguinha,  
Chegou no dedão,  
Deu um beliscão!  
Ai!

Volta Formiguinha, volta formiguinha, volta formiguinha. (2x)

Virou o Elefantão!

Lá vai, lá vai,

Lá vai o elefante,

Parou um poucão, deu um pulão

E deu um rodadão!

Lá vai, lá vai,

Lá vai o elefante,

Chegou no dedão,

Deu um pisão!

Ui!

Volta elefante, volta elefante, volta elefante. (2x)

Caiu lá no chão!

(6) As baleias, as baleias

Moram no mar, moram no mar

Não consigo vê-las, não consigo vê-las

Vou mergulhar, vou mergulhar! (3x)

(7) Balança a cadeira,

Balança a cadeira,

Balança a cadeira!

(8) Entrei no Jardim das Flores

Não sei qual escolherei

Aquela que for mais bela

Comigo eu levarei.

### 3.2. Análise das Atividades

*A imaginação não é um estado. É toda a existência humana.* (BLAKE 1976)

As atividades apresentadas aqui tiveram uma intencionalidade artística e pedagógica. e tiveram por base a metodologia da observação e a pesquisa ação.

A observação é uma etapa essencial na iniciação de qualquer investigação. É necessário saber observar e se utilizar dessas observações uma vez que o investigador pretende recolher e organizar a informação para adaptar-se aos elementos de sua investigação.

Já a pesquisa-ação, segundo Engel (2000), é um tipo de pesquisa participante engajada, que

procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. É, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta (ENGEL, 2000, pag. 182)

Esse tipo de pesquisa surgiu da necessidade da junção da teoria e da prática, fazendo com que o que se estuda na teoria possa já ser colocado em prática, simultaneamente.

Portanto, em cada uma das atividades, eu como assistente e professora, organizadora do espaço social dos alunos, pretendia passar aos alunos o conhecimento prático do ballet clássico, de forma fácil e simples, fazendo com que o aprender a dançar trouxesse satisfação e fosse agradável não só para as crianças, mas também pra mim.

Segundo Vigotski (1996), a imaginação adquire função importante no desenvolvimento infantil, pois dá possibilidades para que as experiências humanas se ampliem, uma vez que pela capacidade imaginativa podem-se criar experiências não vividas e desta maneira a imaginação também auxilia na experiência. Além disso, Vigotski (1996) afirma que “[...] os sentimentos influenciam na imaginação, sendo que esta também passa a ter influência nos sentimentos” (VIGOTSKI, 1996, pag. 23).

Na primeira atividade, por exemplo, já trabalhamos com a imaginação das crianças, quando elas imaginam a cestinha das borboletas. Quando fazemos essa atividade, eu procuro imaginar que ali tem borboletas de fato, e percebo que as crianças também imaginam, pois olham maravilhadas para as mãos, como se, realmente, elas fossem borboletas voando.

Ribeau, citado por Vigotski (1996) afirma que “todo descobrimento, grande ou pequeno, antes de se realizar na prática e se consolidar, esteve unido à imaginação como uma estrutura erigida na mente por meio de novas combinações e correlações” (RIBEAU apud VIGOTSKI, 1996, p.10). A força

imaginativa que impulsiona a atividade da criatividade infantil está especialmente ativa na criança.

Na atividade em que as crianças “cheiram o chulé”, quando a professora pergunta para cada criança o cheiro do seu chulé, também podemos fazer a ligação com o desenvolvimento da criatividade e da imaginação. As respostas das crianças variam desde “meu chulé tem cheiro de tudo que eu gosto, de bolo de chocolate e de algodão doce” à “meu chulé tem cheiro de sapatilha nova, perfume de bailarina e perfume da mamãe”. Algumas passam um tempo considerável pensando em qual será sua resposta, e podemos notar uma agitação quando vai chegando a hora de cada uma falar.

Segundo Vigostki (1996), “os primeiros pontos de apoio que o indivíduo encontra para sua futura criação imaginativa é o que vê e o que escuta que servirão de materiais que serão acumulados para a construção de sua imaginação” (VIGOTSKI, 1996, p.31). Além disso, é a partir da imaginação que toda atividade do processo imaginativo tem sua base, possibilitando assim a criação artística, científica e técnica.

Outra atividade que trabalha a imaginação e criação das crianças é quando fazemos o pé de princesa e pé de bruxa. Normalmente elas dão sugestões de outros personagens para criarmos os pés. Algumas sugestões das crianças são “Pé de Vilão”, “Pé de Rainha” e “Pé de Bicho do Mau”.

Segundo Rodrigues (2012), professor do Instituto Dalcroze de Genebra:

se os movimentos são “suaves”, suas representações imaginativas também o serão. A precisão e o dinamismo regulados aos automatismos musculares, são uma garantia da precisão de automatismos do pensamento e do desenvolvimento das faculdades da imaginação (DALCROZE, apud RODRIGUES, 2012, pag. 18)

A atividade do Bote das Bailarinas é muito interessante, pois além de alongarmos ainda mais as pernas, a cada número que é dito, fazemos o gesto dele com as mãos. Algumas crianças ainda não conseguem fazer essa analogia dos gestos com o número que está sendo cantado, e aos poucos elas vão conseguindo fazer. Nessa atividade também, trabalhamos a sensação de volume forte e fraco, pois em um momento da música abaixamos o volume da voz juntamente com o corpo, e em outro, aumentamos o volume da voz, juntamente com o corpo.



No momento da atividade do Sapo, quando elas estão deitadas de barriga para baixo na posição do Sapo, é muito interessante também, pois perguntamos a eles se tem alguma novidade para contar, e muitas vezes todos levantam as mãos. Contam novidades de assuntos variados, como por exemplo o que fizeram ou o que vão fazer no fim de semana, o aniversário dos amigos ou da própria criança, viagens que os pais estão planejando e, principalmente, situações cotidianas de suas famílias e parentes.

A atividade da Diagonal é muito importante para o desenvolvimento da noção espacial, por exemplo, pois é na Diagonal que as crianças se movem pelo espaço fazendo um exercício definido pelo professor. Além disso, aprimoram as formas de como fazer fila, por exemplo. Segundo Vigotski (2010), a forma está presente na arte, mas não a define, não é seu aspecto mais importante. A forma faz parte da arte. Para Lorenzato (1995):

a criança começa a construir o senso espacial a partir do momento em que consegue exercer algum domínio das relações dinâmicas que se estabelecem entre as partes do seu próprio corpo e/ou entre seu corpo e os demais ao nível do pensamento consciente. Nesse momento torna-se possível a aprendizagem de noções espaciais posicionais como as de direção, sentido, atrás, perto, em cima de etc (LORENZATO, 1995, pag. 3)

A noção espacial, quando compreendida pela criança, é essencial para a identificação, distinção e representação de formas geométricas, por exemplo. E a partir da atividade da Diagonal, começa-se a trabalhar na criança essa noção de espaço e direcionamento, sendo essa, uma atividade muito importante para o desenvolvimento locomotor, e que mostrou resultados positivos no decorrer das aulas do semestre.

Outra atividade de extrema importância para a aula de ballet e para o desenvolvimento dessa autonomia e improviso das crianças é a dança livre. Nesse momento da aula, elas podem fazer o que quiserem com o corpo, normalmente aplicando os passos que aprenderam ou realizaram na aula. É surpreendente observar como a criatividade aflora nessa atividade, pois cada criança dança do jeito que quer, algumas imitando as outras, mas ainda assim cada uma com seu jeito único, sempre decidindo o passo que será realizado a seguir.

Vigotski (1996) afirma ainda que “a importância do trabalho criador (imaginativo) se verifica no desenvolvimento da criatividade infantil, na evolução e no amadurecimento da criança” (VIGOTSKI, 1996, p. 18).

Das atividades extras, a mais importante para o desenvolvimento da autonomia e consciência corporal das crianças é a “Apresentação Ensaada”. Normalmente as crianças não apresentam o que ensaiaram pois esquecem, então fazem uma apresentação de improviso, usando também a criatividade e imaginação.

Segundo Marques (2009), o ato de mamar, andar e falar são os primeiros passos para o desenvolvimento da consciência corporal. Sendo assim, uma das propostas da dança é a de “criar na criança uma consciência exigente e ativa em relação ao meio ambiente e à qualidade de vida cotidiana” (MARQUES, 2009). Para a autora:

a dança tem a missão de desenvolver o conhecimento do corpo pela sensibilidade, partindo do fato de que a criança sente um enorme prazer em se movimentar. Isto faz com ela investigue o mundo ao seu redor, explore objetos e aprenda sobre o meio ambiente. Quando se movimenta, percebe numerosas direções do espaço em volta de si, envolvendo-se nesta relação com outras pessoas e consigo mesma. (MARQUES, 2009).

## Considerações Finais

Trabalhar com crianças foi e é uma experiência maravilhosa, e poder escrever sobre isso me deixou muito feliz pois assim pude entender melhor a área da dança como atividade educativa.

Esse trabalho é fruto de minhas pesquisas e experiências como aluna do curso de Pedagogia e como professora de ballet clássico na educação infantil. Com ele pretendi mostrar um pouco de como essa área ainda precisa ser explorada e dessa forma, vir a ser cada vez melhor. Isso me possibilitou perceber que o caminho é longo, mas ao mesmo tempo me motivar a ir atrás de saber, conhecer e estudar sempre mais.

Investigando o papel da dança como atividade educativa, pude observar que a dança auxilia na formação integral do indivíduo, aumentando sua qualidade de vida, seus momentos de prazer, dando uma melhor consciência corporal e ajudando também no desenvolvimento do sistema motor.

Quanto à Educação Infantil, pude observar que ainda podem ser feitas muitas melhorias. Infelizmente, o que está escrito nas leis ainda está longe de ser o que acontece de fato no país e enquanto esse abismo não ao menos diminuir, as melhorias não poderão ser colocadas em prática.

Através da dança, o aluno experimenta outro meio de expressão e linguagem, que se difere da fala e da escrita e nenhuma criança deveria ser podada dessa experiência. Nesse sentido, é preciso repensar os modelos que não valorizam o processo de cada criança, a livre expressão e os interesses delas.

É preciso ensinar tudo o que sabe com muito amor e da melhor maneira possível e aprender não só sobre o que se está ensinando, mas aprender com o aprendiz.

As reflexões e conclusões deste trabalho são apenas um primeiro passo de muitos que podem ser dados considerando a dança e a educação trabalhando juntas. Ainda há muito a ser estudado e pesquisado, questionado e debatido dentro e fora das universidades. Espero que o que apresentei aqui possa servir de ponto inicial para novas pesquisas e debates.

## Perspectivas Profissionais

Ao concluir o curso de Pedagogia na Universidade de Brasília, pude perceber que realmente, a minha escolha profissional foi exatamente a que mais combina comigo. Aqui pude aprofundar meus conhecimentos sobre a educação e como ela deve ser passada adiante, O caminho não foi fácil, mas a cada momento que aprendia mais, criava uma motivação para me tornar uma pedagoga mais completa.

Como pedagoga, pretendo continuar com meus estudos e pesquisas, para conseguir cada vez mais, ser para os meus alunos o que os meus professores foram pra mim. É preciso se atualizar sempre, pois a “melhor forma de educar” se modifica a cada dia. Portanto, pretendo fazer uma pós graduação ou especialização, além de continuar fazendo seminários, cursos e workshops sobre educação e também sobre a arte.

Para uma perspectiva mais futura, pretendo abrir uma escola que seja de artes e de educação regular, juntando as duas áreas que tanto amo e que tanto se complementam para um melhor desenvolvimento de indivíduos: pedagogia e arte.

Concluo afirmando que nunca, nunca, nunca pretendo deixar de estudar e aprender. Pois *“Estudar é polir a pedra preciosa; cultivando o espírito, purificamo-lo.” Confúcio*

## Referências Bibliográficas

ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Título Original: *L'Enfant et La Vie familiale sous l'Ancien Régime*. Tradução de Dora Flaksman. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012; Primeira Edição Brasileira: 1978.

CAMPOS, Maria Malta. **A legislação, as políticas nacionais da educação infantil e a realidade: desencontros e desafios**. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org.) **Encontros e desencontros na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, pag. 27-33.

**Dicionário Aurélio Online**. Disponível em <http://www.dicionariodoaurelio.com>

DIDONET, Vital. **Educação Infantil: a creche, um bom começo**. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n. 73. Brasília, 2001.

ENGEL, G. I. **Pesquisa-ação**. Educar, Curitiba, n. 16, pag. 181-191, 2000. Editora da UFPR.

FERREIRA, Luciana Vieira. **A criação de enjeitados em Vila Rica: a permanência da caridade (1775-1850)**. II Encontro Memorial do ICHS da Universidade Federal de Ouro Preto, 2009. Disponível em: <http://www.ichs.ufop.br/memorial/trab2/h513.pdf>

FIAMONCINI, Luciana. **Dança na Educação: A busca de elementos na Arte e na Estética**. Revista Pensar a Prática, vol. 6, 2003. Disponível em < <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/16055/9840>>

FREIRE, Ida Mara. **Dança-Educação: O Corpo e o Movimento no Espaço do Conhecimento**. Caderno Cedes, ano XXI, nº 53, abril/2001. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n53/a03v2153.pdf>>

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil: Uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LORENZATO, Sérgio. **Educação infantil e percepção matemática**. São Paulo: Autores Associados, 2006. p. 41-47.

MACHADO e PASCOAL, Jaqueline D. e Maria C. G. **A História da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.33, p.78-95, mar. 2009. Disponível em <  
[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05\\_33.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05_33.pdf)>

MARQUES, Isabel A. Corpo, **Dança e Educação Contemporânea**. Pró-Posições, vol. 9, nº 2, 1998. Disponível em <  
<http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/26 -artigos-marquesia.pdf>>

\_\_\_\_\_. **Dançando na escola**. São Paulo: Motriz. 5ª ed. 2010.

\_\_\_\_\_. **Ensino da dança hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 6ª ed. 2011.

MARQUES, Mariana Garcia. **Consciência Corporal: O que é?**. Revista Ensaio Geral, Belém, v.1, n.1, jan-jun|2009

NANNI, Dionísia. **Dança educação: pré-escola a universidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: 1998.

OLIVEIRA, Zilma Ramos. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2005.

OSSONA, Paulina. **Educação pela Dança**. São Paulo: Summus. 2ª ed. 1984.

POMPEU, Carolina. **Educação infantil é prioridade para governo em 2012; Câmara discute o tema.** Reportagem para o site da Câmara dos Deputados, publicada em 06/02/2012, 13h12. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/camarAnoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTUR/A/208290-EDUCACAO-INFANTIL-E-PRIORIDADE-PARA-GOVERNO-EM-2012;-CAMARA-DISCUITE-O-TEMA.html>>

RIZZO, Gilda. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento.** 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003

RODRIGUES, Iramar E. **A Rítmica de: Emile Jaques Dalcroze. Uma Educação por e para a Música.** Curso de rítmica Dalcroze na Universidade Federal de Goiânia. Apostila privativa, 2012.

VERDERI, Érica Beatriz L. P. **Dança na escola.** 2ºed. Rio de Janeiro. 1998.

VIGOTSKI, L S. **La imaginación y el arte em la infância.** (Ensayo psicológico). 3 ed. Madrid, Espanha: Akal., 1996.

\_\_\_\_\_. **Psicologia da arte.** 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

Anexo A – Fotos das Aulas

