

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - UFMG
ESCOLA DE BELAS ARTES

MARIANA CÁSSIA RODRIGUES SILVA

A LINGUAGEM CORPORAL NUMA PERSPECTIVA ESTÉTICA
NO CONTEXTO EDUCACIONAL INFANTIL

BELO HORIZONTE
2021

MARIANA CÁSSIA RODRIGUES SILVA

**A LINGUAGEM CORPORAL NUMA PERSPECTIVA ESTÉTICA
NO CONTEXTO EDUCACIONAL INFANTIL**

Monografia apresentada ao curso de Dança-Licenciatura na Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção de título de Licenciada em Dança.

Orientador: Profa. Dra. Ana Cristina Carvalho Pereira

BELO HORIZONTE

2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE BELAS ARTES
COLEGIADO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM DANÇA

FOLHA DE APROVAÇÃO

“A LINGUAGEM CORPORAL NUMA PERSPECTIVA ESTÉTICA NO CONTEXTO EDUCACIONAL INFANTIL”

MARIANA CÁSSIA RODRIGUES SILVA

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à Banca Examinadora designada pelo Colegiado de Graduação em Dança, como requisito para obtenção de título de Licenciatura em Dança, aprovada em 03/09/2021 pela banca constituída pelos membros:

Orientadora: Profa. Ana Cristina Carvalho Pereira

Examinadora: Profa. Anamaria Fernandes Viana

Examinadora: Profa. Gabriela Córdova Christóforo



Documento assinado eletronicamente por **Ana Cristina Carvalho Pereira, Professora do Magistério Superior**, em 06/09/2021, às 14:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Gabriela Cordova Christofaro, Professora do Magistério Superior**, em 06/09/2021, às 15:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Anamaria Fernandes Viana, Professora do Magistério Superior**, em 06/09/2021, às 15:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0947973** e o código CRC **B8C0D52D**.

Dedico à arte da Dança.

AGRADECIMENTOS

O curso de Licenciatura em Dança-UFMG surgiu no ano de 2010, na mesma época em que eu cursava o meu Ensino Médio. Recordo-me que meus colegas de escola se decidiam sobre a carreira futura e eu ficava cada dia mais deslumbrada com a ideia de cursar Dança, afinal sempre fui bailarina e queria muito poder exercer essa profissão como meu ofício. Com isso, me decidi e me senti determinada, era mesmo o que eu queria: compartilhar a Arte da dança com as pessoas.

Com isso sempre refletia em como esta profissão podia contribuir de certa forma para a sociedade, já que todos falavam muito sobre isso na escola em que eu estudava. E eu tinha certeza que encontraria o meu propósito a partir desse curso.

Quando passei no Enem e na prova de habilidades me senti muito grata e esperançosa para dar início a essa nova caminhada, que não foi nada fácil, sempre tive de conciliar trabalho e estudos.

Porém eu não conseguiria passar por esse processo sem algumas pessoas especiais em minha vida: meus pais Léo e Angela, minha melhor amiga e irmã Brenda, minha família, meu marido e companheiro maravilhoso Washington, meus amigos que já estavam comigo e os que conheci nessa trajetória (principalmente Bárbara, Carol, Lidy, Karina, Raquel e Jean) que me ajudaram com caronas, lanches, trabalhos e afins. E claro, também contei com a ajuda e compreensão de meus queridos professores - um corpo docente maravilhoso, sensível, apoiador. Sem essa rede de apoio, com certeza eu não teria chegado onde me encontro nessa trajetória.

Cada uma dessas pessoas colaborou de formas diferentes para o meu crescimento pessoal, me apoiando de diversas maneiras, maneiras simples, que fizeram toda a diferença: conversas, desabafos, caronas, lanches, compreensão, amor, e muita energia positiva.

O curso de Licenciatura em Dança foi um divisor de águas na minha vida, proporcionando uma nova visão e novas possibilidades de fazer, pensar e ensinar Dança! Sinto-me honrada por ser uma das pessoas que teve a oportunidade de fazer parte desse curso maravilhoso da UFMG.

Fica aqui um agradecimento especial e de todo o meu coração a Deus, a minha família como um todo, aos meus pais, a minha amiga irmã, ao meu marido,

aos meus professores - tanto do ensino básico, como superior, e aos meus amigos que fiz nessa trajetória linda, vocês todos foram e são essenciais em minha vida!
Amo vocês!

A arte não transmite significados, mas exprime sentidos. Sentidos não conceituáveis e irreduzíveis a palavras. A arte abre um campo de sentido por onde vagueiam os meus sentimentos, encontrando ali novas e múltiplas maneiras de ser. (DUARTE, JR. 1981 p. 85)

RESUMO

O trabalho em questão tem a intenção de abordar a Linguagem Corporal numa perspectiva estética no contexto da Educação Infantil na Educação Básica e como esta pode contribuir no ensino da Arte – mais especificamente a Dança – para crianças pequenas. A pesquisa possui uma abordagem qualitativa, tendo como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica de caráter exploratório com objetivo de mapear os conceitos de linguagem corporal, estética e dança no contexto da Educação Infantil na Educação Básica, com ênfase na intencionalidade estética, a partir do levantamento de legislações e documentos oficiais destacando-se: a Base Nacional Comum Curricular (2017), o Currículo em Movimento (2013) e as Proposições Curriculares de Belo Horizonte (2009) além de artigos e livros que abordam essa temática. A partir disso, alguns questionamentos serão propostos para nortear a pesquisa, tais como: Quais fundamentos e parâmetros são apresentados nesses documentos a fim de garantir uma formação na Educação Infantil considerando a linguagem corporal numa perspectiva estética, como propõe Pereira (2009) nas Proposições Curriculares da Educação Infantil de Belo Horizonte?

Palavras-chave: Educação Infantil; Linguagem Corporal; Estética; Dança.

ABSTRACT

This study aims to approach Body Language from an aesthetic perspective in the context of Early Childhood Education in Basic Education and how it can contribute to the teaching of Art - more specifically, Dance - for young children. The research has a qualitative approach, with an exploratory bibliographic research as methodological procedures with the purpose of mapping the concepts of body language, aesthetics, and dance in the context of Early Childhood Education in Basic Education, with emphasis on the aesthetic intentionality, based on the survey of legislation and official documents, especially: the National Common Curricular Base (2017), Currículo em Movimento (2013), and the Curricular Proposals of Belo Horizonte (2009), in addition to articles and books that address this theme. From this, some questions will be proposed to guide the research, such as: What foundations and parameters are presented in these documents in order to ensure an education in Early Childhood Education considering body language in an aesthetic perspective, i.e., Dance?

Keywords: Early Childhood Education; Body Language; Aesthetics; Dance.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
2. UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: DA OMISSÃO AO DIREITO.....	14
3. REFERENCIAL TEÓRICO	24
4. METODOLOGIA.....	38
5. MAPEAMENTO DOS CONCEITOS LINGUAGEM CORPORAL, ESTÉTICO E DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	41
5.1 A Linguagem Corporal	41
5.2. Estético	52
5.3. Dança.....	55
6. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	62
REFERÊNCIAS.....	65

1. INTRODUÇÃO

No contexto da Educação Infantil, a linguagem corporal pode ser entendida como o meio usado pelas crianças para expressar o que pensam, sentem e desejam transmitir, como ideias, pensamentos e emoções utilizando, gestos, movimentos do corpo. Estimular a criança a utilizá-la é uma maneira de contribuir para seu pleno desenvolvimento cognitivo e social. (PEREIRA *in* BELO HORIZONTE, 2009 p. 63)

Como discente do curso de Licenciatura em Dança e também como professora de cursos livres (Ballet Clássico e Jazz Dance) de um público que em sua maioria é infantil, tive a intenção de propor essa pesquisa a fim de compreender melhor o contexto no qual estou inserida, buscando entender as particularidades de meus alunos.

Além disso, no meu percurso na graduação percorri caminhos, escolhidos conscientemente, com o intuito de descobrir mais sobre a educação infantil, disciplinas que me fizeram despertar ainda mais para esse lugar, tais como: Tópicos em dança III: Improvisação na Dança: Sensibilização musical na metodologia Rolf Gelewski, onde o foco foram práticas para a educação infantil, Mediação dos processos educativos na dança: didática, onde pude analisar os documentos oficiais nacionais acerca da educação infantil, Psicologia da Educação, que tratava sobre o desenvolvimento humano como foco na aprendizagem da criança, dentre outras disciplinas que me despertaram indiretamente para o tema.

Penso que, pesquisar a Linguagem Corporal numa perspectiva estética no contexto educacional infantil é pensar em uma educação que prioriza formar sujeitos conscientes de si e do mundo, capazes de produzir conhecimento sobre si, sobre o outro e sobre o mundo, e descobrir novas formas de significar o mundo a partir de suas experiências corporais.

Além disso, busco fundamentos que sustentem a relação entre estética e a Linguagem Corporal no contexto da Educação Infantil na etapa da Educação Básica e como esta relação pode contribuir no ensino da Arte – mais especificamente a Dança – para crianças pequenas.

A pesquisa “Linguagem Corporal numa perspectiva estética no contexto da Educação Infantil”, buscou identificar fundamentos e parâmetros que possam nortear a formação na Educação Infantil considerando a linguagem corporal numa perspectiva estética e a dança. Esses fundamentos foram mapeados em legislações, textos acadêmicos e documentos oficiais e livros, destacando-se: a Base Nacional Comum Curricular (2017), o Currículo em Movimento (2013) e as Proposições Curriculares de Belo Horizonte (2009).

Como graduanda no curso de Licenciatura em Dança pela UFMG e como professora-artista da Dança proponho algumas questões e reflexões para a eventual discussão, tais como: o que já se tem sobre os conceitos Linguagem Corporal e Estético no contexto da Educação Infantil? Qual a relevância desses conceitos para a área do ensino de Dança?

Pensando nisso, a discussão trazida por essa pesquisa se propõe a pensar em uma educação que prioriza a formação de sujeitos conscientes de si e do mundo, capazes de produzir conhecimento, e descobrir novas formas de significar o mundo a partir de suas experiências vividas na Linguagem Corporal numa perspectiva estética.

Tendo em vista, que a Educação Infantil trabalha a partir do desenvolvimento de linguagens – de acordo com as Proposições Curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal de Belo Horizonte (2009) – é importante refletir enquanto docente em Dança em como abordar a linguagem corporal a partir dos princípios estéticos, considerando que o corpo do sujeito é “como um mediador de acesso ao mundo”. (PEREIRA; CHRISTÓFARO, 2015, p.57).

Assim, pensar nessa corporeidade a partir do ponto de vista estético pode agregar ainda mais na descoberta expressiva do sujeito, já que com esse elemento a criança descobre seu potencial crítico-reflexivo e criativo, e pode ressignificar a si e ao mundo a partir da cultura e da arte, mais especificamente no contexto de Dança, a criança se torna livre para se expressar a partir de “movimentos extra cotidianos”. (PEREIRA; CHRISTÓFARO, 2014, p.62)

Para desenvolver as reflexões, essa pesquisa terá uma abordagem qualitativa, tendo como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica, de

caráter exploratório, feita a partir do levantamento de documentos oficiais, livros e artigos científicos publicadas por meios impresso e eletrônico.

Em sua primeira parte, a pesquisa vai propor um panorama histórico, a fim de contextualizar a Educação Infantil no Brasil, trazendo reflexões acerca de como surgiu a necessidade dessa categoria educacional, como ela se estabeleceu, qual suporte de leis a amparam e as mudanças que ocorreram em relação a ela desde o seu surgimento até os dias atuais.

Na segunda parte, apresentamos como referencial teórico autores como DUARTE (1991), MARQUES (1997, 2008) e PEREIRA (2009, 2012, 2015) para fundamentar os conceitos de: Linguagem Corporal, Estético e Dança.

Já na terceira parte apresentamos os aspectos metodológicos dessa pesquisa que optou por uma abordagem qualitativa tendo como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica, de caráter exploratório, feita a partir do levantamento de referências teóricas publicadas por meios impresso e eletrônico, como documentos oficiais, livros, e artigos científicos.

Dando continuidade, na quarta parte esses conceitos foram mapeados em diferentes sessões, para uma melhor compreensão dos mesmos, sendo localizado em diferentes materiais a fim de se fazer um panorama de suas repercussões na legislação e documentos norteadores da Educação Infantil brasileira.

Por fim, esses os conceitos foram relacionados ao referencial teórico, para possibilitar uma observação sobre a importância de serem considerados na prática docente da Educação Infantil a fim de promover a formação de sujeitos capazes de experimentar, transformar e significar o mundo a partir de diferentes possibilidades, entre elas a dança.

2. UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: DA OMISSÃO AO DIREITO

A infância é uma noção historicamente construída a partir das formas de organização da sociedade e das transformações significativas pelas quais atravessa. Em diferentes tempos variação histórica e locais variação geográfica, a noção de infância foi produzida de modo distinto. (BELO HORIZONTE, 2009, p. 32)

Numa perspectiva histórica, inicialmente, a criança não era entendida como hoje, não existia uma concepção de infância. Ela era compreendida como o adulto, que se diferenciava apenas pelo seu aspecto físico (tamanho e força). Além disso, a criança deveria trabalhar “[...] para aprender os trabalhos domésticos e valores humanos, mediante a aquisição de conhecimento e experiências práticas” (MENDONÇA, 2012, p. 17). Surge então a educação infantil, com objetivo inicialmente de ser uma instituição social, onde as crianças pudessem interagir umas com as outras e serem disciplinadas.

No Brasil, a educação infantil surge a partir da necessidade de mães – da população de baixa renda – começarem a participar do mercado de trabalho para prover o sustento de suas famílias. Portanto, esse atendimento era prestado por voluntárias e as únicas exigências feitas para se voluntariar eram: ser do sexo feminino e já ser mãe. (BELO HORIZONTE, 2009)

O atendimento às crianças de zero até seis anos fora do lar, em espaços coletivos, nasce a partir da necessidade de assistência para as famílias cujas mães trabalham para garantir o sustento e/ou para assegurar um espaço onde as crianças “carentes” pudessem ser ali alimentadas e protegidas. Esse atendimento era realizado, por mulheres, e a única exigência era que já tivesse passado pela experiência da maternidade e gostassem muito de crianças. (BELO HORIZONTE, 2009, p.12)

No contexto nacional, criou-se em 1975, a Coordenação Pré-Escolar do Ministério Da Educação, e a visão que se tinha era que a educação tinha a função de apenas minimizar carências sociais e culturais.

A expressão educação “pré-escolar”, utilizada no Brasil até a década de 1980, expressava o entendimento de que a Educação Infantil era uma etapa anterior, independente e preparatória para a

escolarização, que só teria seu começo no Ensino Fundamental. Situava-se, portanto, fora da educação formal.

Por um período no Brasil, a Educação Infantil teve um foco meramente assistencialista, tinha-se como objetivo a recuperação da criança pobre, que era considerada um perigo para a sociedade, acreditava-se que mantendo essas crianças em instituições de ensino evitava-se a marginalização das mesmas:

Depois de sangrarem por muitos anos as verbas educacionais, as propostas do regime militar queriam atender as crianças de forma barata. Classes anexas nas escolas primárias, instituições que deixassem de lado critérios de qualidade “sofisticados” dos países desenvolvidos, “distantes da realidade brasileira”. Tratava-se de evitar que os pobres morressem de fome, ou que vivessem em promiscuidade, assim como o seu ingresso na vida marginal, como dizia Ulisses Gonçalves Ferreira, supervisor do Projeto Casulo da LBA, de 1978 a 80: Antes de pensarmos em padrão de atendimento, nós temos que oportunizar a todas as crianças brasileiras o atendimento às suas necessidades mais prementes, às suas necessidades físicas. (KUHLMAN JR., 2000, p. 11)

Essa visão não era a ideal, pois não atendia a criança em todos os aspectos necessários para o seu desenvolvimento.

Constituir-se em um equipamento só para pobres, principalmente no caso das instituições de educação infantil, financiadas ou mantidas pelo poder público, significou em muitas situações atuar de forma compensatória para sanar as supostas faltas e carências das crianças e de suas famílias. A tônica do trabalho institucional foi pautada por uma visão que estigmatizava a população de baixa renda. Nessa perspectiva, o atendimento era entendido como um favor oferecido para poucos, selecionados por critérios excludentes. A concepção educacional era marcada por características assistencialistas, sem considerar as questões de cidadania ligadas aos ideais de liberdade e igualdade. (BRASÍLIA, 1998, p. 17)

Modificar essa concepção de educação assistencialista significa atentar para várias questões que vão muito além dos aspectos legais. Envolve, principalmente, assumir as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas. (BRASÍLIA, 1998, p. 17)

Assim, algumas mudanças estruturais se intensificaram na sociedade, tais como: a inserção da mulher no mercado de trabalho, mudanças nas estruturas familiares e um processo de urbanização mais acelerado. Tais mudanças refletem

na concepção a respeito da criança, uma vez que a sociedade se tornara mais consciente da importância das “experiências da primeira infância”. (Brasília, 1998, p. 11)

Com a pressão dos movimentos sociais e feministas, a **Constituição Brasileira de 1988** reconhece a educação em creches e pré-escolas, e a criança passa a ser contemplada como um sujeito de direitos.

Art.205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será provida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 1).

Como resultado a educação infantil em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos passou a ser, ao menos do ponto de vista legal, um dever do Estado e um direito da criança. (Artigo 208, inciso IV).

Assim, esse cenário foi se alterando à medida que as mães que não trabalhavam começaram a aderir também a esses espaços para seus filhos, como forma de socialização e isso fez com que tal realidade se fizesse presente em todas as camadas sociais.

Entre 1900 e 1950, os Jardins de Infância, que têm como objetivo a socialização, a brincadeira e a moralização, são as formas escolares de Educação Infantil mais presentes no atendimento a ricos e pobres. (BELO HORIZONTE, 2009, p.13)

No Plano de Construções Escolares de Brasília, elaborado pelo educador Anísio Teixeira, em 1961, foram previstos os ‘Jardins de Infância’, destinados à educação de crianças nas idades de 04, 05 e 06 anos. (BRASÍLIA, 2013, p.19)

Na década de 90 a criança começa a ser pensada de uma maneira mais integral e como aponta Vygotsky, um ser sócio-histórico, que se desenvolve a partir da interação com o meio. Segundo OLIVEIRA (2002), “essa perspectiva sócio-interacionista tem como principal teórico Vygotsky, que enfatiza a criança como sujeito social, que faz parte de uma cultura concreta”.

Esta nova concepção de criança foi fundamental para romper com a ideia de um pensamento meramente assistencialista para a educação infantil, e isso representou avanços importantes para esse contexto, trazendo mudanças para a visão em relação a esse sujeito - a criança. Assim, aos poucos a Educação Infantil

foi ganhando “espaço, tempo, corações e mentes nas esferas nacional e local”. (BRASÍLIA, 2013)

Criado em 1900, o Estatuto da Criança e do Adolescente no Capítulo IV Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer Lei 8.069 Art. 53. Garante que: “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. ”

Nos últimos anos, foram realizados diversos aprimoramentos no estatuto, dentre os quais destacamos: Lei da Primeira Infância (Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016) implica o dever do Estado de estabelecer políticas, planos, programas e serviços para a primeira infância que atendam às especificidades dessa faixa etária, visando a garantir seu desenvolvimento integral.

Em 1996 é criada a **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n. 9.394**, que define para a educação nacional a estrutura da Educação Básica que está dividida em: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A LDB de 1996 também propõe o vínculo entre a educação e as crianças entre 0 a 6 anos responsabilizando o Estado pela assegurar da Educação Infantil. Sendo que no art. 9º, inciso IV:

A União incumbir-se-á de (...) estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil (...) que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (BRASÍLIA, 1996 p.4)

Segundo o artigo 29 da LDB (1996) “A Educação Infantil visa o desenvolvimento da criança até cinco anos¹ de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

¹ A partir da modificação introduzida na LDB em 2006, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a 5 anos. (BRASIL, 2017, p.35)

Além disso, considerando a formação integral na Educação Básica, temos a Arte como componente curricular obrigatório.

§2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (BRASIL, 1996 p.10)

Nesse contexto, em 1998, foi criado o **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)**, que define critérios ainda mais específicos para a Educação Infantil brasileira, estruturando propostas para crianças entre 0 e 6 anos integrando dois princípios: o **cuidar** e o **educar**, sendo que essa integração até hoje é motivo de dificuldades no sistema educacional infantil, conforme o RCNEI (1998).

O RCNEI (1998) é constituído por orientações e referências pedagógicas, que tem por intuito contribuir para a implementação de práticas educativas que promovam a educação de qualidade para possibilitar “e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras. ” (Brasília, 1998: 13)

Sua função é contribuir com as políticas e programas de educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais. (BRASÍLIA, 1998, p. 13).

Este documento se organiza em três volumes distintos, são eles:

- Introdução, que apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional, que foram utilizadas para definir os objetivos gerais da educação infantil e orientaram a organização dos documentos de eixos de trabalho.
- Formação Pessoal e Social que contém o eixo de trabalho que favorece, prioritariamente, os processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças.
- Conhecimento de Mundo que contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. (BRASÍLIA, 1998 p. 9)

Em 2009 temos a publicação das **Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (2009)** que se articulam com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, sendo de responsabilidade do Ministério da Educação a elaboração de orientações para que essas Diretrizes sejam seguidas.

Quanto ao objetivo, segundo o Art. 8º do mesmo documento,

a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASÍLIA, 2009, p.2).

Neste documento as propostas pedagógicas devem respeitar os princípios: éticos, políticos e estéticos. Sendo que esses são definidos da seguinte forma:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASÍLIA, 2009, p.2)

Ainda em 2009, as **Proposições Curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal de Belo Horizonte** são elaboradas com intuito de nortear o trabalho dos professores e educadores da Rede Municipal de Belo Horizonte, e se propõe a ser um objeto de constante transformação e adaptação. Essa publicação foi desenvolvida a partir da relação dialógica entre os profissionais da educação infantil, equipes da secretaria de educação e assessores de BH, que fizeram estudos em 2007-2008 buscando entender o desenvolvimento infantil, atrelado a práticas, além de ter o intuito de nortear o trabalho dos professores e educadores de Belo Horizonte e os Projetos Políticos Pedagógicos de cada instituição.

Mais especificamente as proposições dizem respeito à apropriação de linguagens (oral, escrita, musical, corporal, plástica, digital, brincar e matemática), como forma de expressão, assim é notável que essa proposta tem o objetivo de possibilitar a não fragmentação do conhecimento da Criança que é um sujeito tão multidimensional, e para isso estabelece parâmetros para esse trabalho. Acredita-se que dessa forma se abre espaço para as manifestações naturais infantis para que o

sujeito explore, experimente e descubra o mundo, organizando suas ideias sobre o mesmo. Assim, para que a Criança expresse seu conhecimento, é necessário lhe dar possibilidades e diversas formas de dizer, sem que se considere a escrita a forma mais importante de expressão.

Com isso,

As linguagens são variadas formas de dizer-se, exprimir-se, de registrar, de divulgar, de significar o mundo, apreendidas e aprendidas, porque ganham sentido para as crianças quando há envolvimento afetivo e cognitivo. Por meio das linguagens, as crianças leem e absorvem o mundo ao seu redor. (BRASÍLIA, 2013 p. 86)

Já em 2013, temos a elaboração do **Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação Infantil**, de abrangência nacional, que se baseou em documentos (normativas, legislações, currículos de outros entes federados, textos acadêmicos etc.) e também ações coletivas desenvolvidas na rede pública (BRASÍLIA, 2013). O maior objetivo do documento é a busca pela educação de qualidade para bebês e crianças pequenas, norteando a elaboração, desenvolvimento e a avaliação dos Projetos Políticos Pedagógicos das instituições de ensino.

Nesse contexto, a Criança é defendida como um sujeito da história e da cultura. Acredita-se que as infâncias são plurais em suas expressões étnicas, estéticas e éticas (BRASÍLIA, 2013 p. 21), também como um sujeito ativo, social e histórico pertencente à uma classe social, gênero, etnia e origem geográfica, marcadas pela sociedade em que estão inseridas, produtoras de cultura e influenciadas pela cultura da sociedade (BRASÍLIA, 2013 p. 24).

Além disso, o documento defende a Criança um sujeito de direitos: direito a vida, a saúde, a alimentação, educação, lazer, cultura, dignidade, respeito, liberdade, convivência familiar e comunitária. Também chama atenção para que a instituição de educação infantil seja um ambiente que proporciona as crianças acesso a diferentes saberes, que permitam a reorganização e recriação de experiências, favorecendo vivências provocativas, de inovação e criação de cultura. (BRASÍLIA, 201 p. 26).

Com isso, o objetivo é que a criança desenvolva a aprendizagem de diferentes linguagens, a partir da asseguuração de seus direitos: a proteção, a saúde, a liberdade, ao respeito, a dignidade, a brincadeira, a convivência, e a interação com seus pares etários, com crianças de diferentes faixas etárias e adultos.

A Educação Infantil precisa oferecer as melhores condições e os recursos construídos historicamente para a criança porque ela é um ser que se humaniza por estar aberta ao mundo, por portar desejos, por interagir com outras pessoas, por significar e atuar sobre o mundo, por fazer história e cultura, por ser memória, presente e futuro, por ser um corpo que fala, por ser um novo começo para a humanidade. Um ser que vai constituindo-se nas e pelas relações objetivas e subjetivas de sua trajetória no mundo. (BRASÍLIA, 2013 p. 23-24)

Mais tarde, a **Base Nacional Comum Curricular (2017)**, que é um documento de caráter normativo, define aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver ao longo das etapas da Educação Básica. (Brasil, 2017, p.8).

Esse documento segue as orientações das Leis das Diretrizes e Bases (1996) e se apresenta como,

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2017, p. 8)

A BNCC (2017) reforça a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, e defende que

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito

próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. (BRASIL, 2017, p. 36)

O mesmo documento, também define para a Educação Infantil a seguinte estrutura:

- a- Direitos de aprendizagem e desenvolvimento: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar, Conhecer-se.
- b- Campos de Experiência:
 - O eu, o outro e o nós;
 - Corpo, gestos e movimentos;
 - Traços, sons, cores e formas;
 - Escuta, fala, pensamento e imaginação;
 - Espaços, tempos, quantidades, relações E transformações.
- c- Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento: se subdividem em três faixas etárias diferentes, sendo que cada uma delas apresentam objetivos diferenciados, as faixas etárias são: bebês (0-1 ano), crianças bem pequenas (1-3 anos) e crianças pequenas (4-5 anos).

No que diz respeito a questão curricular na Educação Infantil, a BNCC (2017) considera que,

(...) na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. (BRASIL, 2017 p. 41)

A partir desse breve histórico, é possível identificar um movimento que busca a construção de uma visão acerca da Educação Infantil que não se paute apenas na assistência social, como em seu início, mas também no direito da criança: a educação, a permanência e a aprendizagem. (Belo Horizonte, 2009). Também podemos identificar que a partir da década de 70, a educação das crianças com idades entre zero e seis anos ganha um novo *status* nos campos das políticas públicas e das teorias educacionais.

Isso representa uma ressignificação do contexto educacional infantil, que passa a entender esse ciclo como uma política pública, ou seja, requer garantia de direitos, responsabilidade social e a construção da cidadania.

Nesse contexto quais fundamentos e parâmetros são apresentados nesses documentos a fim de garantir uma formação na Educação Infantil considerando a Linguagem Corporal numa perspectiva estética como propõe Pereira (2009) nas Proposições Curriculares da Educação Infantil de Belo Horizonte?

3. REFERENCIAL TEÓRICO

Como apresentado no capítulo anterior, a Educação Infantil desempenha um papel fundamental para o desenvolvimento integral da criança. Esses conhecimentos oportunizam a formação da criança em vários campos do conhecimento.

Considerando a Dança como uma área de conhecimento do campo da Arte que possui princípios básicos, conteúdos específicos e metodologias próprias, esta pesquisa teve inicialmente como objetivo mapear conceitos e fundamentos devem ser considerados na formação das crianças dessa faixa etária em um referencial teórico pertinente a temática: a linguagem corporal numa perspectiva estética.

Em relação à *Linguagem Corporal*, a autora Pereira (2012), esclarece que esta é uma das sete linguagens das Proposições Curriculares da Educação Infantil de Belo Horizonte, tendo como objetivo a comunicação, expressão e construção de novos conhecimentos para a criança, e assim essa consegue se apropriar e dar significado ao mundo.

Pereira destaca a importância de:

Entender a criança a partir de suas manifestações não verbais, entre elas a **Linguagem Corporal**, é compreendê-la de uma forma mais ampla, propondo experiências sobre as quais será possível fundamentar a construção de saberes, conhecimentos e capacidades. (PEREIRA, 2012, p. 2) (grifo da autora)

Compondo o conceito de Linguagem Corporal temos o aspecto da Corporeidade que para Max Gunther Haetinger e Ana Cristina Arantes, em: “Educação, Corpo e Movimento” (2008), carrega elementos que fazem parte da construção da mesma, sendo eles:

Tabela 1 – Elementos da Corporeidade segundo Haetinger & Arantes

<i>Imagem corporal</i>	<i>É a partir da imagem corporal que reconhecemos nossa movimentação no tempo e no espaço, e aprendemos a lidar com objetos e pessoas que nos cercam, com o meio em que vivemos.</i>
<i>Esquema Corporal</i>	<i>O esquema corporal advém do desenvolvimento psicomotor na infância. Por meio de seu corpo e de suas interações a criança descobre o mundo, experimenta diferentes sensações e situações e acaba conhecendo a si mesma e aos objetos e pessoas que fazem parte da sua realidade.</i>
<i>Consciência corporal</i>	<i>A consciência corporal engloba a respiração consciente, a percepção dos gestos, o equilíbrio, a coordenação dos membros e a noção</i>

	<i>espacial. Dançar é fazer o corpo e a mente explorarem o ritmo, as habilidades motoras e as associações mentais, é transformar emoções e pensamentos em formas.</i>
Expressão corporal	<i>A expressão corporal e todo o desenvolvimento de gestos, posturas, a relação que se estabelece entre o corpo e a mente da criança e o ambiente em que se encontra, tudo isso se reveste de uma enorme importância no desenvolvimento infantil.</i>

Adaptação da autora do texto de Haeitinger & Arantes, 2008:8-67.

É importante destacar que a *Imagem Corporal* também diz respeito às projeções que se faz em relação ao próprio corpo, e ao que se pensa em relação ao que os outros veem do mesmo. Assim, a criança é muito afetada por esse conceito, e interioriza o que os outros percebem de seu corpo, desenvolvendo com isso sua personalidade. A criança pode ser também afetada negativamente por essas percepções dos outros a seu respeito, ela começa a estabelecer características “mais ou menos desejáveis” (PEREIRA *in* BELO HORIZONTE, 2009), o papel do educador nesse contexto é enaltecer as diferenças, valorizando cada uma delas, para que as crianças não se sintam inseguras, insatisfeitas, e envergonhadas em relação a seu aspecto físico, mas se sintam autoconfiantes, capazes, livres, desenvolvam boa autoestima, e respeitem o outro com suas especificidades.

Na Educação Infantil, a boa formação da **imagem corporal** é ponto importante para aquisição de outras qualidades psicomotoras, cognitivas e para o autoconceito que são elementos importantes para aprendizagem. (PEREIRA *in* BELO HORIZONTE, 2009 p. 76)

Pensando nisso, nesse sujeito que projeta, percebe, experimenta o mundo e a si mesmo, a partir de suas sensações, pode-se então pensar em como tudo isso pode influenciar na construção *da identidade e do corpo sociocultural* da criança.

É necessário considerar que os sujeitos são marcados por seu contexto social, familiar, suas experiências corporais e emocionais, a criança não entra em um ambiente escolar como um ser vazio, mas sim como um ser que já está construindo sua história.

O corpo da criança deve ser discutido como uma construção cultural, já que cada sociedade se expressa diferentemente por meio de corpos diferentes. Todos nós, mesmo inconscientes desse processo, somos portadores de especificidades culturais no corpo. (PEREIRA *in* BELO HORIZONTE, 2009, p. 84)

As relações psicomotoras contribuem para o *esquema corporal*, pois suscita a percepção do corpo, do equilíbrio, da lateralidade, da independência dos membros em sua relação com o tronco e entre si, do controle muscular e do controle da respiração. No momento em que o indivíduo compreende e controla seu corpo, sua *consciência corporal* se estrutura e ele passa a ampliar as possibilidades de relação com o meio. Assim:

A consciência corporal engloba a respiração consciente, a percepção dos gestos, o equilíbrio, a coordenação dos membros e a noção espacial. Dançar é fazer o corpo e a mente explorarem o ritmo, as habilidades motoras e as associações mentais, é transformar emoções e pensamentos em formas. (HAEITINGER & ARANTES, 2008 p. 67)

Segundo Le Boulch (1984 *in* Pereira 2009 p. 74), a criança desenvolve um bom desenvolvimento do esquema corporal a partir de três etapas a seguir.

O *Corpo Vivido* que acontece até os três anos de idade, e é nessa fase a criança explora o meio e começa a se diferenciar dele, compreendendo então o “eu” separado do mundo. Já o *Corpo Percebido ou Descoberto*, acontece entre três e sete anos de idade, e aqui a criança começa a desfocar da exploração do meio e começa a explorar o seu próprio corpo, e isso acarreta em movimentos mais refinados onde a criança passa a ter maior coordenação motora dentro de um espaço tempo. Por fim, quando as etapas anteriores são bem desenvolvidas, quando a criança chega à fase do *Corpo Representado*, ela terá maior facilidade de estruturar seu entendimento sobre o seu esquema corporal e adquirir mais domínio de seu próprio corpo.

É importante destacar que no contexto escolar esses processos - de esquema e imagem corporal - acontecem na mediação entre o *corpo que ensina* e o *corpo que aprende*, e isso influencia diretamente na construção de consciência corporal da criança. (PEREIRA *in* BELO HORIZONTE, 2009)

A partir da percepção e do sentido do mundo, conseqüentemente surge o *movimento*, onde a construção do corpo se dá pelo mover, e pela superação de limites. Nesse contexto, pensa-se então no desenvolvimento motor da criança, que

é um processo contínuo, desde seu surgimento, onde movimentos simples e desorganizados passam a ser altamente organizados e complexos.

Com isso, o educador deve pensar em como pode suscitar aprendizagens a partir da utilização de práticas que contemplem essa fase da criança extremamente sensorial e motora, onde os sentidos influenciam diretamente nos movimentos e em seu desenvolvimento cognitivo.

Sabendo então que a criança é um sujeito que projeta, sente, percebe a si e o mundo, se localiza a partir do movimento e se identifica no mundo, pode-se pensar em como se dá a expressividade através da Linguagem Corporal no contexto da educação infantil.

A *expressividade* é refletida a partir de ações, *gestos* e atitudes e sensações corporais que dizem respeito as emoções, ou seja, esses sentimentos são *corporificados* e com isso a criança consegue se expressar de diversas maneiras não verbais.

Por meio das habilidades corporais, a criança nos mostra, de modo espontâneo, o que pensa e o que sabe. Na realidade, o corpo fala, mesmo sem que se perceba. Com atenção, poderemos ouvir e ler muitas coisas que a criança diz com o corpo e escreve através de seus gestos, olhares, posturas e ações corporais. (PEREIRA *in* BELO HORIZONTE, 2009 p. 86)

Assim, nesse contexto, segundo Pereira (2009), por vezes a linguagem corporal expressa uma comunicação mais significativa do que a verbal, pode-se observar então que *“não há palavra tão clara quanto a linguagem corporal”* (PEREIRA *in* BELO HORIZONTE, 2009 p. 86)

Nessa perspectiva, as observações supracitadas demonstram que a linguagem corporal é tão importante quanto a verbal, sendo imprescindível para a comunicação humana. Com isso podemos citar algumas manifestações e suas diversas formas de acontecer – segundo Pereira (*in* BELO HORIZONTE, 2009) – que se apresentam na Linguagem Corporal, no contexto da educação infantil, tanto por parte das crianças, quanto por parte dos educadores, sendo elas:

- O olhar: Fixo, esquivo; de esquelha; esperto; distante; etc.
- Os meneios de cabeça: Cabeça erguida ou baixa; rigidez; pescoço encolhido, ou estirado; movimentos.

- Mãos: Cruzam-se; colocam-se em repouso uma sobre a outra; dão socos no ar, abrem-se; exibindo a palma; crispam-se; os dedos se mexem.
- Gestos: Movimentos dos braços, dos ombros e das mãos; a expressão corporal.
- Posições do corpo: Peito inflado; busto erguido; posições das pernas; maneiras de sentar-se.
- Movimentos do corpo: Sentar-se; levantar-se; mexer-se (de pé ou sentado); mexer-se (de pé ou sentado); bater com os pés; andar de um lado para outro.
- Ruídos: Tosse; limpeza da garganta; barulhinhos com a boca; suspiros; exclamações, etc.
- Entonação de voz: Qualidade, velocidade e ritmo da voz.
- Expressão Facial: Expressão dura ou irada; mobilidade suave dos músculos faciais; músculos tensos e rígidos; expressão grave; solene.

É necessário refletir enquanto educador em como se utilizar da melhor maneira possível das diversas formas de expressão, deixando de enfatizar somente a linguagem verbal, já que as demais têm tanta importância quanto esta, afim de promover uma comunicação mais significativa e assertiva com a criança.

Pensando na aprendizagem do corpo a partir dos aspectos que perpassam a Linguagem Corporal, é importante pensar em como a perspectiva estética pode ser trabalhada na educação infantil e quais são as contribuições para formação da criança.

Pereira (2012) faz referência ao uso da *Linguagem Corporal* a partir de uma intencionalidade estética que transforma a função meramente comunicativa dessa linguagem em uma função expressiva, que permite a criança conhecer “o *sensível*”, e aquilo que é *extra-cotidiano* a sua vivência. Assim, essa intencionalidade estética pode ser identificada como um dos aspectos que a autora aponta para a prática docente, sendo elas:

4º aspecto - **ações corporais estéticas**: usadas pelas crianças para interpretar e expressar através de movimentos extra cotidianos novos significados que constituem seu universo simbólico. São estes gestos que mais tarde servem de base para o trabalho corporal

desenvolvido na área das Artes Cênicas - dança, teatro, circo e pantomima. (PEREIRA, 2012 p. 6) (Grifo da autora)

Nesse sentido temos Duarte (1981) afirmando que a *experiência estética* diz respeito a como apreendemos a expressividade presente em um objeto de Arte, já que cada ser em sua individualidade irá se relacionar com o mundo de diversas maneiras. Além disso, para o autor “os padrões de nosso sentir são determinados pela nossa época, cultura e, fundamentalmente, pela arte ali produzida. ” Pela experiência estética chegamos a conhecer nossos sentimentos, mas esse conhecimento é regido pelos *códigos estéticos* vigentes em nosso tempo e em nosso meio. (DUARTE, JR. 1981 p.97)

A obra de arte constitui-se na objetivação dos sentimentos, isto é, na sua concretização em um símbolo. Frente a ela podemos contemplar os sentimentos engastados em suas formas, apreendendo-os enquanto expressividade. Porém, é necessário examinar-se a forma dessa apreensão, já que neste caso a consciência se coloca de maneira um tanto diferente de sua atuação cotidiana. (DUARTE, JR. 1981 p. 82)

Duarte (1981) acredita que o homem age no mundo, o construindo e o alterando a partir de sua consciência e do conhecimento de seus limites, e também apreende as experiências desconhecidas a ele, que advém da relação com o mundo, e é dessa relação que ocorre a *experiência estética*. Além disso, Duarte define a experiência estética como algo extra cotidiano, algo que faz com que o sujeito pense além da “realidade”.

Esta é a experiência estética: uma suspensão provisória da causalidade do mundo, das relações conceituais que nossa linguagem forja. Ela se dá como a percepção global de um universo do qual fazemos parte e com o qual estamos em relação. (DUARTE, JR. 1981, p. 84)

A partir disso, o mesmo autor (1981) propõe algumas características para a experiência estética, sendo elas:

1. Apreensão do mundo de maneira direta e total, sem a mediação de símbolos e conceitos – aqui o homem se envolve totalmente com o objeto estético, a consciência não apreende conforme a “realidade” cotidiana.

2. “O cotidiano é colocado entre parênteses e suspenso carinhosamente. O mundo real parou: Desfez-se.” (DUARTE, JR. 1981 p. 83-84)
3. Retorno a uma *primitiva* e *mágica* visão do mundo;
4. Um objeto que pela lógica tem uma certa utilidade, passa a não ter mais aquele sentido dentro da percepção estética, são criadas possibilidades infinitas dentro desse universo, sendo assim, a experiência estética se dá no “*sensível*” e no ato de *perceber*.

Na vida diária interroga-se o aparecer dos objetos segundos propósitos práticos: A inteligência orienta nossa percepção em tomo das funções dos objetos e de suas relações: a caneta serve para escrever em um papel; com os fósforos acendemos o cigarro e ateamos fogo noutras coisas. Enquanto que na percepção estética não é mais a inteligência que guia o nosso perceber. A “verdade” do objeto reside nele mesmo: não se buscam suas relações como outros objetos nem se pergunta acerca de sua utilidade. (DUARTE, JR. 1981 p. 84)

5. Na experiência estética o homem experiencia a *beleza* – aqui a beleza não é uma qualidade que os *objetos* possuem. “*Se o belo fosse uma propriedade que alguns objetos possuem, então todos, contemplando-os, deveriam igualmente considera-los belos*”. (DUARTE, JR. 1981 p. 85). Mas a beleza nesse contexto é algo relativo e individualizado, mas também não está retida na consciência dos sujeitos, o belo está no encontro entre a observação dos objetos e a consciência.

A beleza se encontra, assim, entre o homem e o mundo, entre a consciência e o objeto (estético). A beleza habita a relação. A relação onde os sentimentos entram em consonância com as formas que lhes tocam, vindas do exterior. O prazer estético reside na vivência da harmonia descoberta entre as formas dinâmicas dos sentimentos e as formas da arte (ou dos objetos estéticos). Na experiência estética os meus sentimentos descobrem-se nas formas que lhes são dadas, como eu me descubro no espelho. Através dos sentimentos identificamo-nos com o objeto estético, e com ele nos tornamos um. (DUARTE, JR. 1981 p.85)

A partir dessas características que buscam definir a experiência estética, Duarte (1981) defende a Arte como algo desprovido de significados, nesse contexto a Arte exprime sentidos, que são livres de conceitos e que não podem se reduzir à

palavra. E isso possibilita que o sujeito acesse o campo de seus sentimentos, onde se pode encontrar novas maneiras de ser.

Resta-nos considerar, rapidamente a questão do sentido expresso pela arte na **experiência estética**. Como já notamos, a arte não transmite significados, mas exprime sentidos. Sentidos não conceituáveis e irreduzíveis a palavras. A arte abre-me um campo de sentido par onde vagueiam os meus sentimentos, encontrando ali novas e múltiplas maneiras de ser. Dissemos que na comunicação a linguagem deve "fechar" o mais passível o campo de significados, afim de que uma ideia seja compreendida como o deseja seu emissor. Deve-se dizer "a manga da camisa está estragada" e não "a manga está estragada", para que a comunicação seja eficaz. Enquanto que, na expressão artística, sucede o inverso: as ambiguidades e as múltiplas possibilidades de sentido são desejadas. Quanto mais sentidos possibilitem uma obra, mais plena ela será. (DUARTE, JR. 1981 p.85-86) (grifo da autora)

Na Educação Infantil a Linguagem Corporal deve ser trabalhada para além de sua função comunicativa, isto é, uma linguagem "fechada" em significados, para que o emissor seja claro no que deseja. Ao contrário, ela deve proporcionar experiências extra cotidianas e significativas para as crianças, já que na expressão artística é desejável múltiplas possibilidades de sentido.

Uma obra de arte pode indicar uma determinada direção 'aos meus sentimentos - por exemplo: alegria, tristeza, angústia, etc. Porém, a maneira de viver este sentimento (o seu como) é dada por mim. Frente a um drama, no cinema, todos podem "entristecer-se"; porém, a qualidade dessa tristeza é única (e incomunicável) para cada espectador. Cada um a viverá segundo sua situação existencial, com os meandros e minúcias dos sentimentos que lhe são próprios. Neste sentido é que o espectador completa a obra: vivendo-a segundo as suas peculiaridades. Assim, a multiplicidade de sentidos que a obra de arte descortina faz-nos continuamente um convite: para que nos deixemos conduzir pelos intrincados caminhos dos sentimentos, onde habitam novas e vibrantes possibilidades de nos sentirmos e de nos conhecermos como humanos. (DUARTE, JR. 1981 p. 86)

Para Duarte, a criança frui da Arte com uma visão diferente.

Enquanto a arte adulta visa concretização de sentimentos, segundo determinadas regras e **código estéticos**, a arte infantil não se pauta por padrões a ela exteriores. Nela, a criança se exprime de acordo com seus processos de sentir, pensar e perceber que são diversos dos processos adultos e sofrem uma variação e evolução segundo seu crescimento. (DUARTE, JR. 1981 p. 106) (grifo da autora)

Com isso, a partir da visão de Duarte (1981), é necessário que nas escolas de Educação Infantil, o corpo docente tenha essa consciência e possibilite a vivência de experiências estéticas para as crianças. Para o autor a consciência estética significa,

em nossa atual civilização (profundamente antiestética), a busca de uma visão global do sentido da existência; um sentido pessoal, criado a partir de nossos sentimentos (significados, sentidos) e de nossa compreensão (racional, lógica) do mundo onde vivemos. Significa uma capacidade de escolha, uma capacidade- crítica para não apenas submeter-se a imposição de valores e sentidos, mas para selecioná-los e recriá-los segundo nossa situação existencial. (DUARTE, JR. 1981 p. 105) (grifo da autora)

Pensando na Linguagem Corporal numa perspectiva estética temos a Dança, como uma proposta de desenvolvimento artístico nas escolas de Educação Infantil, conforme propõe Pereira (2012).

Como vimos no contexto histórico, o movimento de se pensar em Dança como componente curricular é recente no Brasil. Além disso, pode-se notar que as possibilidades em relação ao ensino de dança são muito variáveis, em relação ao ambiente em que é ensinada e espaços que ocupa, por exemplo: nas ruas, nas academias, nos estúdios de dança, no teatro, na escola, dentre outros. Com isso, é importante refletir como essa área de conhecimento tem se repercutido na Educação Básica, particularmente na Educação Infantil: A dança na escola deve aparecer somente em datas comemorativas? A dança serve apenas para entretenimento e lazer?

É necessário pensar nessas questões, e se utilizar dos ambientes que se têm disponíveis, incluindo a escola, para se trabalhar a Dança, como área de conhecimento que é e em suas possibilidades.

Neste mar de possibilidades característico da época em que estamos vivendo, talvez seja este o momento mais propício para também refletirmos criticamente sobre a função/papel da dança na escola formal, sabendo que este não é - e talvez não deva ser - o único lugar para se aprender dança com qualidade, profundidade, compromisso, amplitude e responsabilidade. No entanto, a escola é hoje, sem dúvida, um lugar privilegiado para que isto aconteça e, enquanto ela existir, a dança não poderá continuar mais sendo sinônimo de "festinhas de fim-de-ano". (MARQUES, 1997: 21)

A escola pode ser uma grande oportunidade de desenvolvimento dessa arte. Para tanto, os processos criativos presentes no ensino da Dança devem ser opostos ao modelo de ensino tradicional.

Os processos de criação em dança acabam não se encaixando nos modelos tradicionais de educação que ainda são predominantes em nossas escolas que permanecem advogando por um ensino "garantido" (sabemos onde vamos chegar), conhecido (já temos experiências de muitos anos na área), determinado e pré-planejado (não haverá surpresas). (MARQUES, 1997:21)

É preciso que a escola ofereça subsídios para que a dança aconteça como área de conhecimento e se trabalhe com suas especificidades, ao invés de defender que a dança promove somente relaxamento, expressão de sentimentos, e previne o stress, já que outras disciplinas também podem cumprir essas funções.

A escola pode, sim, dar parâmetros para sistematização e apropriação crítica, consciente e transformadora dos conteúdos específicos da dança e, portanto, da sociedade. A escola teria, assim, o papel não de reproduzir, mas de instrumentalizar e de construir conhecimento em/através da dança com seus alunos (as), pois ela é forma de conhecimento, elemento essencial para a educação do ser social. (MARQUES, 1997 p. 23)

Para Marques (1997) o desenvolvimento dessa arte na escola enquanto área de conhecimentos e dá pela construção desse saber a partir do: *experimental, sentir, fazer, e do criar dança*.

Nessa mesma direção, temos Reid (1983 in MARQUES, 1997, p. 23) a construção de conhecimento no campo das artes implica três tipos de saber diferenciados e, ao mesmo tempo, complementares:

O conhecimento direto, sem intermediação das palavras (ou do inglês "knowing this"), o conhecimento sobre as artes (do inglês "knowing that") e o conhecimento de como fazer algo (do inglês "knowing how"). Na área de dança, estes conhecimentos equivaleriam a experimentar, sentir, fazer dança, enfim, para que construíssemos um conhecimento da dança em si; conhecer/saber disciplinas que não dizem respeito ao dançar propriamente dito, mas que indiretamente complementam este conhecimento; e aprender as habilidades necessárias para poder criar e dançar, respectivamente.

Para autora Marques, “somente poderemos dizer que realmente conhecemos e sabemos algo sobre/de uma dança quando formos também capazes de senti-la e percebê-la em nossos corpos”. (MARQUES, 1997, p. 23)

Duarte (1988 *in* Isabel Marques 1997) defende que os sentimentos e as emoções exprimidos pela arte permitem que o sujeito dê e crie significados às experiências vividas sem o intermédio da linguagem falada. O autor também argumenta que “através da arte o homem encontra sentidos que não podem se dar de outra maneira senão por ela própria” (DUARTE, 1988:16),

O sentimento e a emoção contidos nas artes permitem-nos dar/criar significados àquilo que vivemos sem intermediação da linguagem falada, ou das experiências refletidas. Para o autor, a arte não diz, mostra, e, por isto, sua importância no mundo de hoje: ela nos permite exprimir aquilo que sentimos e queremos. (MARQUES, 1997, p.23)

Ainda se tratando das especificidades da dança a autora Isabel Marques (1997) acredita que existem conteúdos que podem ser desenvolvidos por outras disciplinas, e o que vai tornar esse conteúdo próprio da Dança, será a abordagem dele como Arte. Assim a autora propõe alguns conteúdos como específicos da dança, tais como:

1. Propõe a arte da dança é uma articulação entre movimento, dançarino, som e espaço que gera repertórios e improvisações de Dança.
2. Considera que o movimento e suas estruturas permitem o entender, experimentar, e perceber corporalmente “o quê, onde, como e com quem/o quê o movimento acontece. ”
3. Propõe os “Contextos da Dança” para trabalhar elementos históricos, sociais e culturais da dança como história, estética, apreciação e crítica, sociologia, antropologia, música, assim como saberes de anatomia, fisiologia e cinesiologia.
4. Propõe os “Textos da Dança” entendidos como os repertórios dançados.

Em se tratando de um contexto educacional, poderíamos expandir esta noção de texto para todas aquelas proposições que trabalham com o aluno este mundo da dança, ou seus processos: a improvisação, a composição coreográfica, o próprio repertório. (MARQUES, 1997, p.25)

Com tudo isso podemos perceber, que é possível introduzir conteúdos da dança como área de conhecimento na escola desde a Educação Infantil, já que esta pode proporcionar aprendizagem a partir de seus conteúdos específicos e a partir disso auxiliar no desenvolvimento da criança em seus aspectos, físicos, sociais, psíquicos e estéticos.

O Autor Vargas (2014) reforça a ideia de trabalhar a partir da Dança como uma forma de contribuir para o desenvolvimento infantil.

Se o movimento é a expressão particular de cada pessoa, pela **dança**, ela é capaz de revelar suas mais íntimas características, relacionar seu ser íntimo com o mundo exterior, receber estímulos externos que a fazem reagir, projetando para fora seus impulsos internos. (VARGAS, 2014 p. 243) (grifo da autora)

Ainda sobre Dança no contexto educacional, a autora Isabel A. Marques no capítulo Conceitos e pré-conceitos de seu livro Interação: crianças, dança e escola (2012), propõe uma reflexão acerca do que as pessoas entendem por dança no ambiente sociocultural, e no imaginário dos sujeitos educacionais (diretores, coordenadores, crianças e familiares). A partir disso, ela acredita que esses conceitos cristalizados e pré-conceitos são motivo de impedimento para um trabalho aprofundando e contínuo com a dança na Educação Infantil.

A partir desse questionamento a mesma autora propõe duas categorias diferentes relacionados ao entendimento da dança pelos agentes educacionais:

- **Dança como expressão** – ligada a indivíduos e ou grupo sociais: ligadas aos sentimentos, sensações, percepções da dança e do dançar. Esse conceito apoia-se primordialmente em referências internas e pessoais.
- **Dança como forma** – ligada às “coreografias”, às “danças prontas”: ligadas a referências externas, passos, sequências e ritmos criados por outra pessoa, mas que também podem ser internalizados. Dança atrelada aos repertórios e formas musicais.

A primeira categoria tem relação com a compreensão da dança como expressão, possibilita que a criança seja também *autora* de suas danças, esse pensamento suscita a criação, invenção e composição.

Já a segunda categoria, tem relação com danças “formatadas”, que não possuem nenhum processo criativo e expressivo que envolva a criança de forma

ativa, nesse espaço cria-se aquilo que é certo ou errado, quando se coloca uma dança de repertório, deve-se contextualizá-la para que a criança a incorpore e se expresse a partir dela, e não somente utilizá-la para uma mera “apresentação” para os pais.

Para que o aprendizado de repertórios se torne também fonte de fruição e criação, esses repertórios precisam ser aprendidos por outros meios que não seja a cópia colada, sem história, sem contexto, sem compreensão da linguagem. (MARQUES, 2012 p.19)

Sendo assim, é necessário que seja feita uma escolha dessas “danças prontas”, pensando antes em processos de ensino-aprendizagem que pensem os repertórios como *fontes de fruição e criação pessoal, e político-social*. (MARQUES, 2012)

Além disso, mesmo na categoria em que a dança se relaciona a expressão, se deve tomar cuidado para não “cair” em um lugar que a dança é meramente “livre”, sem processos educativos orientados, que realmente sejam significativos.

Com todas essas questões é necessário, enquanto docente, pensar sobre o material e recursos utilizados, para possibilitar mudanças nessas perspectivas presentes no ambiente educacional a respeito da dança, refletir até mesmo sobre como o próprio profissional da área pensa dança e quais são as vivências culturais e sociais dos professores que ensinam dança.

Refletindo sobre tudo isso, é possível se pensar em propostas de ensino aprendizagem realmente eficazes que tenham equilíbrio entre as duas categorias, suscitando experiências e vivências para que as crianças possam vivenciar uma dança carregada de sentido e não meramente a repetição de “passos” ou falta de entendimento do que se está fazendo, com uma proposta totalmente “livre”.

Para Marques (2008) é importante pensar o que cabe a escola oferecer em relação à Dança. Ela deve oferecer:

Acesso. Continuidade. Ampliação. Organização. Inter-relação. Crítica. Compromisso. Transformação. A escola oportuniza acesso à dança. A escola garante a continuidade de projetos de dança. À escola cabe a ampliação de conhecimentos na área de dança. Historicamente é papel da escola organizar currículos em que a dança esteja presente. A escola é o lugar por excelência para que inter-relações críticas e transformadoras ocorram de forma compromissada entre a dança, o ensino e a sociedade (MARQUES, 2008 p. 54)

Com isso, a autora propõe que as instituições escolares devem ser o ambiente ideal e propício para o ensino da dança como arte, “imprimindo sua importância em si e nos processos sócio-político-culturais.” (MARQUES, 2008 p.55)

À escola cabe propor e proporcionar situações em que alunos e professores possam ser críticos no corpo, dançando: saber escolher movimentos, aprender a não se satisfazer com a primeira resposta corporal, aperfeiçoar conscientemente as possibilidades físicas do corpo, ampliar, enfim, o conhecimento da linguagem da dança. (MARQUES, 2008 p. 64-65)

Assim, para a Educação Infantil a dança pode ter um papel de extrema importância o desenvolvimento da criança, possibilitando: vivências e experiências diversas de movimento e a construção de conceitos sobre o movimento. Com isso, a aprendizagem em dança pode propiciar o desenvolvimento dos aspectos físico e intelectuais e estéticos da criança sendo um meio que favorece autoconhecimento, onde ela possa identificar seus limites, a fim de superar desafios, promovendo também interação com outrem, expressão de sentimentos e comunicação e a criação de seus próprios repertórios, se tornando produtores e leitores críticos.

A partir desse referencial quais fundamentos e parâmetros são apresentados na legislação e documentos norteadores a fim de garantir uma formação na Educação Infantil considerando a linguagem corporal numa perspectiva estética conforme propõe Pereira (2012)?

4. METODOLOGIA

Em relação a abordagem escolhida para a pesquisa optamos pela abordagem qualitativa que tem por intuito buscar:

Explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens. (SILVEIRA; MENDES, 2009, p. 32).

A pesquisa é de caráter exploratório, que para Gil (2007) tem o intuito de “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (SILVEIRA; MENDES, 2009, p. 35).

Além disso, o procedimento metodológico escolhido foi a pesquisa bibliográfica, que de acordo com Fonseca (2002) é feita a partir do levantamento de referências teóricas publicadas por meios escritos e eletrônicos, como documentos oficiais, livros, e artigos científicos.

Como aporte para referencial teórico, temos como principais títulos:

Livros

- Fundamentos estéticos da educação (1981).
- Atravessamentos: ensino-aprendizagem de arte, formação do professor e Educação Infantil (2015).
- Métodos de pesquisa (2009).
- Formação, experiência e criação: curso educação infantil, infâncias e arte (2014).
- A Dança com Alma de Criança (2014).
- Interações: Crianças, dança e escola (2012).
- Dicionário Laban (2001).

Artigos científicos

- Histórias da educação infantil brasileira. (2000)
- Educação, Corpo e Movimento. (2008)
- *Manifestaciones de la motricidade*. (2000)

- A Linguagem Corporal no currículo da Educação Infantil: o corpo que transita entre o cuidar e o educar. (2012)
- Oito razões para ensinar dança na escola. (2012).
- Dançando na escola. (1997)
- Linguagem da Dança: arte e ensino. In Dança na escola: arte e ensino. (2012).
- A importância da dança na educação infantil. OLIVEIRA. (2014).
- A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. (2001).

Como aporte para legislação e documentos oficiais, temos como principais títulos:

Legislação

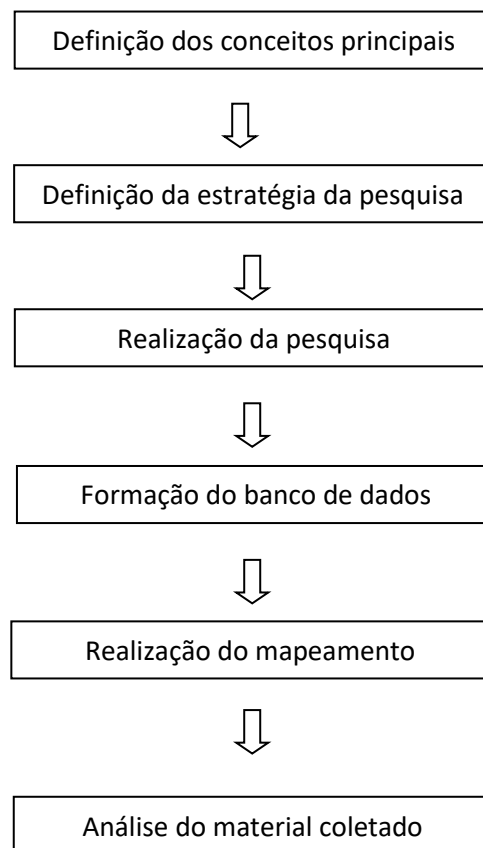
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009)
- Estatuto da Criança e do Adolescente. (2019)

Documentos norteadores

- Proposições Curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal de Belo Horizonte (2009)
- Base Nacional Comum Curricular (2017)
- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998)
- Currículo em Movimento (2013)

A fim de buscar respostas para os questionamentos iniciais apresentados nessa pesquisa, foi realizado o mapeamento inicial dos termos **“Linguagem Corporal”, “Estético” e “Dança”**.

A pesquisa foi realizada nas seguintes fases:



O resultado desse mapeamento inicial é apresentado a seguir em tabelas nas quais constam o nome do documento pesquisado, o trecho referente a categoria pesquisada e a referência.

5. MAPEAMENTO DOS CONCEITOS LINGUAGEM CORPORAL, ESTÉTICO E DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

5.1 A Linguagem Corporal

Quadro1 – Mapeamento do conceito “Linguagem Corporal”

LINGUAGEM CORPORAL			
	Documento	Definição	Referência
1	Lei de Diretrizes e Base da Educação nacional LDB (1996)	Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.	Brasília, 1996
2	Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (2009)	II - A indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança; Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que: I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; I- Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;	Brasília, 2009 p. 2 Brasília, 2009 p. 3 Brasília, 2009 p. 4
3	Base Nacional Comum Curricular (2017)	Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus	Brasil, 2017 p. 40

	saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia. (CAMPOS DE EXPERIÊNCIA) Corpo, gestos e movimentos – Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.). Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a educação infantil – campo de experiência - Corpo, gestos e movimentos Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos. Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras. Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música. Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes.	Brasil, 2017, P. 40-41 Brasil, 2017, P. 47
--	--	--

		Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas. Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades. Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais. Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações. Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.	
4	Currículo em Movimento (2013)	A linguagem do corpo revela-se nos movimentos, gestos e expressões faciais, e é uma das primeiras maneiras que a criança usa para dialogar com as pessoas e interagir com o mundo. O trabalho com a linguagem corporal, mediada pelo professor, estimula a aquisição de significados durante os movimentos, passando da simples percepção sensorial do corpo, para o controle, expressão e desenvolvimento de independência (...) (...) é a primeira estrutura existente pela qual a criança se relaciona com o meio ambiente (...) (...) permite a exploração e a descoberta dos espaços e ambientes, a expressividade e a interação com práticas histórico-culturais. O Currículo em Movimento acredita na <i>ludicidade</i>, como uma proposta pedagógica para direcionar o trabalho corporal, visando que as práticas lúdicas contemplem as faixas etárias das crianças, a partir de “múltiplos repertórios de cultura corporal - brincadeiras, jogos, danças, atividades esportivas e outras práticas sociais”. (Brasília, 2013: 108) Expressividade: Conquista da posição de pé, percebendo os movimentos dos pés para andar. Vivência de brincadeiras da cultura infantil, de acordo com as regras estabelecidas (brincar de esconder o rosto com as mãos, jogar	Brasília, 2013 p. 108 Brasília, 2013 p. 109 Brasília, 2013 p. 108 Brasília, 2013 p. 112

		repetidamente o objeto para que seja buscado, etc.). Reconhecimento progressivo do próprio corpo em brincadeiras, no uso do espelho e na interação com os outros. Identificação das diversas expressões corporais, possibilitando a familiarização com a imagem de seu próprio corpo. Conhecimento das partes do corpo de modo a adquirir consciência de suas potencialidades (força, velocidade, resistência, agilidade, equilíbrio e flexibilidade). Valorização de suas conquistas corporais e a dos colegas. Interação com outras crianças por meio do movimento. Expressão de sensações e ritmos por meio do movimento corporal associado a diferentes sons. Adequação de gestos, movimentos e ritmos corporais as suas necessidades, intenções e ambientes, desenvolvendo a independência. Exploração de diversas formas de comunicação (tônica, gestual e verbal). Vivência de atividades que envolvam sensações táteis e percepção das partes de seu corpo. Percepção de seus limites e potencialidades corporais. Movimentação dos músculos da face por meio de brincadeiras, jogos e ginásticas (fazer caretas diversas, assoprar apitos, línguas de sogra, penas, chama de vela, balão de ar, mastigação, imitar os sons produzidos pelos bichos, fazer bolhas de sabão, jogar beijos, etc.). Participação em brincadeiras por meio da ação corporal, em que se utilizem os conceitos de: antes/depois, curto/ longo, cedo/tarde, lento/rápido, forte/fraco. Percepção de sua dominância lateral em ações	
--	--	---	--

		habituais e brincadeiras. Reelaboração das brincadeiras e jogos, incluindo a criação de outros gestos e regras, em substituição e acréscimo aos tradicionais. Percepção da importância e da diferença do ritmo respiratório e dos batimentos cardíacos durante as atividades ativas e tranquilas, visando ao desempenho eficaz nas ações e tendo como base os sinais do corpo. Confeção de brinquedos com materiais alternativos. Desenvolvimento dos processos simbólicos, por meio da dramatização de histórias, músicas, entre outros, tendo o corpo como protagonista. Experiências com linguagem não verbal, de forma que a criança imite, invente e reinvente os movimentos dos elementos do mundo que a cerca. Equilíbrio e Coordenação Movimentação por meio do engatinhar em diferentes espaços, passando sobre obstáculos, por baixo de mesas e cadeiras, sobre caminhos marcados no chão. Participação em brincadeiras, jogos e ginásticas para que o equilíbrio corporal seja desenvolvido (andar em linha reta, sobre uma corda estendida no chão da sala, andar sobre o meio-fio, rolar etc.). Realização de passeios a pé, na própria instituição e ou nas proximidades, seguidas de conversas sobre tudo que foi observado e todas as ações e reações do corpo durante o trajeto. Desenvolvimento das habilidades locomotoras de caminhar, correr, galopar, saltar, saltitar, pular, escorregar, rolar etc., visando à orientação espacial e à lateralidade, por meio de brincadeiras, de jogos, ginásticas, danças, etc.	
5	Proposições Curriculares de Belo Horizonte (2009)	A Linguagem Corporal é uma das primeiras manifestações feitas pela criança para dialogar com o mundo e se expressar nele, e se dá através dos gestos, expressões faciais e movimentos. Toda aprendizagem tem um registro corporal, pois não existe internalização da aprendizagem sem corporalização. Portanto, o corpo deve ser entendido como mediador da aprendizagem. (Belo Horizonte, 2009: 71)	Belo Horizonte, 2009 p. 62 Belo Horizonte, 2009 p. 71

		Estimular a criança a utilizar a linguagem corporal é uma maneira de contribuir para seu pleno desenvolvimento cognitivo e social. É importante que ela compreenda que é possível expressar-se de diversas formas, considerando todas as linguagens igualmente importantes, sem hierarquia. A corporeidade infantil é um processo complexo que abarca a construção de conceitos que nos ajudam a compreendê-la, tais como: a consciência corporal, o sentido e a percepção, o movimento, o corpo sócio cultural e sua identidade e a expressividade. (...) entender o corpo como aquele que nos permite ser, ocupar espaços, fazer parte do mundo, construir sentidos, aprender, comunicar, interagir; numa totalidade integrada do corpo está sintetizado no que chamamos corporeidade. A criança desenvolve consciência corporal a partir da noção sobre o esquema corporal e a imagem corporal: - O Esquema Corporal é uma síntese que se constrói por experiências corporais individuais, assim cada sujeito terá uma percepção diferente desse conceito. Este se dá a partir da representação através da experiência de espaço, tempo e movimento. Assim, essa representação é internalizada a partir das ações corporais (Pereira, 2009). - A Imagem Corporal tem a ver com as projeções que se faz em relação ao próprio corpo, e ao que se pensa em relação ao que os outros veem do mesmo. Assim, a criança é muito afetada por esse conceito, e interioriza o que os outros percebem de seu corpo, desenvolvendo com isso sua personalidade	Belo Horizonte, 2009 p. 103 Belo Horizonte, 2009 p. 73 Belo Horizonte, 2009 p. 63 Belo Horizonte, 2009 p. 76-90
6	RCNEI – VOL I, II e 3 (1998)	Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva; A aquisição da consciência dos limites do próprio	Brasília, 1998 p. 63 Brasília,

	corpo é um aspecto importante do processo de diferenciação do eu e do outro e da construção da identidade. Por meio das explorações que faz, do contato físico com outras pessoas, da observação daqueles com quem convive, a criança aprende sobre o mundo, sobre si mesma e comunica-se pela linguagem corporal. A criança se expressa e se comunica por meio dos gestos e das mímicas faciais e interage utilizando fortemente o apoio do corpo. A dimensão corporal integra-se ao conjunto da atividade da criança. O ato motor faz-se presente em suas funções expressiva, instrumental ou de sustentação às posturas e aos gestos. O trabalho com movimento contempla a multiplicidade de funções e manifestações do ato motor, propiciando um amplo desenvolvimento de aspectos específicos da motricidade das crianças, abrangendo uma reflexão acerca das posturas corporais implicadas nas atividades cotidianas, bem como atividades voltadas para a ampliação da cultura corporal de cada criança. A dimensão corporal integra-se ao conjunto da atividade da criança. O ato motor faz-se presente em suas funções expressiva, instrumental ou de sustentação às posturas e aos gestos. É importante lembrar que nesse tipo de trabalho não há necessidade de se estabelecer uma hierarquia prévia entre as partes do corpo que serão trabalhadas. Pensar que para a criança é mais fácil começar a perceber o próprio corpo pela cabeça, depois pelo tronco e por fim pelos membros, por exemplo, pode não corresponder à sua experiência real. Nesse sentido, o professor precisa estar bastante atento aos conhecimentos prévios das crianças acerca de si mesmas e de sua corporeidade, para adequar seus projetos e a melhor maneira de trabalhá-los com o grupo de crianças. É curioso lembrar que a aceitação da importância da corporeidade para o bebê é relativamente recente, pois até bem pouco tempo prescrevia-se que ele fosse conservado numa espécie de estado de “crisálida” durante vários meses, envolvido em cueiros e faixas que o confinavam a uma única posição, tolhendo completamente seus movimentos espontâneos.	1998 p. 25 Brasília, 1998 p. 18 Brasília, 1998 p. 15 Brasília, 1998 p. 18 Brasília, 1998 p. 33 Brasília, 1998 p. 22
--	---	---

A partir da análise do quadro pode-se observar a recorrência significativa do conceito de **Linguagem Corporal** e termos afins como corporeidade, corporal, corpo, gestos, movimentos, expressões, expressivo-motora, entre outros.

Esta constatação reforça que os documentos sinalizam a importância do corpo e sua linguagem para o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos: físico, psicológico, intelectual e social.

Nesse sentido temos as **Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (2009)** no que diz respeito ao desenvolvimento amplo da criança, defendendo que esse sujeito é um ser marcado pela indivisibilidade de suas dimensões “**expressivo-motora**, afetiva, cognitiva, lingüística, ética, e sociocultural da criança” (BRASÍLIA, 2009 p. 2)

O **Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998)** dá ênfase, aos aspectos expressivos da Linguagem Corporal quando afirma que é através dela que a criança descobre as funções de seu corpo ao fazer movimentos e gestos, além de comunicação, essa linguagem também se relaciona a expressão do sujeito. Além disso, esse documento vai relacionar a consciência corporal com a construção da identidade do sujeito, partindo do ponto de que se a criança entende e reconhece os limites e funções de seu próprio corpo ela também irá saber diferenciar o eu do outro.

Com isso os documentos oficiais apontam a necessidade de que o docente tenha propostas que garantam experiências *sensoriais, corporais e expressivas*, que permitam a movimentação ampla e expressão da individualidade das crianças. Assim, as práticas pedagógicas devem suscitar que essas explorações corporais aconteçam, criando condições para o desenvolvimento integral e pleno do sujeito.

Outro ponto importante destacado no documento **Base Nacional Comum Curricular (2017)** é a sua estrutura, que se dá a partir de cinco campos de experiência, assim podemos encontrar a Linguagem Corporal, no segundo campo de experiência denominado “*Corpo, Gestos e Movimento*”.

Este documento defende que a criança explora mundo e o espaço em seu entorno a partir de seu corpo, estabelecendo relações, se expressando e produzindo conhecimento acerca de si, do outro e do mundo, e por isso se tornam

conscientes a respeito de si mesmas. Esse autoconhecimento por parte da criança acontece a partir dos movimentos, é dessa maneira que ela vai conhecer e reconhecer funções de seu corpo e é dessa maneira que ela vai também se comunicar.

As **Proposições Curriculares de Belo Horizonte (2009)** vão trazer um ponto interessante, a partir de Pereira (2009), a respeito do registro corporal, defendendo que não é possível que exista aprendizagem sem a corporalização. Este aspecto reforça a importância do corpo como mediador dos processos de aprendizagem da criança.

O **Currículo em Movimento (2013)** e as **Proposições Curriculares de Belo Horizonte (2009)**, consideram a Linguagem Corporal como uma das primeiras manifestações feitas pela criança para dialogar com o mundo e se expressar nele, e *se dá através dos gestos, expressões faciais e movimentos*. Por isso, o trabalho intencional dessa linguagem na prática docente possibilita um desenvolvimento pleno da criança em seus aspectos cognitivos e sociais.

Além disso, esses dois documentos consideram que o trabalho intencional da Linguagem Corporal no contexto escolar, mediado pelo docente, é o que permite a criança *o controle, a expressão e o desenvolvimento de seus movimentos*, fazendo com que a experiência corporal deixe de ser meramente sensorial.

O **Currículo em Movimento (2013)** defende a *ludicidade*, como uma proposta pedagógica para direcionar o trabalho corporal, visando que as práticas lúdicas contemplem as faixas etárias das crianças, a partir de “múltiplos repertórios de cultura corporal - brincadeiras, jogos, danças, atividades esportivas e outras práticas sociais”. (BRASÍLIA, 2013: 108)

Com isso, torna-se imprescindível que os educadores desenvolvam uma proposta pedagógica tendo a consciência de que

Trabalhar com o movimento exige ultrapassar o simples deslocamento do corpo no espaço, pois a linguagem corporal permite a exploração e a descoberta dos espaços e ambientes, a expressividade e a interação com práticas histórico-culturais. Deixa de ser individual e passa a ser um campo coletivo. (BRASÍLIA, 2013 p. 109)

Outro aspecto importante é que podemos elencar os pontos comuns existentes entre os documentos que entendem a Linguagem Corporal como uma

maneira da criança se expressar livremente a partir de gestos e movimentos, se comunicar com o mundo e ter experiências sensoriais para significar o mundo através desses sentidos e também motoras para reconhecer suas funções corporais, permitindo ao sujeito o reconhecimento de seus limites e com isso o desenvolvimento da consciência corporal.

Assim, pode-se refletir sobre como permitir que as práticas pedagógicas auxiliem à criança nesse entendimento acerca de seu corpo, suscitando que o sujeito o perceba como um corpo que produz conhecimento a partir de sua relação com o meio, e que também é influenciado por este, tornando-se um corpo ativo com potencial crítico-reflexivo e criativo no mundo.

Nesta perspectiva o trabalho pedagógico deve dar autonomia à criança, e o docente deve se atentar ao tipo de intervenção que realiza, quando se depara com uma criança em movimento, observando se essa intervenção tem sido controladora ou repressora, pensando o movimento como um sinal de indisciplina, ou se tem dado espaço à expressão, ao movimento corporal e à comunicação da criança.

O **Currículo em Movimento (2013)** se constrói a partir de referências diversas, sendo uma delas as **Proposições Curriculares de Belo Horizonte (2009)**, por isso ambos os documentos citados terão pontos em comum em relação ao Conceito de Corporeidade. A ideia predominante em relação ao termo nesses dois documentos, é que é necessário compreender o corpo como um mediador, entre o ser e o mundo, e que as relações que advêm dessa mediação dizem respeito à corporeidade.

(...) entender o corpo como aquele que nos permite ser, ocupar espaços, fazer parte do mundo, construir sentidos, aprender, comunicar, interagir; numa totalidade integrada do corpo está sintetizado no que chamamos **corporeidade**. (PEREIRA *in* BELO HORIZONTE, 2009 p. 63)

A partir do mapeamento proposto da tabela pode-se identificar que a Linguagem Corporal se compõe de muitos fundamentos que possibilitam que o professor se utilize de forma intencional dessa linguagem em seu trabalho, visando o melhor desenvolvimento cognitivo das crianças.

Portanto, para os profissionais que atuam no contexto da Educação Infantil, faz-se necessário repensar a concepção de corpo e sua linguagem que conduziram seu trabalho até então, a fim de quebrar

um ciclo histórico e vicioso de ausência da escuta aos corpos das crianças. (PEREIRA *in* BELO HORIZONTE, 2009 p.103)

Com isso, o educador deve desenvolver propostas que estimulem a criança a utilizar os seus sentidos com o objetivo de possibilitar que ela conheça mais sobre seu corpo. Esse conhecimento não é meramente biológico, acerca das funcionalidades do corpo, mas também no âmbito emocional e relacional, tendo em vista que “a vida do corpo é a vida das sensações e das emoções” e que “o corpo é plena atividade sensorial, portanto nada pode existir no conhecimento que não tenha passado primeiramente pelo corpo”. (PEREIRA *in* BELO HORIZONTE, 2009 p. 77)

5.2. Estético

Quadro 2 – Mapeamento do conceito “Estético”

ESTÉTICO			
	Documento	Definição	Referência
1	Lei de Diretrizes e Base da Educação nacional LDB (1996)	§2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório , nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (Brasil, 1996 p.10)	Brasília, 1996
2	Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (2009)	VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade; Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios: III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais	Brasília, 2009: 3 Brasília, 2009: 2
3	Base Nacional Comum Curricular (2017)	Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) ¹ , e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).	Brasil, 2017, p.7
4	Currículo em Movimento (2013)	Princípios estéticos – referem-se à valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da pluralidade de manifestações artísticas e culturais. O envolvimento da criança com as manifestações artísticas oportuniza-lhe o desenvolvimento da imaginação, de habilidades criativas, da curiosidade e da capacidade de expressão nas múltiplas linguagens (gestual, corporal, plástica, verbal, musical, escrita e midiática, entre outras), a partir de estímulos sensoriais e pela leitura e releitura, criação e recriação, apropriando-se de muitos saberes. Para isso, é necessário que haja: • valorização do ato criador das crianças, garantindo-lhes a participação em experiências diversificadas; • organização de um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes, que desafiem o	Brasília, 2013, p. 30

		que já sabem sem ameaçar sua autoestima nem promover competitividade; • possibilidade de apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade, selecionados pelo seu valor formativo em relação aos objetivos definidos pelo projeto político-pedagógico em desenvolvimento; • oportunidade de apreciação de suas próprias produções e a exposição a adultos e outras crianças. Ressalte-se que esses princípios também devem guiar as relações dos adultos (profissionais e famílias) para que lhes sejam dados suportes na consolidação da Educação Infantil.	
5	Proposições Curriculares de Belo Horizonte (2009)	Pensar em abordar a história da arte e questões da crítica com as crianças pequenas pode parecer um assunto distante. Mas é essencial trabalharmos também com essa abordagem, e isso só é possível quando nos propomos a estudar e conhecer esse viés tão significativo para o campo das artes. Conhecer as produções artísticas ao longo dos tempos nos capacita a ultrapassar os estereótipos e as imagens fáceis impostas pela mídia e que permeiam o senso comum. Se as crianças trazem essas referências, elas podem e devem ser recebidas em sala. Mas como entrada e servindo de base para questionarmos por que todos fazem igual e começarmos a entender como nossos referenciais estéticos são limitados.	Belo Horizonte, 2009, p. 275
6	RCNEI – VOL I, II e III (1998)	A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo à linguagem musical. É uma das formas importantes de expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente. O ponto de partida para o desenvolvimento estético e artístico é o ato simbólico que permite reconhecer que os objetos persistem, independentes de sua presença física e imediata. Operar no mundo dos símbolos é perceber e interpretar elementos que se referem a alguma coisa que está fora dos próprios objetos. Os símbolos reapresentam o mundo a partir das relações que a criança estabelece consigo mesma, com as outras pessoas, com a imaginação e com a cultura. A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, intuitivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo às Artes Visuais.	Brasília, 1998: 45 Brasília, 1998: 91 Brasília, 1998: 85

A partir da análise do quadro pode-se observar a presença dos conceitos: **estético, arte e artístico**.

Identifica-se que apenas as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (2009), Currículo em Movimento (2013) e o RCNEI (1998) fazem referência ao termo estético buscando definir seu conceito. Os demais só fazem referência ao termo, mas sem uma definição do mesmo, apenas indicam que o princípio estético deve ser utilizado nas propostas pedagógicas:

- Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (2009) entende o princípio estético como *da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais*.
- Currículo em Movimento (2013) entende os Princípios Estéticos, como algo de natureza *da sensibilidade, da criação, da ludicidade e da cultura*.
- RCNEI (1998) defende que o *desenvolvimento estético* tem relação com a construção de símbolos que podem ser desenvolvidos pelo sujeito a partir das relações da criança consigo, com o outro e com a cultura em que está inserida.

Considero que os documentos que regem a Educação Infantil foram desenvolvidos para serem facilitadores e norteadores dos conteúdos didáticos que serão utilizados nas instituições escolares. Com isso, é importante pensar que os registros que se tem nestes documentos não são suficientes para facilitar a compreensão do professor acerca do conceito de *intencionalidade estética*, dificultando a utilização dele nas práticas pedagógicas, se levar em conta a precariedade da formação do professor generalista nos aspectos estéticos e artísticos, e que na maioria das vezes, são responsáveis pela formação das crianças no contexto da Educação infantil. Mudanças estruturais são necessárias para que a formação de professores absorva esta demanda e seja capaz de formar um profissional qualificado garantindo que na escola as crianças pequenas tenham a Arte como área de conhecimento integrando o currículo.

5.3. Dança

Quadro – Mapeamento do conceito “Dança”

DANÇA			
	Documento	Definição	Referência
1	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional LDB (1996)	§2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório , nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (Brasil, 1996 p.10)	Brasília, 1996
	Lei 13.728 alterando § 6º do artigo 26. da lei 9.394/96 (2016)	§6 As artes visuais, a dança , a música e o teatro são linguagens que constituirão o componente curricular Arte de que trata o § 2º deste artigo." (BRASIL, 2016).	Brasília, 2016
2	Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (2009)	III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.	Brasília, 2009, p. 2
3	Base Nacional Comum Curricular (2017)	Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança , o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem.	Brasil, 2017, p. 40
4	Currículo em Movimento (2013)	Conicionados a pensar nas linguagens sempre relacionadas à fala deixa-se de pensar nelas associadas ao movimento, ao desenho, à dramatização, à brincadeira, à fotografia, à música, à dança , ao gesto, ao choro. Contudo, muitos ficam surpresos com a riqueza das manifestações expressivas, chegam a espantar-se quando veem as crianças que se maravilham e descobrem coisas do cotidiano, tais como entreter-se com seus traçados na dinâmica tão rápida do dia-a-dia, envolvendo-se com seus corpos que giram e criam coreografias ao tocar de uma música ou mesmo nos sons produzidos pelos talheres no momento das refeições. Basta estar disposto a olhar e estar atento a esse universo rico de propósitos que reclama ser compreendido (GOBBI, 2010: s/p).	Brasília, 2013, p. 87-88
		Valorização e ampliação do movimento pela utilização de diferentes modalidades de dança .	Brasília, 2013, p. 112

	Desenvolvimento da coordenação motora global por meio de jogos, danças, ginásticas (atividades exploratórias de espaços estruturados com diferentes implementos – cordas, arcos, bastões, cones, brinquedos etc.) e brincadeiras. Participação, reconhecimento e valorização das diversas manifestações culturais, como brincadeiras, brincadeiras de roda, jogos, danças, festejos e canções tradicionais (pipa, cantigas de roda, pega-pega, cabra-cega, barra-manteiga, corda, pião, ciranda, esconde-esconde, elástico, bambolê, etc.) e demais manifestações que digam respeito às tradições culturais de sua comunidade e de outras. Todavia, outras formas de expressão, aliadas ao desenho, devem ser contempladas no planejamento docente: a música, a brincadeira, a dança, o teatro, entre outras. Desenvolvimento das habilidades de manipulação (segurar, lançar, prender, rebater, chutar, puxar, arremessar, quicar, receber, bater e rebater, entre outras), por meio de brincadeiras, de jogos, ginásticas e danças. Por meio da dança, a criança reconhece ritmos, explora o espaço, cultiva a imaginação, cria movimentos, relaciona-se com o outro, reconhece a cultura a sua volta, sentindo-se pertencente ao contexto social em que está inserida. A Arte traduz-se em diversas linguagens, como a Música, as Artes Visuais e as Plásticas, as Artes Cênicas (Teatro e Dança), nas quais as crianças percebem a si mesmas, expressam-se e comunicam suas sensações, sentimentos, pensamentos, suas percepções do mundo, tanto exterior quanto interior. O acesso à arte faz parte do processo de “tornar-se humano”. As Artes Cênicas, que compreendem o Teatro e a Dança, permitem relacionamento com o outro e interpretação do meio social, empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal. Como mais uma linguagem criativa e sensível, a Dança tem um importante lugar na Educação Infantil, devido a seu caráter expressivo para a manifestação de sentimentos, suscitando diálogos e novas compreensões, sentidos/significados em torno da natureza, do corpo e da	Brasília, 2013, p. 118 Brasília, 2013, p. 136 Brasília, 2013, p. 132 Brasília, 2013, p. 135 Brasília, 2013, p. 136
--	---	--

		cultura. A Dança deve ser abordada como expressão natural, permitindo à criança ser ela mesma, construindo-se como sujeito com características, sentimentos e ideias próprias. Por meio da dança, a criança reconhece ritmos, explora o espaço, cultiva a imaginação, cria movimentos, relaciona-se com o outro, reconhece a cultura a sua volta, sentindo-se pertencente ao contexto social em que está inserida. Exploração e vivência corporal por meio de vários tipos de sons, músicas de diversos estilos e culturas. Realização de atividades explorando os movimentos corporais (danças e gestos). Vivência em brincadeiras dançadas como as cirandas, rodas e outras da cultura popular. Interação com o outro por meio de movimentos corporais e danças em grupos. Observação e análise das características corporais individuais: a forma, o volume e o peso.	Brasília, 2013, p. 142
5	Proposições Curriculares de Belo Horizonte (2009)	Além de propor para as crianças atividades individuais, também é muito importante atividades coletivas como dança, brincadeiras de roda, deslocamento em grupos etc, pois o contato, a interação e o toque potencializam a construção individual da criança a partir de experiências corporais coletivas. Ampliar a expressividade do próprio movimento, utilizando gestos diversos e ritmo corporal nas brincadeiras, danças, jogos e demais situações de interação. Capacidade: Movimentar o corpo no espaço por meio das relações entre diversas percepções: - Sensoriais; - Cinéticas (de movimento); - Psicomotoras; - Afetivas. Habilidade: - Perceber de estruturas rítmicas para expressar-se corporalmente por meio da dança, brincadeiras e de outros movimentos. - Valorizar e ampliar das possibilidades estéticas do movimento pelo conhecimento e utilização de diferentes modalidades de dança.	Belo Horizonte, 2009, p. 75 Belo Horizonte, 2009, p. 102 Belo Horizonte, 2009, p. 103.
6	RCNEI – VOL I, II E III	Os jogos, as brincadeiras, a dança e as práticas esportivas revelam, por seu lado, a cultura corporal de	Brasília, 1998 p. 19

	cada grupo social, constituindo-se em atividades privilegiadas nas quais o movimento é aprendido e significado. No Brasil existem inúmeras danças, folguedos, brincadeiras de roda e cirandas que, além do caráter de socialização que representam, trazem para a criança a possibilidade de realização de movimentos de diferentes qualidades expressivas e rítmicas. O trabalho com as brincadeiras, músicas, histórias, jogos e danças tradicionais da comunidade favorece a ampliação e a valorização da cultura de seu grupo pelas crianças.	Brasília, 1998 p. 34 Brasília, 1998 p. 179
--	--	--

Analisando o quadro acima, pode-se identificar evidências de como alguns documentos nacionais que regem a Educação Infantil entendem a Dança.

A **Lei das Diretrizes e Bases (1996)** não menciona o termo Dança, mas apresenta em seu §2º

O ensino da **arte** constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (BRASIL, 1996 p.10) (grifo da autora)

Mais tarde, no que se refere à legislação, somente no dia 2 de maio de 2016 foi promulgada a lei 13.728, alterando § 6º do artigo 26. da lei 9.394, destacando as linguagens artísticas que deveriam compor o ensino de Arte:

"§6 As artes visuais, a **dança**, a música e o teatro são linguagens que constituirão o componente curricular arte de que trata o § 2º deste artigo." (BRASIL, 2016, s/p). (grifo da autora)

Esta alteração se caracterizou como uma mudança positiva no que diz respeito à afirmação da Arte na escola, mas principalmente nos rumos da garantia do ensino de Dança no contexto escolar.

Nas **Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2009)**, que tem objetivo de nortear as propostas pedagógicas das escolas de educação infantil, também não se tem referência do termo Dança, mas existe um trecho que se relaciona a ela de forma indireta, este especifica sobre os princípios que devem ser respeitados em uma proposta pedagógica, sendo eles: o ético, o político e o estético.

III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes **manifestações artísticas** e culturais. (BRASÍLIA, 2009, p.2) (grifo da autora)

Assim, a partir da proposta do princípio estético, a Dança pode ser uma das experiências que promove *sensibilidade, criatividade, ludicidade e liberdade de expressão*, como citado acima.

Na **Base Nacional Comum Curricular (2017)**, o termo Dança aparece dentro de um dos cinco campos de experiência propostos por ela para o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. O campo “Corpo, gestos e movimentos” é o segundo campo de experiência.

Corpo, gestos e movimentos – Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, **a dança**, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. (BRASIL, 2017 p. 40) (grifo da autora)

Nesse contexto a Dança é entendida como linguagem, mas que vai além da mera função comunicativa, e esse entendimento possibilita que a criança possa se expressar para além da oralidade, e lide com o *sensível*, e com aquilo que não se pode colocar em palavras.

No **Currículo em Movimento (2013)** encontra-se o termo Dança entendida como linguagem - *linguagem artística*, e juntamente com o teatro compõe as *artes cênicas*. (Brasília, 2013: 132). Acredita-se que a Linguagem Artística tem funções importantes no desenvolvimento do sujeito.

A linguagem artística impulsiona o desenvolvimento da criança. O processo educativo envolve o produzir, o apreciar e o refletir, elevando a criança à condição de conhecedor, produtor e apreciador. (BRASÍLIA, 2013 p. 132)

Aqui, a Linguagem é associada ao movimento e a expressão, e não somente a comunicação oral.

Conicionados a pensar nas linguagens sempre relacionadas à fala deixa-se de pensar nelas associadas ao movimento, ao desenho, à dramatização, à brincadeira, à fotografia, à música, à **dança**, ao gesto, ao choro. (BRASÍLIA, 2013 p. 87) (grifo da autora)

Além disso, se defende que a Dança promove: a exploração do espaço, da imaginação, dos movimentos, do conhecimento de si e do outro e o reconhecimento da cultura em que se vive e isso possibilita a criança sentir-se pertencente ao grupo em que se insere.

Nas **Proposições Curriculares de Belo Horizonte (2009)**, a Dança é citada nas especificações de Linguagem Corporal, e nesse contexto ela é pensada como um elemento de ampliação da *possibilidade estética de movimento*. Sendo assim, pensar nessa ampliação de movimento a partir da intenção estética deduz que o movimento dançado será trabalhado a partir da sensibilidade, da consciência corporal, e do autoconhecimento que se desenvolve na construção de cada indivíduo de sua imagem corporal.

Por fim nos RCNEI's volumes I, II e III – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), a dança é entendida como uma manifestação cultural do corpo.

Os jogos, as brincadeiras, **a dança** e as práticas esportivas revelam, por seu lado, a cultura corporal de cada grupo social, constituindo-se em atividades privilegiadas nas quais o movimento é aprendido e significado. (BRASÍLIA, 1998 p. 19) (grifo da autora)

A partir dessa idéia pode-se pensar em propostas pedagógicas que incluam danças brasileiras, buscando encontrar diversas qualidades rítmicas e expressivas dentro da cultura nacional em prol da valorização dessas.

O trabalho com as brincadeiras, músicas, histórias, jogos e **danças** tradicionais da comunidade favorece a ampliação e a valorização da cultura de seu grupo pelas crianças. (BRASÍLIA, 1998 p. 179) (grifo da autora)

Nota-se então a partir da leitura do quadro, que entre os documentos a Dança é entendida como manifestação cultural e reconhecida como linguagem. Além disso, nesse contexto a dança não se dá em sua forma tradicional que visa a mera repetição de passos, mas é vista como uma ampliação estética de movimento, pensando na sensibilidade, no autoconhecimento e na construção da imagem do

sujeito. Este entendimento promove uma mudança positiva no que diz respeito à um processo de afirmação da Arte na escola, mas principalmente nos rumos da garantia do ensino de Dança no contexto escolar.

Porém, para que esse entendimento proposto nos documentos se efetive no contexto escolar, se faz necessário que ocorram mudanças estruturais na formação dos professores que atuam na Educação Infantil, que na maioria das vezes, possuem pouca ou quase nenhuma discussão acerca dos conteúdos específicos de cada linguagem Artística: por exemplo, da Dança. Quando muito, a ênfase é dada às Artes Visuais.

Frente a estas evidências o grande desafio na Educação infantil é construir um currículo no qual o ensino de Arte se contraponha a currículos estruturados a partir de seqüência de atividades, de festividades com base no calendário cultural brasileiro ou local, ou até, currículo centrado em rotinas padronizadas que mais visam ao controle e ao disciplinamento dos corpos, desconsiderando as necessidades e potencialidades das crianças.

Para desenvolvimento da dança na escola enquanto área de conhecimento é necessário que se construa esse saber a partir do: experimentar, sentir, fazer, e do criar dança, pois segundo a autora Marques, “somente poderemos dizer que realmente conhecemos e sabemos algo sobre/de uma dança quando formos também capazes de senti-la e percebê-la em nossos corpos”. (MARQUES, 1997, p. 23)

6. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Levando em consideração, o mapeamento inicial dos termos: Linguagem Corporal, Estético, e Dança, pode-se perceber que os documentos nacionais dão subsídios para que o trabalho em Dança aconteça nas instituições escolares de Educação Infantil.

Nesta perspectiva, a Linguagem Corporal passa a se relacionar também com experiências de produção de sentidos e com o campo da arte, e isso permite a criança utilizar-se do seu próprio corpo, não somente com a finalidade de comunicação, mas também com a capacidade de aumentar seu potencial criativo e lúdico, propiciando infinitas possibilidades que vão além da oralidade. Refere-se à valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da pluralidade de manifestações artísticas e culturais.

A perspectiva estética identificada no mapeamento traz o viés artístico, crítico, reflexivo para a Linguagem Corporal, proporcionando que os alunos criem sentidos e aprendizagens que lhe serão significativos. Através da dança o docente da educação infantil auxilia a criança em seu desenvolvimento, propiciando através de práticas pedagógicas sua descoberta acerca de si, do mundo e do outro, suscitando experiências extra cotidianas e realmente significativas para a criança, fazendo com que esta se desenvolva de forma integral.

Como linguagem artística a dança é trabalhada a partir de elementos como a: *autoralidade, a criação, a improvisação, a interação e a expressão, isto é*, como uma proposta de ampliação das experiências estéticas.

A autoralidade diz respeito a criação de novos repertórios criados pelo estudante a partir das experiências suscitadas em sala de aula pelo docente, podendo ser experimentos gerados pela improvisação em dança, ou por repertórios já existentes, devidamente contextualizados.

Para tanto, é necessário que as instituições escolares infantis busquem se utilizar da Dança, a fim de promover uma educação que vise a formação de sujeitos que tenham autoconhecimento, consciência de seu corpo, que experimentem o meio em que se inserem, desenvolvendo potencial criativo, que saibam construir e

ressignificar o mundo, sendo agentes de troca com este, trazendo dessa maneira possíveis contribuições para a sociedade. Enfim, que a Educação infantil promova a formação de sujeitos capazes de experimentar, transformar e significar o mundo a partir de diferentes possibilidades, entre elas a dança. Assim, conforme Marques (1997) se torna necessário que se elabore propostas pedagógicas que construam esse saber a partir do: *experimentar, sentir, fazer, e do criar dança*.

É necessário pensar em uma educação que proporcione experiências corporais expressivas, criativas e plásticas, e se afastar da construção de uma visão de corpo que é apenas útil, manipulado e disciplinado (PEREIRA in BELO HORIZONTE, 2009). Também é necessário pensar enquanto docente sobre como suscitar que as crianças se desenvolvam de forma plena a partir dessa nova concepção de aprendizagem. Isto porque, segundo Strazzacappa (2001), o corpo no ambiente escolar ainda é entendido como um corpo que deve ser disciplinado e, essa disciplina se dá a partir do *não movimento*.

Para Strazzacappa (2001), apesar das Artes serem componente curricular obrigatório, na maioria das vezes as escolas priorizam as artes plásticas (desenhos, pinturas, dentre outros), já que nessa modalidade o aluno tende a ficar sentado em sua carteira e se utiliza de pouco movimento e assim o professor tem mais “controle” do corpo do aluno. Assim se deixa de lado a música, a dança, o teatro e as artes visuais, e isso ocorre por falta de preparo de professores e falta de especialização ou especialistas nessas áreas.

Como dito anteriormente, mudanças estruturais são necessárias para que a formação de professores absorva esta demanda e seja capaz de formar um profissional qualificado garantindo que, na escola, as crianças pequenas tenham acesso a linguagem corporal numa perspectiva estética, isto é, a dança integrando o currículo. Uma das possibilidades seria o investimento de cursos de formação continuada para professores de Educação infantil através de políticas públicas que permitisse abordar a arte, entre elas a dança na perspectiva arte como área de conhecimento. Como exemplo, podemos citar a realização do Curso de Educação Infantil, Infâncias e Arte, na Escola de Belas Artes em 2014 e 2015, a partir da do Plano de desenvolvimento da Educação (PDE) sobre a responsabilidade da Secretaria de Educação Básica (SEB), do Ministério de Educação (MEC), em

parcerias com instituições de ensino Superior (IES) e Secretarias Municipais de Educação.

Outra possibilidade seria a inserção do licenciado em dança no contexto de Educação Infantil em concursos para escolas públicas. Isto porque, em muitas escolas particulares isso já acontece.

Sabe-se que mudanças no campo de educação são morosas e que inicialmente acontecem a partir de novas legislações e norteadores educacionais, como os que foram analisados nessa pesquisa, e que somente a partir delas se inicia um movimento de mudança a longo prazo na formação de professores.

A Dança é compreendida pelos documentos nacionais como Linguagem e como um componente da área de Arte, mas na maioria das vezes não é trabalhada como um Campo de Conhecimento. Nesse sentido considera-se importante a contribuição dessa pesquisa na tentativa de identificar, explicitar na legislação e documentos norteadores elementos que possam assegurar a necessidade de um trabalho intencional estético que garanta as características e especificidades da dança enquanto um campo de conhecimento.

REFERÊNCIAS

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Proposições Curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal de Belo Horizonte. Belo Horizonte: SMED, 2009. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/17974843-Proposicoes-curriculares-para-a-educacao-infantil-eixos-estruturadores.html>>. Acesso em 25 de jun. 2019.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: Acesso em 25 de jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/cbwrt/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-infantil>>. Acesso em 25 de jun. 2019.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1998. Vol. I, II e III. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em 25 de jun. 2020

BRASÍLIA. Currículo em Movimento. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Brasília: 2013. Disponível em: <<https://issuu.com/sedf/docs/2-educacao-infantil>>. Acesso em 25 de jun. 2020.

BRASÍLIA. Estatuto da Criança e do Adolescente, 2019.

DUARTE JR., J. F. Fundamentos estéticos da educação. São Paulo: Cortez/Universidade de Uberlândia, 1981.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. Métodos de pesquisa. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

HAETINGER, Max Gunther; ARANTES, Ana Cristina. Educação, Corpo e Movimento. Curitiba, IESDE Brasil S.A., 2008.

KUHLMAN JR., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 5-18, ago. 2000. Available from

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782000000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 30 Dez. 2020.

MARQUES, Isabel A. Interações: Crianças, dança e escola. São Paulo: Bluche, 2012.

MARQUES, Isabel. Dançando na Escola. Motriz - Volume 3, Número 1, Junho/1997.

MARQUES, Isabel. Linguagem da Dança: arte e ensino. In Dança na escola: arte e ensino. Ano XXII - Boletim 2 - Abril 2012.

MARQUES, Isabel. Oito razões para ensinar dança na escola. Artigo escrito em 2008, publicado em ICLE, Gilberto (org.). Pedagogia da Arte: entre-lugares da escola. 1a. Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012.

PEREIRA, Ana Cristina Carvalho (org.). Atravessamentos: ensino-aprendizagem de arte, formação do professor e Educação Infantil. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da UFMG, 2015.

PEREIRA, Ana Cristina Carvalho. A Linguagem Corporal no currículo da Educação Infantil: o corpo que transita entre o cuidar e o educar. In: XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito, 2012, São Paulo, SP. Anais (on-line). São Paulo: CONFAEB, 2012. Disponível em: <https://faeb.com.br/anais/xxii-confaeb-2012-sao-paulo-sp/> Acesso em 27 jan. 2020.

PEREIRA, Ana Cristina Carvalho. Linguagem Corporal in: BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Proposições Curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal de Belo Horizonte. Belo Horizonte: SMED, 2009. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/17974843-Proposicoes-curriculares-para-a-educacao-infantil-eixos-estruturadores.html>>. Acesso em 25 de jun. 2019.

PEREIRA, Ana Cristina Carvalho; FIGUEIREDO, Ricardo Carvalho de (orgs.). Formação, experiência e criação: curso Educação Infantil, Infâncias e Arte. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2014.

PEREIRA; CHRISTÓFARO, 2014 in PEREIRA, Ana Cristina Carvalho; FIGUEIREDO, Ricardo Carvalho de (orgs.). Formação, experiência e criação: curso Educação Infantil, Infâncias e Arte. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2014.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. Cadernos Cedes, ano XXI, n 69 o 53, abril/2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jG6yTFZZPTB63fMDKbsmKKv/?lang=pt>. Acesso em 13 ago. 2021.

TRIGO, E; PIÑERA, S. *Manifestaciones de la motricidade*. Barcelona: INDE Publicaciones, 2000.

VARGAS, L. A Dança com Alma de Criança. In: CUNHA et al (Org.). *As artes no universo infantil*. Porto Alegre: Editora Meditação, 2014.